



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**ALCINÉIA DE SOUZA SILVA**

**JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS:  
CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

**BRASÍLIA-DF  
2017**

**ALCINÉIA DE SOUZA SILVA**

**JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS:  
CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Título de Mestra em Geografia.

Área de concentração: Gestão Ambiental e Territorial

Linha de pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional

Eixo Temático: Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Costa Leite

**BRASÍLIA-DF  
2017**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ALCINÉIA DE SOUZA SILVA**

### **JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS: CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Título de Mestra em Geografia na área de concentração Gestão Ambiental e Territorial.

Brasília-DF, 08 de dezembro de 2017.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Costa Leite  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Alexsander Batista e Silva  
Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina  
(Membro Externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Fernanda Farah Cavaton  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília  
(Membro Interno)

---

Prof. Dr. Perci Coelho de Souza  
Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília  
(Suplente)

**SILVA, ALCINÉIA DE SOUZA**

Juventudes e movimento de ocupação das escolas: caminhos e desafios para o ensino de Geografia / Alcinéia de Souza Silva. Brasília-DF, 2017. 161p.

Dissertação de Mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF.

1. Cidadania.
2. Geografia Escolar.
3. Juventudes.
4. Movimento de ocupação.
5. Práticas Espaciais

I. Universidade de Brasília, Departamento de Geografia II. Título

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

---

Alcinéia de Souza Silva

A materialidade e as contribuições deste trabalho expressam que, apesar do colapso que assola a educação pública, lócus da minha formação – do Pré-Escolar ao Ensino Superior –, ainda é possível a formação de seres autônomos, críticos e reflexivos, que se tornam vencedores na vida. Sou exemplo disto e me sinto privilegiada num país onde o estabelecimento de muitas catracas políticas, sociais e econômicas impedem diversos sujeitos de chegarem à conclusão de um curso de Pós-Graduação na modalidade *stricto sensu*.

## AGRADECIMENTOS

Pode-se dizer que redigir os agradecimentos seja uma das etapas mais prazerosas que há no processo de busca por uma titulação. Agradecer é sinônimo de reconhecimento de todas as contribuições obtidas ao longo da caminhada. Neste momento, emoções se fundem, e ora o coração palpita e os lábios sorriem, ora as lágrimas transbordam nos olhos.

O momento, porém, é oportuno para sublinharmos as participações, o apoio, a cooperação e as colaborações na realização deste trabalho. Trabalho árduo, de difícil construção, desafiador. Entretanto, nada é tão difícil que não se possa alcançar por meio da vontade, dedicação e determinação.

O percurso acadêmico foi determinante para se chegar até aqui, pois ele se configura como o alicerce para a produção de um trabalho científico. Por essa razão, subscrevo os meus agradecimentos, primeiramente, aos meus pais Adebaldo (*in memoriam*) e Lucília, que, mesmo com poucos recursos e diante das dificuldades enfrentadas na vida, não mediram esforços para me manter na escola pública, do Pré-Escolar à conclusão do Segundo Grau.

Em seguida, agradeço a todos os professores pela partilha de conhecimentos e ensinamentos essenciais à minha formação cognitiva, crítica e humana. Não me atrevo a citar nomes de destaque. Primeiro, porque me recordo de poucos, isto é, apenas dos mais recentes. Segundo, porque cada um, na sua essência, visão de mundo, experiências e no seu nível intelectual, contribuiu direta ou indiretamente para o meu desenvolvimento, seja na constituição profissional, seja na forma de pensar e de agir. Sou grata pelas lições e pelos pressupostos teórico-metodológicos a mim dispensados.

De modo especial, agradeço à professora Cristina Leite, que com seus ensinamentos e o seu jeito crítico de pensar e humano de ser, se tornou muito mais que a orientadora desta pesquisa, mas uma amiga e um exemplo de profissional a ser seguido. Obrigada por proporcionar vários espaços de leituras e reflexões tão necessárias ao desvelamento das reais funções da Geografia Escolar, sobretudo a de instrumentalizar o indivíduo à leitura e interpretação do mundo, com vistas ao exercício da cidadania.

Aos professores que compuseram a banca examinadora deste trabalho: Alexander Batista, Maria Fernanda e Perci Coelho, obrigada pelas contribuições.

Também ofereço meus agradecimentos aos familiares, amigos, ex-alunos da Universidade Estadual de Goiás, Campus Formosa e colegas de trabalho pelo incentivo. De maneira particular, agradeço aos amigos Hugo Carvalho e Rodrigo Suess pela amizade, carinho e apoio ao longo de toda a caminhada, e à Fabiano Rabêlo pela compreensão das minhas ausências no trabalho e pelo encorajamento durante o processo seletivo para o Mestrado.

Nessa mesma tônica, também agradeço aos meus filhos Vitor e Emanuelle, e ao meu esposo Aurênio pela compreensão das minhas ausências. Afinal, não foram poucas as vezes que tiveram que passear sozinhos ou se organizarem (também sozinhos) nos seus afazeres diários, enquanto eu lia, escrevia, estudava ou levantava informações para a construção da pesquisa. Ainda ao meu esposo, obrigada pelo companheirismo.

Aos jovens estudantes protagonistas do movimento de ocupação e ao professor de Geografia, ambos sujeitos desta pesquisa, obrigada pela participação. Sem vocês, esse trabalho não teria se materializado.

E por fim, registro o meu agradecimento àquele que permitiu que tudo isso se materializasse: Deus. A Ti, os meus louvores.

*“A minha pergunta inicial é de quem é a escola? A quem a escola pertence? Eu acredito que todos aqui já sabem essa resposta e é com esta confiança que eu falo da legitimidade do movimento de ocupação das escolas. Se alguém aqui tem dúvida disto, convido a ver o inciso VI do Art. 16 da Lei n.º 8.069 e, se após isso ainda duvidarem da legitimidade do nosso movimento, os convido a participarem e conhecerem de perto as nossas ocupações. Nós não estamos lá de brincadeira e sabemos pelo que estamos lutando. A nossa única bandeira é a educação. Somos um movimento apartidário, um movimento de estudantes pelos estudantes. Preocupamos com as gerações futuras, com a sociedade e com o futuro do país. Que futuro o Brasil vai ter se não nos preocuparmos com pessoas que vão desenvolver o senso crítico, pessoas com criticidade política? Precisamos saber o que estamos lendo. Temos que ser contra o analfabetismo funcional que é um grande problema no Brasil hoje. E é por isso que nós estamos aqui, que ocupamos as nossas escolas, que levantamos a bandeira pela educação e que somos contra a Medida Provisória (MP) 746/2016. Sim, a MP está prevista na Constituição Federal. Só que ela está prevista para casos emergenciais. Sabemos que é preciso uma reforma no Ensino Médio e não só nele, mas no sistema educacional com o todo. A reforma na educação é prioritária, mas a gente precisa de uma reforma que tenha sido debatida, conversada: uma reforma que precisa ser feita pelos profissionais da área da educação. Essa é a reforma que precisamos. A MP tem sim os seus lados positivos, entretanto, tem muitas falhas. Nós vamos estar fadados ao fracasso, o Brasil vai estar fadado ao fracasso, caso seja aprovada.*

*Não temos somente a Medida Provisória como reinvidicação, há também – popularmente conhecida – a Lei da Mordça ou Escola Sem Partido, que é uma afronta. Uma escola sem partido é uma escola sem senso crítico, é uma escola racista, uma escola homofóbica. A escola sem partido é falar para nós estudantes, é falar para os jovens e para a sociedade em geral, que querem formar um exército de não pensantes, onde ouve e abaixa a cabeça. Mas, nós não somos isso, temos uma história e nessa história lutaremos contra esse projeto. Em meados do século XXI, em pleno ano 2016, vocês querem nos colocar um projeto desse? A escola sem partido nos insulta, nos humilha, nos fala que não temos a capacidade de pensar por si próprio, mas só que a gente tem e não vamos abaixar a cabeça para isso.*

*A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/16 é outra afronta a nós. É inconstitucional. É uma afronta à Constituição de 1988. Nela, a gente tem seguridade social e a PEC 241/16 acaba com isso, É uma afronta à previdência social, à saúde, à educação e assistência social. Não podemos, simplesmente deixar isto acontecer. Não podemos cruzar os braços para isso. Nós estudantes estamos aqui por ideais. Mais uma vez reitero, a nossa*



*bandeira é a educação. Os colégios do estado do Paraná e do Brasil estão ocupando pela educação. Não estamos lá para fazer baderna e não estamos lá de brincadeira. Estamos lá por um ideal, pois acreditamos no futuro do nosso país. Esse país é nosso, vai ser dos nossos filhos, dos filhos dos nossos filhos e preocupamos com ele.*

*[...] Nós estudantes, que estamos nas escolas não somos vagabundos como dizem aqui ou como a sociedade diz lá fora. Nós estamos lá por ideais: lutamos por eles e acreditamos neles.*

*Convido vocês a irem nas ocupações, a verem o nosso desgaste psicológico, a ver que não é fácil estar lá. Vamos continuar lutando porque a gente acredita nisto, porque estamos em busca de conhecimento.*

*O movimento estudantil nos trouxe um conhecimento muito maior sobre política e cidadania do que todo o tempo que estivemos sentados, enfileirados em salas padrões. Apesar de toda essa ridicularização, desmoralização... apesar de sermos ofendidos e dos problemas que ainda vamos enfrentar, a gente ainda consegue ter a presença da felicidade. Temos essa felicidade porque percebemos que deixamos de ser meros adolescentes e nos tornamos cidadãos comprometidos com a educação e com o futuro do país”.*

*(Estudante secundarista, 16 anos – Curitiba/PR, 2016)*

O texto acima corresponde ao discurso proferido por uma estudante na Assembleia Legislativa do estado do Paraná em defesa do movimento de ocupação das escolas brasileiras. Repercutido por meio de vídeo, o discurso se transformou em símbolo das vozes estudantis nas ocupações.

## RESUMO

Nos anos 2015 e 2016, o Brasil vivenciou um período marcado pelo expressivo movimento de ocupação das escolas na luta estudantil em prol da educação e efetivação da democracia no país. Neste contexto, em que se evidenciou a produção de campos fecundos para se refletir acerca do protagonismo juvenil e da dimensão política da escola, dentre outras questões sociais e educacionais, o presente estudo procurou destacar a importância da Geografia na formação para a cidadania, por entender que a leitura que os estudantes fizeram da conjuntura de crise sociopolítica brasileira, e a compreensão que obtiveram de como determinadas medidas políticas – a exemplo da Reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido, Emenda Constitucional n.º 95/2016 – poderão se manifestar no espaço, sobretudo no espaço escolar, são expressões dos propósitos da educação geográfica, no âmbito da Educação Básica. Por constituir uma ferramenta intelectual para entender o mundo em que vivemos, a partir do reconhecimento da espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, 2013), a Geografia enquanto disciplina escolar contribui fortemente para a construção da cidadania, na medida em que a atuação cidadã está relacionada à leitura e interpretação que se faz do espaço. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi compreender o movimento de ocupação ocorrido em uma instituição de ensino localizada na cidade de Formosa-GO, e relacioná-lo à Geografia Escolar. Sustentada em três eixos teóricos centrais, a saber, Juventudes e Movimentos Sociais, Práticas Espaciais e Geografia Escolar, esta pesquisa, de natureza qualitativa, adotou como metodologias a construção de evidências empíricas por meio da formação de grupos focais com jovens partícipes do movimento, de entrevistas semiestruturadas com o professor de Geografia, observações das práticas cotidianas na ocupação, além de análises da página oficial do movimento na rede social *Facebook*, e também de análises documentais (Projetos Pedagógicos dos Cursos, Planos de Ensino da disciplina, Matrizes Curriculares, Estatuto Institucional e relatórios). Os resultados, obtidos a partir da leitura geográfica da ocupação e da compreensão do processo formativo dos estudantes, demonstraram que o movimento, além de revelar as características do novo sujeito escolar, produziu espacialidades e/ou geografias que traduzem a complexidade das experiências socioespaciais dos jovens contemporâneos, e indicam as bases da construção do conhecimento geográfico. Em sua luta, verificou-se que as juventudes revelaram autonomia e capacidade de reflexão, mostraram a dinamicidade das suas práticas, e sinalizaram que é necessária uma urgente reflexão acerca da efetivação dos princípios democráticos do país e da organização escolar do século XXI. A partir disso, e ao apontar a realidade singular da instituição estudada, a exemplo de suas boas condições pedagógicas, físicas e estruturais, boa qualificação do corpo docente e desenvolvimento de práticas críticas e reflexivas voltadas à formação cidadã do estudante, e portanto adequadas ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, os estudos evidenciaram caminhos e desafios tanto para a escola, de modo geral, quanto para a própria Geografia, de modo particular.

**Palavras-chave:** Cidadania. Geografia Escolar. Juventudes. Movimento de ocupação. Práticas espaciais.

## ABSTRACT

In the years 2015 and 2016, Brazil experienced a period marked by the expressive movement of school occupation as students fought for education and effectiveness of democracy in the country. In this context, fertile fields to think about the youth protagonism and the school political dimension, among other social and educational issues, were produced. According to this, the present study sought to highlight the importance of Geography in the formation for citizenship, once the students' reading of the Brazilian sociopolitical crisis, and their understanding of how certain political measures - such as the Reform of Secondary Education, "Escola sem Partido", Constitutional Amendment No. 95/2016 - can show themselves in space, especially in the school space, are expressions of the purposes of geographic education, within the scope of Basic Education. As an intellectual tool to understand the world, through the recognition of social phenomena spaciality (CALLAI, 2013), Geography as a school discipline contributes strongly to the construction of citizenship, insofar as the citizen action is related to space reading and interpretation. Therefore, the general objective of this work was to understand the occupation movement that took place in a teaching institution located in the city of Formosa-GO, and to relate it to School Geography. Based on three central theoretical axes, namely "Youth and Social Movements", "Space Practices" and "School Geography", this qualitative research adopted as methodologies (1) the construction of empirical evidences through the formation of focus groups with participants of the movement, (2) semi-structured interviews with the students and with the Geography teacher, (3) observations of the daily practices of the occupation movement, (4) documentary analyzes of Pedagogical Course Projects, Teaching Planning, Curricular Matrices, Institutional Statute and reports, and of the movement's official Facebook page. The results, obtained from the geographic reading of the occupation and the comprehension of the students' formative process, showed that the movement not only revealed characteristics of the new school subject, but also produced spatialities that reflect the complexity of the socio-spatial experiences of contemporary youth, and the construction basis of geographical knowledge. In their struggle, the students demonstrated their autonomy and capacity for reflection, the dynamicity of their practices, and still indicated that is urgently necessary to reflect on the effectiveness of Brazilian democratic principles, and on the 21st century school organization. From this, and pointing out the singular reality of the studied institution, considering its good pedagogical, physical and structural conditions, high-qualified teaching staff, and the development of critical and reflexive practices focused on the construction of citizenship, appropriate to the teaching-learning process in Geography, the studies showed paths and challenges both for the school, in general, and for Geography itself, in a particular way.

**Keywords:** Citizenship, School Geography, Youth, Occupation Movement, Spatial Practices.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**ANDES-** Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

**BNCC-** Base Nacional Comum Curricular

**BRICS-** Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

**CEI-** Comunidade dos Estados Independentes

**CF-** Constituição Federal

**DF-** Distrito Federal

**ENEM-** Exame Nacional do Ensino Médio

**EUA-** Estados Unidos da América

**GO-** Goiás

**H/r-** Hora relógio

**IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDHM-** Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

**IPCA-** Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

**LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LGBT-** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

**MP-** Medida Provisória

**MPL-** Movimento Passe Livre

**OSs-** Organizações Sociais

**PCNs-** Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEC-** Proposta de Emenda Constitucional

**PNE-** Plano Nacional de Educação

**PNUD-** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPC-** Projeto Pedagógico do Curso

**PPPs-** Parcerias Público-Privadas

**PR-** Paraná

**PROEJA-** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**RG-** Registro Geral

**RIDE-DF-** Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

**SC-** Santa Catarina

**SEDUCE-** Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte

**SP-** São Paulo

**UBES-** União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

**UNE-** União Nacional dos Estudantes

**UNES-** União Nacional dos Estudantes Secundaristas

**URSS-** União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Mapa: número de instituições educacionais ocupadas no Brasil (2015-2016).....	49
<b>Figura 2</b>	O território e suas dimensões.....	61
<b>Figura 3</b>	Fluxograma: relação da Geografia Escolar com os movimentos sociais protagonizados pelas juventudes contemporâneas.....	64
<b>Figura 4</b>	Mapa: localização da área de estudo.....	76
<b>Figura 5</b>	Comissão da limpeza.....	90
<b>Figura 6</b>	Comissão da alimentação.....	91
<b>Figura 7</b>	Cronograma de oficinas da ocupação.....	91
<b>Figura 8</b>	Assembleia Geral dos estudantes.....	92
<b>Figura 9</b>	Atividades cotidianas da ocupação (I).....	93
<b>Figura 10</b>	Atividades cotidianas da ocupação (II).....	94
<b>Figura 11</b>	Atividades cotidianas da ocupação (III).....	95
<b>Figura 12</b>	Organização espacial dos estudantes (I).....	100
<b>Figura 13</b>	Organização espacial dos estudantes (II).....	101
<b>Figura 14</b>	Organização espacial dos estudantes (III).....	102
<b>Figura 15</b>	Organização espacial dos estudantes (IV).....	103
<b>Figura 16</b>	Critério para o acesso à instituição.....	106
<b>Figura 17</b>	Demarcação territorial da ocupação.....	106
<b>Figura 18</b>	Informativo sobre o ENEM.....	107
<b>Figura 19</b>	Portão de acesso à ocupação.....	107
<b>Figura 20</b>	Informativo: suspensão da liminar de reintegração de posse.....	107
<b>Figura 21</b>	Assembleia estudantil: secundaristas e acadêmicos do ensino superior...	110
<b>Figura 22</b>	Principal lema do movimento de ocupação.....	129
<b>Figura 23</b>	Mobilização ao ato de protesto pelas ruas de Formosa-GO.....	133
<b>Figura 24</b>	Cartazes produzidos pelos estudantes: expressões do pensamento crítico	138

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1</b>	Principais pautas de reivindicações pelos movimentos sociais de ocupação das escolas.....	49
<b>Quadro 2</b>	Dimensões da produção espacial lefebvriana.....	59
<b>Quadro 3</b>	Por que os estudantes ocuparam a escola e não outro espaço público?..	98
<b>Quadro 4</b>	A dimensão territorial do movimento de ocupação pelas falas dos estudantes.....	105
<b>Quadro 5</b>	Narrativas: a relevância das redes sociais no processo de ocupação.....	111
<b>Quadro 6</b>	Dos PPCs.....	113
<b>Quadro 7</b>	Resultado da entrevista com o professor de Geografia.....	117
<b>Quadro 8</b>	Planos de ensino de Geografia.....	122
<b>Quadro 9</b>	Relatos dos estudantes acerca da formação e experiências escolares.....	126
<b>Quadro 10</b>	Atividades cotidianas dos estudantes.....	136
<b>Quadro 11</b>	Anseios e expectativas dos estudantes na ocupação.....	137
<b>Tabela 1</b>	Composição do Grupo 2.....	80
<b>Tabela 2</b>	Cronograma dos procedimentos de produção das informações empíricas.....	81

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	18
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	21
<b>1 JUVENTUDES, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS ESPACIAIS.....</b>	30
<b>1.1 Juventudes: do contexto de surgimento da categoria à participação política na contemporaneidade.....</b>	30
1.1.1 Juventudes: gênese e pesquisas sociais.....	30
1.1.2 Juventude: uma tentativa de definição.....	32
1.1.3 Os jovens enquanto sujeitos sociais.....	36
1.1.4 As juventudes contemporâneas e a participação política nos movimentos sociais.....	39
1.1.5 O movimento de ocupação de instituições educacionais no Brasil.....	43
<b>1.2 Práticas espaciais.....</b>	56
1.2.1 A natureza e a produção do espaço.....	58
1.2.2 O território e as escalas geográficas.....	61
<b>2 A GEOGRAFIA ESCOLAR.....</b>	65
<b>2.1 A função da Geografia Escolar.....</b>	65
<b>2.2 Geografia Escolar e Cidadania.....</b>	68
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	73
<b>3.1 A pesquisa qualitativa.....</b>	73
<b>3.2 O contexto de produção das informações empíricas.....</b>	74
3.2.1 O município de Formosa-Goiás.....	75
3.2.2 A instituição de ensino, lócus do movimento de ocupação.....	76
3.2.3 O movimento de ocupação.....	77
3.2.4 Os sujeitos da pesquisa.....	79
<b>3.3 Procedimentos para a construção e análise das informações empíricas.....</b>	81
3.3.1 A pesquisa de campo.....	81
3.3.1.1 Pesquisa exploratória.....	82
3.3.1.2 Observações.....	82
3.3.1.3 Grupo Focal com os participantes da ocupação.....	84
3.3.1.4 Entrevista com o professor de Geografia.....	85
3.3.1.5 Análise Documental: um olhar para as Propostas Pedagógicas dos	



cursos e do professor.....	86
3.3.2 Análise da página oficial do movimento de ocupação na rede social <i>Facebook</i> .....	87
<b>4 A RELAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E A GEOGRAFIA ESCOLAR.....</b>	<b>88</b>
<b>4.1 A Geografia da ocupação: sinônimo da complexidade das espacialidades juvenis.....</b>	<b>88</b>
4.1.1 A organização e as atividades cotidianas do movimento de ocupação: a produção espacial em evidência.....	89
4.1.2 A produção do espaço escolar no âmbito do concebido, percebido e vivido: uma breve discussão a partir dos relatos dos estudantes.....	97
4.1.3 A refuncionalização dos espaços pelo movimento de ocupação.....	99
4.1.4 A dimensão territorial do movimento de ocupação.....	103
4.1.5 O jogo de relações entre os fenômenos: a interação escalar e o papel das redes sociais nos movimentos de ocupação das escolas.....	108
<b>4.2 Os caminhos e desafios do ensino de Geografia.....</b>	<b>112</b>
4.2.1 As propostas pedagógicas da instituição de ensino: um jogo de harmonia e inconsonância.....	113
4.2.1.1 A proposta pedagógica do professor de Geografia: uma educação geográfica crítica e reflexiva.....	116
4.2.2 A contribuição da escola e da Geografia na formação cidadã dos estudantes.....	126
4.2.3 Mas quem são e como pensam os jovens estudantes partícipes do movimento de ocupação? .....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>157</b>

## APRESENTAÇÃO

Atreva-te a pensar.

A escolha pela epígrafe, de autoria de Homero (s.a), se entrelaça ao fenômeno desvelado nesta pesquisa, isto é, o movimento de ocupação das escolas, em que, dentre outros elementos a serem descritos e discutidos ao longo deste trabalho, sublinhamos o pensamento crítico dos jovens estudantes acerca das contradições sociais brasileiras, no processo de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade, que tem se manifestado nos últimos dois anos.

Os movimentos estudantis de ocupação se tornaram um campo fecundo para a reflexão sobre o protagonismo juvenil, a dimensão política da escola etc. e, nesse contexto, sobre a Geografia Escolar, visto que a leitura que o jovem faz, bem como as suas atitudes de luta frente às complexas realidades sociais do país (crise sociopolítica), dialogam coerentemente com as funções da Geografia enquanto componente curricular. Afinal, formar, instrumentalizar, qualificar e fomentar os indivíduos à compreensão do mundo e de suas contradições, a partir da leitura espacial, constituem-se papéis fundamentais de tal área do conhecimento.

É a partir desta ótica que procurou-se, por meio desta pesquisa, destacar a importância da Geografia Escolar na formação cidadã do indivíduo, de modo a salientar que suas funções extrapolam práticas rasas/tradicionais, ainda presentes na educação geográfica promovida por muitas escolas brasileiras.

O objeto proposto nesta investigação decorre da inquietude desencadeada pelo movimento de ocupação das escolas, a partir da sua abrangência geográfica e dos significados nele embutidos. Ao longo da sua história, o Brasil ainda não havia vivenciado um protagonismo político tão singular de estudantes do Ensino Médio como os ocorridos nos anos 2015 e 2016, por meio dos processos de ocupação escolar. As vozes daquelas juventudes, ecoadas pelos mais diversos cantos do país, ultrapassaram fronteiras em distintos níveis escalares e se fizeram conhecidas mundialmente pela luta por educação e participação.

Esse fenômeno, batizado de Primavera Secundarista<sup>1</sup>, simboliza bem mais que protestos e movimentos estudantis/sociais casuais, pois configura um contexto de revelações: revela uma

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma ação nacional desenvolvida pela UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, por meio de ocupações de escolas. Sob a palavra de ordem “ocupar e resistir”, o movimento protagonizado pioneiramente em São Paulo-SP no ano de 2015 se estendeu por todo o território brasileiro.

mudança significativa no perfil dos estudantes, considerados, aos nossos olhos, novos sujeitos escolares; aponta que se faz necessária uma reflexão sobre o tipo de educação que atende aos anseios e necessidades das juventudes contemporâneas; denuncia, ainda que é preciso rever a efetivação dos princípios democráticos do país. Esses novos sujeitos são jovens que, por meio de suas práticas e discursos, evocam a atenção da sociedade em geral, e principalmente de nós, educadores, por aspectos que extrapolam a pura criticidade, na medida em que suas ações atestam maturidade ao externar autonomia, reflexão, ação política, busca de participação; em outras palavras, o exercício da cidadania.

Não restou dúvidas, a princípio, de que tais ações, organizadas exclusivamente pelos jovens estudantes, produziam espaços, isto é, possuíam significativa dimensão espacial, na qual concedia suporte e meio ao desenvolvimento de suas estratégias de lutas. O espaço se configurou como elemento precípua nas causas políticas e/ou ao exercício de poder das juventudes protagonistas do movimento de ocupação em pauta. Nesse sentido, à ótica da educação geográfica não poderia se omitir em considerar as espacialidades ali produzidas como sinônimo da complexidade das experiências produzidas e vivenciadas pelos jovens, bem como em conhecer as características daqueles indivíduos, que se constituem como elementos essenciais para o processo de ensinar e aprender Geografia.

Assim, o movimento estudantil de ocupação escolar conduz a refletir sobre os sujeitos que compõem o alunado da atualidade e as geografias por eles produzidas. De antemão, já se pode afirmar que se trata de sujeitos históricos, sociais e políticos. Por essa razão, conhecer e compreender suas práticas socioespaciais são tarefas imprescindíveis ao alcance do êxito no processo educativo escolarizado.

Ao propor a compreensão das ocupações no âmbito das suas espacialidades, ou, em outras palavras, a leitura geográfica do movimento, em conjunto com o esforço para conhecer os jovens protagonistas das manifestações e relacioná-los ao processo de ensinar e aprender Geografia, intentou-se, em primeiro lugar, salientar a importância desta disciplina na formação cidadã do indivíduo, sobretudo diante dos contextos conflitantes instalados no país nos últimos anos, uma vez que se compreende que as contradições imanentes à conjuntura de crise sociopolítica se materializam e se manifestam no espaço, de forma a interferir na sua lógica de organização, uso e produção.

Desse modo, é fundamental frisar que a Geografia possui a função elementar de

[...] auxiliar os estudantes a compreender a sua espacialidade que é cada vez mais complexa, contribuindo para a sua formação plena, oportunizando-lhes estudos

significativos que os levem a entender a realidade social. [...] por meio da contextualização dos fenômenos, nos diversos níveis de análise, de forma a estabelecer referências mais amplas para analisar de forma mais crítica e intervir no mundo em que vive (CALLAI, 2014b, p. 37).

Tal pressuposto, acrescido das considerações efetuadas até o momento, portanto, motivaram a análise do fenômeno de ocupação, na cidade de Formosa-GO, meu lugar de vivência. Diante disto, convido o(a) leitor(a) a se envolver com as discussões que se seguem e, como exercício final, proponho a reflexão acerca das práticas geográficas/espaciais das juventudes em questão, que mostraram suas forças por meio das lutas pela garantia e proteção dos seus direitos, bem como pela construção de um mundo menos contraditório e mais democrático. Nesse processo, provoca-se considerações acerca da importância da Geografia na formação cognitiva, humana, crítica e política dos sujeitos escolares, na medida em que se caracteriza como ferramenta intelectual que possibilita a reconfiguração dos sentidos, a interpretação da realidade social, e o desenvolvimento de espacialidades de modo mais consciente.

Ao leitor (docente) que se ocupa com a educação geográfica, os meus votos de uma reflexão e, se necessária, de ressignificação pedagógica, de modo que o que se ensina e se aprende em Geografia torne-se significativo para o desenvolvimento crítico e a formação cidadã do sujeito, sobretudo no cenário de crises em âmbitos diversos. Elucido, com essa questão, uma formação voltada à emancipação do indivíduo, e não à reprodução e sustentação do *status quo* dos dominantes. Destaco uma educação voltada à construção do sujeito comprometido com a agenda dos novos rumos para o Brasil por meio do exercício pleno da cidadania.

## INTRODUÇÃO

A definição do tema da presente dissertação foi motivada pela intensa movimentação dos jovens na luta pela educação pública brasileira, nos anos 2015 e 2016, que, pensada a partir do prisma da formação cidadã, encontra-se fortemente vinculada aos propósitos formativos da Geografia Escolar. Tal fenômeno, conhecido por Movimento de Ocupação de Escolas, Primavera Secundarista, ou simplesmente Ocupa, teve início no estado de São Paulo e tornou-se o foco das notícias nas mídias de comunicação, em especial nas redes sociais, pela grande quantidade de escolas ocupadas, pelas intensas mobilizações e pela abrangência espacial alcançada no país. A repercussão de tais movimentos, que evidenciaram, a princípio, o clamor das juventudes brasileiras pela melhoria da educação e expuseram ao mundo as péssimas condições desse setor tão relevante à sociedade, constituiu-se objeto de interesse pessoal.

A escolha por esse objeto de investigação, no entanto, se deu de forma processual, uma vez que, enquanto educadora, meus interesses se direcionavam antes às questões de cunho educativo e educacional e às dimensões didático-pedagógicas aí envolvidas, do que aos elementos geográficos, e ao caráter espacial que lhes poderia ser atribuído. Foi a partir do segundo semestre de 2016 que as ocupações se tornaram foco de análise desta dissertação.

A pesquisa exploratória, concomitante à leitura e análise de diversos documentários exibidos pelas mídias digitais, publicados pelos atores políticos que ocupavam os estabelecimentos de ensino, evidenciaram a importância de desvelar as suas práticas e considerá-las através de sua dimensão espacial, por se caracterizarem enquanto experiências socioespaciais, construídas e vividas pelos estudantes. Tal protagonismo, uma vez que se caracteriza enquanto base e reflexão para o processo de ensino-aprendizagem em âmbito escolar, bem como expressa o perfil de uma parcela dos estudantes contemporâneos, não poderia passar despercebido pela ótica da educação geográfica.

Para além da motivação propiciada pelo fato de que estes jovens marcaram uma posição histórica nos movimentos estudantis/sociais do país, bem como pela capacidade de mobilização e organização, e pela revolta que externaram contra o sistema, a relevância da discussão da Geografia Escolar através do prisma das ocupações, evidenciou-se também por entender que a leitura que os estudantes fizeram da conjuntura de crise sociopolítica brasileira, e a compreensão que obtiveram de como determinadas medidas políticas (a exemplo da Reforma do Ensino Médio, Escola sem Partido, Emenda Constitucional n.º 95/2016, dentre outras)

poderão se manifestar no espaço, sobretudo no espaço escolar, são expressões dos propósitos da educação geográfica, no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, o presente trabalho possui, além de sua importância científica, uma relevância educacional, social e política.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cabe à Geografia “possibilitar a construção de competências que permitam, ao aluno, a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade; contribuir para a formação cidadã plena do indivíduo” (BRASIL, 2000, p. 30-31). Assim, a Geografia, na escola, é um instrumento de formação intelectual com vistas à construção da cidadania. Ao propiciar espaços de reflexão acerca das realidades contraditórias e da maneira como estas se materializam/manifestam no espaço (objeto singular da Geografia), conduz o indivíduo a raciocinar e a perceber a si próprio no meio em que vive (CALLAI, 2013). Nessa perspectiva, entende-se que a luta pela educação, declarada pelos jovens estudantes nos movimentos de ocupação, foi uma prática que também reivindicou os direitos de cidadania (HARVEY, 2014), pois clamaram por democracia, participação, diálogo, espaço e mudanças.

Concorda-se com o pressuposto de Santos (2014d) de que cidadania se aprende; acredita-se, tal como o autor, que a cidadania se constitui de práticas resultantes de um processo de formação intencional, de uma construção. Como se sabe, a Geografia não é campo disciplinar singular na formação crítica e cidadã do aluno, pois a construção do pensamento crítico com vistas ao exercício da cidadania configura-se como uma atribuição central de todas as áreas do conhecimento. Todavia, levando em consideração que os fenômenos/as ações/relações sociais, a exemplo das ações instaladas no contexto em que se originaram os movimentos de ocupação escolares (reformas e medidas políticas na área educacional), se materializam/manifestam no espaço, especialmente no espaço escolar, é necessário destacá-la no processo educativo do indivíduo, dadas as suas funções neste nível de escolarização.

A relação entre o movimento estudantil e o processo de se ensinar e aprender Geografia, assim, justifica-se na medida em que as contradições da realidade social, cerne da contestação dos estudantes, são mais facilmente inteligíveis e compreensíveis por meio da leitura crítica do espaço, objeto de estudo da disciplina. Os clamores e as ações juvenis revelam e/ou assemelham-se aos propósitos da Geografia enquanto disciplina escolar, sobretudo ao de auxiliar o aluno na compreensão da realidade social, na análise crítica do mundo em que vive, na tomada de atitudes frente aos seus desafios e na construção da cidadania. Considera-se,

assim, que as ações interventivas desses jovens foram expressões dos processos de leitura e compreensão da realidade social; foram, em outras palavras, demonstrações de cidadania.

À luz destas considerações, as questões problematizadoras que orientaram a realização desta pesquisa, foram:

- Quem são os sujeitos que participaram do movimento de ocupação na cidade de Formosa-GO? Quais as suas pretensões e características?
- Como se organizaram? Quais atividades foram desenvolvidas no âmbito da ocupação?
- Qual a contribuição da escola e da Geografia, enquanto disciplina escolar, na formação crítica e cidadã daqueles estudantes?
- Que reflexões acerca da Geografia Escolar devem ser feitas, a partir do contexto de expressivas manifestações sociais protagonizadas pelos jovens estudantes?

Estabeleceu-se, por conseguinte, o pressuposto de que a Geografia ensinada naquela escola teria contribuído expressivamente para a formação cidadã dos jovens partícipes do movimento de ocupação, bem como que a revelação de suas características e experiências socioespaciais, constituem-se enquanto campos fecundos para se refletir acerca da educação geográfica, no âmbito da Educação Básica. Diante disto, o propósito geral desta pesquisa foi compreender o movimento de ocupação ocorrido em uma instituição de ensino localizada na cidade de Formosa-GO e relacioná-lo à Geografia Escolar. Já, os objetivos específicos estabelecidos, foram:

- caracterizar os jovens partícipes do movimento de ocupação;
- analisar a geografia produzida na ocupação;
- analisar a contribuição da escola e, nesse contexto, a da Geografia na formação cidadã dos estudantes em questão;
- destacar a importância do ensino de Geografia no processo de formação crítica e reflexiva do indivíduo;
- identificar os caminhos e os desafios do ensino de Geografia a partir dos contextos investigados.

O trabalho se estrutura a partir de três eixos centrais: Juventudes e Movimentos Sociais; Práticas Espaciais; e Geografia Escolar. Os fundamentos teórico-metodológicos para o alcance dos objetivos supracitados se alinham, de forma que as temáticas que constituem o primeiro capítulo correspondem ao primeiro e segundo eixos de sustentação desta pesquisa: “Juventudes

e Movimentos Sociais” e “Práticas Espaciais”. Nesse sentido, a discussão envolve questões que permitem ao leitor: compreender os contextos em que surge o fenômeno juventude e as pesquisas sociais direcionadas a essa questão; conceituar essa categoria; caracterizar as juventudes contemporâneas, com enfoque nas suas participações políticas; conhecer o movimento de ocupação das instituições educacionais no Brasil; compreender o processo de constituição das juventudes enquanto sujeitos sociais; e, por fim, compreender o sentido das práticas espaciais, por meio de visões teóricas, que versam sobre produção do espaço, território e escalas geográficas.

Tais questões têm por objetivo apresentar um corpo teórico que fundamenta a discussão relacionada ao conhecimento das temáticas que envolvem o surgimento do fenômeno juventude, ainda na era moderna, passando pela discussão sobre as mais variadas imagens, representações e noções elaboradas, ao longo dos anos, para sua identificação. Nesse sentido, a pesquisa se apropria da perspectiva sociológica, segundo a qual a juventude, além de constituir um ciclo próprio da vida, se define como uma categoria social, política e histórica, permeada por dialética própria, decorrente dos processos e contextos contraditórios que a constituem, bem como pela diversidade dos seus sujeitos (GROPPO, 2004; DAYRELL e CARRANO, 2014). Por essas abordagens, é importante ressaltar que essa heterogeneidade conduziu à utilização do termo juventude no plural: trata-se, pois, de juventudes.

Nesse mesmo enfoque em que se discute a condição dos jovens, em sua essência humana pautada no espírito questionador, no inconformismo, na rebeldia, na contestação e na busca do novo, ainda se discorre acerca de sua participação política nos movimentos sociais ao longo da história brasileira. Assim, tomando por base, principalmente, os pressupostos teóricos de Gohn (2014a, 2014b, 2017), apresenta-se: a constituição histórica dos movimentos sociais no Brasil; a concepção de movimentos sociais, compreendidos como o conjunto de manifestações/ações coletivas/sociais que demandam garantia, proteção ou ampliação de direitos; as principais razões para a eclosão das manifestações e protestos contemporâneos (cujo recorte temporal se dá pós crise financeira de 2008); e as características comuns dos movimentos sociais das últimas décadas.

De modo particular, buscou-se destacar as lutas em que as juventudes tiveram papel preponderante na efetivação de processos, que se estendem desde os movimentos abolicionista e republicano até a criação de entidades em defesa dos direitos estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Outros contextos históricos também são destacados, como os processos de impeachment de



dois presidentes; as Jornadas/Revoltas de junho; as ocupações das instituições educacionais no país e as suas conexões com manifestações que tomaram as ruas e ocuparam espaços públicos no mundo, tais como a Primavera Árabe, os movimentos 15M ou Indignados, o *Occupy Wall Street* e a Revolta Estudantil no Chile (2011).

Ao longo deste trabalho, procurou-se evidenciar que a ocorrência dos movimentos protagonizados pelos estudantes, nos últimos tempos, está associada a épocas de crise, seja política, social, econômica ou cultural, e a várias dimensões dos direitos. Esse fator está intrinsicamente ligado à condição das juventudes, enquanto sujeitos sociais que se constituem como tal por meio de relações muitas vezes conflitantes, e a partir das suas ações/participações e integração à sociedade, razão pela qual o jovem tem se mostrado capaz de decifrar as contradições existentes na realidade social brasileira.

A partir da abordagem acerca da participação política e do protagonismo destes grupos nos movimentos estudantis/sociais, ao longo da história brasileira, buscou-se reconhecê-los como sujeitos históricos, assim como também são as suas lutas, a exemplo da luta pela educação. Tais movimentos protagonizados exclusivamente pelos estudantes elucidam claramente o espírito político, crítico, criativo, autônomo e ativo do jovem. Não obstante, esta pesquisa demonstra que compreender estes sujeitos juvenis/atores políticos contemporâneos e o dinamismo das suas espacialidades não é uma tarefa simples, e se desdobra tanto em caminhos como em desafios para o desenvolvimento da Geografia Escolar.

Ao caminhar para a finalização da fundamentação teórica do primeiro eixo da pesquisa, discorre-se sobre práticas espaciais, visto que, como já defendido no início do trabalho, a maioria das manifestações sociais, num processo que envolve a interação entre o sujeito e espaço, produzem espacialidades por possuírem uma dimensão espacial que a identifica, particulariza e dá suporte à realização das suas ações de luta. Os pressupostos de Carlos (2015), que o espaço se constituiu tanto como meio e condição quanto como produto das atividades humanas, e de Lefebvre (2006), que assume que o espaço é substancial para qualquer forma de exercício de poder, fundamentam afirmar-se que tais manifestações, a partir da lógica de uso e domínio de determinado lugar, são produtoras de espaço e território.

Nessa tônica, por considerar que as ações e relações sociais praticadas pelos estudantes são densamente espaciais, haja visto que “práticas espaciais se constituem num conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais” (CORRÊA, 2008, p. 35),

é que propôs-se analisar as espacialidades produzidas no movimento estudantil de ocupação, e estabelecer relações com a Geografia Escolar.

Numa discussão que envolve uma categoria mais ampla, esta parte final do primeiro capítulo, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam a análise da geografia da ocupação. Para tanto se explora a natureza e a produção social do espaço; o território, visto que as práticas daqueles jovens são constituidoras de território, conforme corrobora Souza (2013, p. 105), que afirma que “se examinarmos as ações de resistência e protesto, verificaremos que entre as práticas espaciais se destacam as ações de territorialização”; e, por fim, a questão da escala geográfica, uma vez que o jogo de escalas/interação escalar nos movimentos de ocupação foi evidenciado pela pesquisa empírica.

Com base nesses fundamentos teóricos, intentou-se destacar que aqueles jovens cidadãos, com características singulares e produtores de experiências socioespaciais cada vez mais complexas, a exemplo daquelas manifestações, se configuram como os novos sujeitos escolares. A Geografia, em sua especificidade, por se constituir a disciplina escolar que trabalha diretamente com a dimensão espacial, tanto do mundo quanto do educando, deve (particularmente) direcionar os seus olhares para tais atores sociais, de forma que, a partir de suas experiências e particularidades, proporcione a construção de conhecimentos significativos aos seus modos de vida e à construção e/ou ao alargamento da cidadania.

A partir daí e em processo dialógico, o segundo capítulo aborda o terceiro eixo estruturador desta investigação: a Geografia Escolar, considerada como instrumento que, mediado pelos conceitos e temas geográficos, possibilita ao estudante, a leitura crítica e a compreensão da realidade social, com vistas à construção da cidadania. Nessa lógica, os assuntos discutidos versam sobre o sentido de se ensinar e aprender Geografia na escola.

A preocupação com o ensino de Geografia, neste cenário marcado por lutas e rápidas transformações, se justifica, ainda, porque, caracterizada como ferramenta de formação intelectual, instrumentaliza o aluno para a compreensão do mundo em que vive, e para que seja capaz de aí se perceber/organizar. Como exposto anteriormente, a responsabilidade atribuída a este campo do conhecimento na formação cidadã se sustenta, também, por considerar que o espaço, seu objeto de estudo, envolve as contradições da realidade e se constitui como o lugar onde se concretizam as relações sociais. Logo, possibilitar ao aluno a leitura e a interpretação destes fenômenos, que se manifestam espacialmente e interferem na sua lógica de organização e uso, são centralidades da Geografia enquanto disciplina escolar.

Tornou-se mister destacar que essa área do conhecimento, sustentada pelos aportes teórico-metodológicos oriundos da ciência geográfica e das ciências da educação, dispõe de fundamentos próprios e lógica específica no processo de ensino-aprendizagem. A sua função, por esta ótica, é a de instigar os alunos, por meio dos conteúdos geográficos didatizados pelo professor, a analisar criticamente a dimensão espacial dos fenômenos sociais – conflitantes em sua essência –, bem como a das suas próprias práticas, compreendendo-as e transformando-as.

Nessa perspectiva, um dos princípios da educação geográfica defendido nesta pesquisa é o de sua contribuição na formação cidadã – também geográfica – do estudante. A cidadania aqui enfatizada supera o sentido raso/simplista do termo, o que se reporta aos indivíduos que gozam de direitos e deveres sociais e políticos (HOUAISS, 2011). Considera-se que a noção de cidadania envolve a ação e a participação social e democrática dos sujeitos na construção das sociedades, o que implica que formar cidadãos à luz da ciência espacial é torná-los intelectualmente capazes de compreender as contradições socioespaciais e desenvolver práticas sociais transformadoras.

À luz destas questões, as discussões que o capítulo aborda consideram que, no ensino de Geografia, os conteúdos geográficos devem permitir o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens estudantes sobre as suas condições de vida, de sobrevivência, de acesso aos espaços e da garantia, proteção e ampliação dos seus direitos. A função da escola, nesta perspectiva, é preparar o aluno para exercer o seu direito a ter direitos (CAVALCANTI, 2012b) e agir de forma responsável na vida em sociedade.

Com esta finalidade, expomos e defendemos o potencial das pedagogias críticas, ilustradas pela perspectiva histórico-crítica, pois acreditamos serem eficazes às proposições reflexivas nas conjunturas de crise. Tais pedagogias são comprometidas diretamente com a intervenção/transformação social, ancoradas na prática educativa problematizadora, questionadora, crítica e emancipadora, com vistas à superação das desigualdades (BATISTA e LIMA, 2012). A razão para a apropriação dessa perspectiva se justifica por perceber que as atitudes e os pensamentos dos jovens partícipes do movimento de ocupação, são condizentes com as funções do ensino de Geografia, ancorado nesses pressupostos.

Ainda neste capítulo, procurou-se interligar as juventudes, a escola e o ensino de Geografia, asseverando que novos sujeitos, espaços e tempos se manifestam e, com eles, a necessidade de se pensar e discutir o papel e a contribuição escolar (na qual a Geografia também se insere) na formação dos jovens atores sociais.

O terceiro capítulo explicita os passos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. São apresentados, a partir da perspectiva dialética do movimento de ocupação e em conformidade com os objetivos apontados, os atributos da pesquisa qualitativa, o contexto de produção das informações empíricas, e as técnicas e os procedimentos de construção e de análise destas informações.

Em relação ao contexto onde se produziram as informações empíricas, são apresentados o município de Formosa-GO; a instituição de ensino, lócus da ocupação; o movimento em si e os sujeitos da pesquisa: os alunos e o professor de Geografia. Cumpre destacar que, no tocante aos procedimentos de construção dessas informações, a pesquisa apoia-se em metodologias essencialmente qualitativas. Portanto, apresentamos: a realização da pesquisa exploratória, efetivada a partir de entrevistas semiestruturadas com os participantes do movimento e de observações não-participantes da rotina cotidiana da ocupação; a formação de grupos focais com esses sujeitos; entrevista com o professor de Geografia; análises documentais, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), Planos de Ensino deste professor, relatórios produzidos durante as observações, do Estatuto da instituição e da Matriz Curricular. Dentro desse conjunto de metodologias, ainda destacamos a análise da página oficial do movimento de ocupação na rede social *Facebook*, cujo intuito foi o de coletar informações que permitissem a compreensão de sua organização, sua forma de articulação, as pautas de reivindicação, a composição de suas agendas e o pensamento/perfil dos jovens estudantes.

No quarto capítulo, as informações empíricas construídas na pesquisa são apresentadas e analisadas, de maneira que se estrutura o diálogo em dois eixos centrais: o primeiro, que trata da leitura geográfica do movimento de ocupação e o define como produtor de espaço e território ou de práticas espaciais e o segundo, que discute os caminhos e os desafios do ensino de Geografia, a partir das práticas juvenis, dos sujeitos e dos contextos apresentados.

No primeiro eixo, desvela-se a geografia da ocupação – como os jovens se organizaram, como se manifestaram as práticas espaciais, como produziram os seus espaços e constituíram seu território, como se efetivou o jogo de relações entre as ocupações – e a relaciona com a Geografia Escolar. Denominado “a geografia da ocupação: sinônimo da complexidade das espacialidades juvenis”, apresenta uma leitura geográfica do movimento, de modo a explorar a produção espacial, a partir da organização e das atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o protesto, evidenciando, para além das práticas decorrentes deste fenômeno, a produção do espaço escolar nas dimensões do concebido, percebido e do vivido.

De igual modo, apresenta-se a dimensão territorial do movimento, consolidada por meio da organização/produção do espaço e das relações simbólicas e de poder ali impressas, e por fim, mostra-se o processo de refuncionalização<sup>2</sup> espacial e o jogo de relações entre os fenômenos, isto é, a interação entre os diversos movimentos estudantis ocorridos em escalas geográficas diversas: local, regional, nacional e internacional, propiciadas e fortalecidas sobretudo pelas redes sociais, consideradas importantes artifícios nas estratégias de luta juvenil.

Por último, em diálogo com o eixo anterior, discorreremos sobre os caminhos e desafios do ensino de Geografia pelo prisma do movimento de ocupação em debate. Assim intitulado, esse eixo possui coerência com os resultados obtidos na pesquisa, sobretudo com as análises documentais e da página do movimento na rede social *Facebook*, juntamente com os relatos dos estudantes e do professor deste campo disciplinar. Nesta tônica, explora-se o jogo de harmonia e inconsonância das informações contidas nas propostas pedagógicas da instituição; a proposta pedagógica do professor de Geografia e a descoberta de uma educação geográfica crítica e reflexiva, distinta da realidade comum em muitas escolas brasileiras; a contribuição da escola e da Geografia na formação cidadã dos estudantes; e a caracterização dos jovens partícipes do movimento de ocupação.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Milton Santos para referir-se ao processo de alteração funcional (atribuição de novas funções) das formas espaciais existentes, a partir das ações, do trabalho e dos interesses sociais. Para melhor compreensão, consultar: SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c.

# **1 JUVENTUDES, MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS ESPACIAIS**

A estruturação deste capítulo contempla dois eixos da pesquisa: “Juventudes e Movimentos Sociais” e “Práticas Espaciais”. As temáticas aqui abordadas versam sobre as concepções teórico-filosóficas que dão sentido aos conhecimentos a serem discutidos ao longo do trabalho, quais sejam, juventudes e sua expressiva participação política nos movimentos sociais, principalmente o de ocupação das escolas, assim como a relação destes com a produção de espacialidades. Tal discussão se pauta no pressuposto de que as experiências socioespaciais e características juvenis, reveladas nos movimentos sociais dos últimos dois anos, se constituem enquanto campos fecundos para se pensar a Geografia no âmbito escolar.

## **1.1 JUVENTUDES: DO CONTEXTO DE SURGIMENTO DA CATEGORIA À PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE**

### **1.1.1 Juventudes: gênese e pesquisas sociais**

Inicialmente, é preciso enfatizar que as juventudes enquanto objeto de estudo constituem um tema recente no âmbito das pesquisas sociais. Segundo Weisheimer (2013, p. 36), “a juventude surge como tema de pesquisa social no alvorecer da sociologia”, isto é, surge com a modernidade que, à ótica de Sell (2013, p. 16), “implica em uma profunda ruptura com o passado trazendo novas formas de organizar a produção (economia), distribuir o poder (política) e compreender a existência (cultura)”.

As transformações decorrentes desse processo de cunho histórico-social – Revolução Industrial (econômica), Revolução Francesa (política) e o Iluminismo (cultural) – alteraram profundamente a organização e estruturas sociais da época, marcando a ascensão da burguesia e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, de forma a romper com as maneiras tradicionais predominantes. Entre as principais características da modernidade, de acordo com Weisheimer (2013), podem ser destacadas:

[...] as contínuas, cada vez mais rápidas e intensas, transformações sociais, culturais e econômicas, a acentuação da diferenciação e da especialização social e a crescente racionalização, burocratização e secularização das experiências. Essas características encontram-se relacionadas ao surgimento da juventude (WEISHEIMER, 2013, p. 16).

Nesse contexto, autores como Ariés (1981) e Leão e Carmo (2014) relacionam a emergência da juventude, enquanto categoria ou grupo social, ao desenvolvimento do capitalismo e às novas relações daí resultantes. Leão e Carmo (2014) destacam que:

[...] a juventude ganha visibilidade como tal com a expansão da industrialização e o processo de urbanização das sociedades capitalistas, a partir do final do século XIX, especialmente no pós-guerra, com a massificação da educação e do consumo. Antes restrita aos filhos das elites econômicas e políticas, a juventude aos poucos se estende para outros setores sociais (LEÃO e CARMO, 2014, p. 17).

Essas significativas transformações de ordem social, marcadas por intensa desorganização das formas de convívio entre as sociedades, bem como por problemas que precisavam ser entendidos e solucionados, despertaram o interesse de estudiosos, em especial dos sociólogos, para um novo olhar sobre o mundo moderno, e a investigação dos novos fenômenos gerados por ele, dentre os quais as juventudes.

Num contexto mais recente, encontra-se diversas pesquisas acadêmicas que se voltam para a compreensão dessa categoria e suas relações com o dinamismo social. No caso da ciência geográfica, esses estudos têm apresentado um aumento considerável, mas ainda não são suficientes frente a importância do jovem na construção do país e de suas contribuições na configuração socioespacial da sociedade contemporânea. Já com relação às pesquisas orientadas à análise do movimento de ocupação das escolas e sua conexão com a Geografia Escolar, objeto desta investigação, não se localizou nenhuma em andamento, tampouco concluída. Talvez isso se justifique em função do fenômeno ainda ser novo, tendo se manifestado a partir do ano 2015, em resposta à conjuntura de crise sociopolítica brasileira, sobretudo frente às medidas educacionais, que se conformam a lógicas essencialmente econômicas e unilaterais.

Por se tratar de um grupo composto por sujeitos sociais, concretos e dinâmicos, produtores de espacialidades cada vez mais complexas, assim como por constituírem-se enquanto os sujeitos escolares com os quais trabalhamos, tornou-se crucial definir as juventudes como foco desta investigação, já que os papéis exercidos e os seus movimentos na sociedade são fundamentais para o processo de ensinar e aprender Geografia.

Nestas condições, esta pesquisa procura contribuir com o desenvolvimento da ciência geográfica e da Geografia Escolar, por discutir questões teórico-metodológicas acerca dos seus objetos de estudo, e com o avanço nas pesquisas socioeducacionais, a partir do desvelamento das questões inerentes às juventudes e seus correlatos. Por isso, destacamos a importância social, política, científica e educacional deste trabalho. Mas como definir a juventude?

### 1.1.2 Juventude: uma tentativa de definição

Antes de adentrarmos no universo dos sujeitos desta pesquisa, é preciso compreendermos o que é juventude. Ressaltamos, porém, que as concepções que mais se adequam aos fins deste trabalho não são as de cunho psicológico, biológico ou natural, que outrora também discutem a temática, a exemplo de Levi e Schmitt (1996), Muller (2005), Cruz e Guareschi (2014) etc., mas aquelas que emergem com a modernidade, de cunho sociológico.

Aqui, portanto, há de se considerar principalmente os fatores de natureza social na tentativa de definir a categoria e compreender as práticas socioespaciais juvenis, pois a realidade na qual esses sujeitos se encontram é definida essencialmente pelas contradições sociais, políticas e econômicas. Historicamente construídas, representam as diferenças entre cada grupo e o próprio Estado, constituindo variáveis cruciais para os conflitos da atualidade. À luz desses pressupostos, no que concerne aos sentidos conferidos à concepção, diversidade e representação das juventudes, as contribuições dos seguintes teóricos são de grande importância: Abramo (1997), Bourdieu (1983), Cavalcanti (2012a), Dayrell e Carrano (2014), Gonzáles e Guareschi (2014), Groppo (2004), Leão e Carmo (2014), Pais (1990), Reis e Jesus (2014) e Weisheimer (2013).

Groppo (2004) afirma que, apesar da diversidade que marca a categoria juventude, existe um denominador comum, relativo à idade, valores, identidade, ideais, entre outros, que une as suas realidades distintas, permitindo ao autor designar a “condição juvenil”, mais ou menos geral, que resulta na formação dos grupos. Nas palavras desse pesquisador,

[...] trata-se de algo análogo ao que acontece com as classes operárias que, mesmo sendo muito diferenciadas entre si, pela presença de fatores como nacionalidade, religião, costumes, tradições, organização política, gênero e até mesmo as categorias etárias, têm em comum uma “condição operária”, a saber, a de serem vendedoras da sua força de trabalho (GROPPO, 2004, p. 12).

Aqui, podemos citar o movimento de ocupação das escolas, em que as práticas políticas e de resistência adotadas pelos grupos, direta ou indiretamente envolvidos simbolizam a identidade e os ideais comuns entre eles: a luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Outro elemento que se destaca no movimento desses jovens é a busca pelo rompimento de suas invisibilidades, pela garantia e proteção dos seus direitos e a participação nos processos decisórios da sociedade brasileira. Em outras palavras, além de reivindicarem educação, também clamaram por democracia, processo denominado por Harvey (2014, p. 239) de “luta pelos direitos de cidadania”.



Longe de ser homogênea, a categoria juventude se forma na/pela diversidade dos seus sujeitos, e embora, como afirma Groppo (2004), existam similaridades na formação de suas identidades e seu contexto geral, constitui-se por indivíduos e grupos em condições múltiplas. Segundo Pais (1990, p. 146), um “desafio que se coloca é, então, o da desconstrução/desmistificação sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea”. Com efeito, para Reis e Jesus (2014), há uma diversidade de situações socioeconômicas, culturais (etnias, gêneros, identidades religiosas, valores etc.) e geográficas (espaciais), entre outros aspectos, que contribuem para que cada jovem vivencie, ao seu modo e no seu espaço, esse ciclo da vida. Assim, é preciso apropriar-se dessas variáveis heterogêneas, considerando o mosaico de realidades sociais juvenis.

São essas heterogeneidades que nos levam à utilização do termo juventudes no plural. Para Dayrell e Carrano (2014, p. 104), “não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos juventudes”. Nesse mesmo raciocínio, Cavalcanti (2012a, p. 114) pontua que “não se pode falar em juventude no singular, melhor é referir-se a ‘juventudes’ e a ‘culturas juvenis’, para realçar sua diversidade e sua base social, não natural ou biológica”.

Assim, ao tratar dos variados indivíduos que constituem essa categoria, bem como dos sujeitos desta pesquisa, utilizaremos a terminologia juventudes, para, com base nas colocações dos autores citados, melhor abranger a heterogeneidade dos grupos de estudantes ocupantes das instituições de ensino.

Além disso, partindo do princípio de que as representações dessa categoria “correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 109), é fundamental enfatizar que, ao longo do tempo e em espaços variados, a sociedade atribuiu noções, significados e papéis sociais às suas juventudes, que foram representadas conforme o contexto e as relações sociais neles impressas. A fim de ilustrar esse pressuposto, destacamos, a seguir, algumas representações atribuídas às juventudes no desenrolar da história brasileira.

Nos anos da década de 1960, essa categoria era considerada como “o futuro do amanhã”, representação típica do modelo desenvolvimentista do capitalismo. Na França, a partir do ano 1968, sob influência dos acontecimentos histórico-culturais que marcaram a sociedade francesa, as juventudes passaram a ser alcunhadas como revolucionárias, rebeldes ou de

vanguarda. Isso se deve ao significativo período de contestação/recusa estudantil “à ordem e toda prática autoritária e utilitarista” (ABRAMO, 1997, p. 6), marcado por lutas pela igualdade dos direitos civis, fim de posturas conservadoras e reconhecimento da diversidade cultural do país. No Brasil, não foi diferente. Os anos das décadas de 1960/70 foram marcados por protestos contra a repressão e a censura do regime militar. Por isso, nesse período, o tema juventudes ganhou destaque nas pesquisas brasileiras, através da análise do envolvimento do jovem nos movimentos políticos da época.

Na década de 1980, as juventudes passaram a ser representadas como o problema da sociedade, em virtude das crises advindas do processo de urbanização e da consequente falta de trabalho, ficando o jovem “à margem do processo econômico social” (GONZÁLES e GUARESCHI, 2014, p. 106). Nos anos 1990, esse discurso teve continuidade em decorrência do alto índice de desemprego que atingia a população jovem, e do seu envolvimento em situações de violência, e outras questões sociais. No mesmo período, nota-se uma acentuada participação juvenil em movimentos políticos, cuja reivindicação era a garantia e a ampliação de direitos sociais.

Outras imagens foram ainda construídas, variando conforme o contexto e as condições nas quais se inseriam esses jovens. Nos anos 2016, ápice dos protestos juvenis no Brasil nas últimas décadas, a imagem atribuída aos estudantes protagonistas dos movimentos de ocupação foi ambígua, sobretudo por parte das mídias televisivas, jornalísticas e mesmo nas redes sociais: por um lado, os jovens foram considerados como vagabundos, baderneiros e desocupados; por outro, foram tidos como jovens cidadãos que lutavam por seus direitos.

Nota-se, assim, que as relações entre a sociedade e a categoria juventude são marcadas por

[...] diferentes representações sociais sobre o mundo e as culturas juvenis. Às vezes se combinam com visões negativas (crise, rebeldia, ruptura, risco social) e positivas (criatividade, renovação, mudança), quase sempre a partir de imagens genéricas sobre juventude. Uma delas é aquela que define a juventude como uma fase de transição [...], em que os sujeitos estão em processo de formação para vida social, em que há um forte componente de experimentação, [...] um vir a ser (LEÃO e CARMO, 2014, p. 18).

A imagem da juventude enquanto mera fase de transição para a vida adulta, como se o jovem ainda fosse vir a ser, é, aos nossos olhos, uma forma de ocultação e desconsideração das identidades e condições juvenis do tempo presente. Hoje, o exemplo desses jovens protagonistas dos movimentos sociais no país evidencia que as características e os papéis que assumem, a exemplo da autonomia, reflexão, criticidade e intervenção social, bem como da luta

pela consolidação de políticas democráticas, devem ser consideradas e valorizadas no sentido de lhes qualificar como sujeitos essencialmente sociais, capazes de definir novos rumos para o país. Porém, é comum tanto a escola quanto o Estado (por meio das políticas públicas) ignorarem os anseios e a capacidade desses grupos, tornando-os invisíveis e inertes no processo de construção do país e da própria escola.

Nesse contexto percebe-se que a categoria juventude, longe de constituir um fenômeno exclusivamente natural, é uma produção das sociedades, e possui, portanto, caráter histórico e social, transcendendo critérios etários ou biológicos. Bourdieu (1983, p. 113) problematiza essa questão ao destacar que “a juventude é apenas uma palavra: a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e idade biológica são muito complexas”. Desse modo, tanto as delimitações etárias, como as mais variadas representações implicam sentidos/significações atribuídos por campos histórico, social, cultural e/ou político específicos.

Nesse sentido, concordamos com as considerações de Groppo (2004), que define a juventude como uma categoria social e política, permeada por uma dialética própria, por meio dos processos e contextos contraditórios que a constituem. Por ser social, política e histórica, bem como por se constituir em um ciclo da vida, trata-se de uma categoria dinâmica, diversa e mutável. Pode-se mesmo afirmar, conforme expõem Dayrell e Carrano (2014), que possui cunho dual: um tipo de representação – imagens e noções construídas histórica e socialmente – e uma condição social – modo de ser e/ou fase, próprios do dinamismo da vida.

Após apropriarmo-nos, neste primeiro momento, de uma concepção de cunho teórico que melhor represente a categoria juventude, cabe agora apresentá-la e caracterizá-la. Objetivando um recorte mais adequado aos fins deste trabalho, a caracterização dar-se-á na análise da participação política e das geografias produzidas nas lutas sociais dos jovens contemporâneos, uma vez que tais elementos correspondem ao objeto de estudo já mencionado.

É preciso considerar o jovem, não a partir de critérios rígidos, mas como imerso em processos de crescimento vivenciados pelo indivíduo em seu contexto social, e situado num espaço-tempo do agora [...] É preciso entendê-lo como sujeito social, que vive os dilemas de seu tempo no lugar, o qual medeia sua relação com o mundo (SILVA, 2016a, p. 164).

Nesse sentido, faremos uma discussão acerca das ações/relações sociais e do processo de constituição destes jovens enquanto sujeitos sociais.

### 1.1.3 Os jovens enquanto sujeitos sociais

É bastante comum que os termos “sujeito”, “protagonista” ou “ser social” sejam atribuídos ao jovem, porém, a compreensão de seu significado geralmente permanece vaga em nossas consciências, de maneira que não se apreende a essência do seu sentido na concretude e dinamicidade real das ações e modos de ser juvenil. É nesse sentido que, por considerar a juventude enquanto categoria formada por sujeitos sociais, tomaremos por base os pressupostos de Arendt (2008), Cassab (2009), Charlot (2000), Dayrell (2003), Dayrell e Carrano (2014) e Viana (2015), por melhor se aproximarem das experiências políticas e sociais dos jovens estudantes que são objeto da presente investigação. Iniciemos, pois, com uma indagação profícua e reflexiva:

Mas o que faz um homem ser político? Para Arendt (2008), é a sua capacidade de agir, de procurar seus pares (identidade), criando a coesão social e construindo o poder. Este, por sua vez, requer o consenso de muitos quanto a um curso comum da ação, sendo, portanto, a capacidade de agir em conjunto, se realizando através da comunicação posta pela linguagem (CASSAB, 2009, p. 63).

Sobre esta questão, Dayrell e Carrano (2014, p. 104) pontuam que “os jovens são sujeitos de experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo [...], interpretam e dão sentido ao seu mundo”. É, portanto, no processo de interação entre o jovem com o outro, na construção de suas identidades, no reconhecimento das suas possibilidades e no papel desempenhado por cada um, diferenciados pelas condições espaciais, temporais, socioeconômicas, biológicas, psicológicas e subjetivas, que eles se tornam sujeitos. Aqui se entende sujeito como o ser que age, que busca (re)construir e (re)produzir tanto a sociedade quanto o seu próprio modo de ser, alguns mais ativos e politicamente envolvidos, outros nem tanto.

O ser juvenil se associa às mais variadas experimentações próprias deste ciclo da vida: gostos, estilos, comportamentos, angústias, incertezas, ansiedades, desejo de mudança, disposição, inserção social, brilho, vigor, sonhos. E, assim, quando envolvidos em vastas experiências, paulatinamente se constituem sujeitos, por meio de suas ações e relações sociais no mundo. Muitos destes jovens encontram em grupos específicos, sejam religiosos, culturais, escolares ou políticos, a possibilidade de se introduzirem na sociedade. Para Arendt (2008),

[...] o mundo se constitui como o espaço onde o homem condiciona sua própria existência, já que nele estão os objetos que possibilitam sua vida. Essa condição, por sua vez, se dá através da ação. A ação é atividade que se dá entre os homens e sua

condição humana é a pluralidade. Logo, a ação é, por definição, política (ARENDR, 2008 *apud* CASSAB, 2009, p. 64).

Ainda sobre a relação entre os homens e a própria ação, Dayrell e Carrano (2014, p. 116) esclarecem que “a adesão aos grupos de estilos permite práticas, relações e símbolos, que se constituem em espaços próprios de ampliação dos circuitos e redes de trocas”, pois os jovens passam, assim, a se reconhecerem como sujeitos dessas práticas, e não como meros espectadores do movimento social, além de construírem identidades com os seus pares e de ampliarem as suas experiências de vida. Nesses termos, por meio da comunicação, da socialização, da construção de identidades, esses jovens se transformam em sujeitos que, por meio da ação, relação, inserção, participação e compromisso social se constituem seres politizados. É por meio deste movimento/processo que se estabelecem as práticas de cidadania dos jovens estudantes.

Dayrell (2003), ao discorrer sobre o jovem como sujeito social, se ancora nas convicções de Charlot (2000), das quais compartilhamos, para frisar a seguinte concepção:

O sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2003, p. 42-43).

Dayrell (2003), assim, assume que o ser humano não é um dado, mas uma construção. Por isso, considera que essa

[...] definição de sujeito social se encontra relacionada à condição humana, vista como um processo, um constante tornar-se por si mesmo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie (DAYRELL, 2003, p. 43).

Diante dessas considerações, entendemos que o homem nasce por meio das ações/relações sociais estabelecidas no espaço em que se insere. Nas palavras de Lessa (2015, p. 25), “sem exteriorização/objetivação não há vida social, portanto não há sujeito. Ser humano, para Lukács (s.a) significa uma crescente capacidade de objetivar/exteriorizar, isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas”. Charlot (2000), nessa mesma perspectiva, também enfatiza que todo ser humano é sujeito, mas nem todos possuem as condições de desenvolver as suas potencialidades enquanto tal. Isso porque, em virtude dos

contextos de desigualdades sociais, culturais, políticas, econômicas e espaciais, o ser humano é privado de viver plenamente a sua própria condição humana, imanente ao sujeito.

Cumprido destacar que há ainda um número significativo de jovens impossibilitados de se constituírem sujeitos sociais em sua totalidade, na medida em que são marginalizados pelas acentuadas barreiras de humanização e socialização impostas pelas formas de segregação e de integração à vida em sociedade. Do mosaico que as juventudes constituem, não se pode desconsiderar a expressiva quantidade dos que não se encontram politicamente engajados, nem pertencem de fato às sociedades nas quais vivem, embora enfatizemos a participação política dos jovens estudantes no processo de ocupação das escolas. Desprovidos de criticidade e do poder de reflexão acerca da realidade em que se inserem, excluídos dos espaços políticos de discussão e do direito ao próprio espaço enquanto produto social, tornam-se mais passíveis de se verem em uma condição subalterna e de acentuação da desigualdade, movida pelo modo de organização excludente da produção capitalista.

Diante das considerações referentes ao protagonismo juvenil, retornemos à premissa de que a juventude é “um produto social e histórico; portanto, é nas relações sociais que se encontram as fontes de suas contestações” (AVANZINI, 1980; MUSS, 1974; VIANA, 2004 *apud* VIANA, 2015, p. 104). Pode-se afirmar que os protestos juvenis ocorridos ao longo da história, como veremos a seguir, se materializam pelas ações dos jovens enquanto sujeitos sociais e se atrelam às relações marcadas por condições de diferença, desigualdade, desumanização, indignação, opressão, injustiça, dentre outros fatores.

Há que se ressaltar, ainda, que o termo “protesto” está intimamente relacionado a desacordos, revoltas, queixas, reclamações. Segundo Viana (2015, p. 97), “nenhuma contestação é realizada no vazio [...], é constituída socialmente e pode possuir um caráter social se for compartilhada por outros indivíduos em relações análogas”. Deste modo, os movimentos sociais são manifestações coletivas de descontentamento com algum fato/fenômeno – geralmente com a perda/não efetivação de direitos ou de luta pela ampliação destes –, que coloca o outro em uma situação desfavorável.

Nas contestações do movimento de ocupação analisado, o que se evidenciou trata, dentre outros elementos, de uma recusa à relação hegemônica, impositiva e coercitiva do Estado, que também se traduz numa recusa em perder direitos, frente aos cortes no investimento da educação – Emenda Constitucional n.º 95/2016, antiga PEC 55/2016 ou 241/2016 (PEC do teto dos gastos públicos) –, a perda de liberdade de expressão – Lei da Mordaza/Escola sem Partido – e a falta de espaço democrático para a participação popular na tomada de decisões.

Tais medidas foram entendidas pelos jovens estudantes como políticas públicas marcadas pela ausência de diálogo com aqueles que serão os mais afetados – eles próprios – que entendem que as repercussões/consequências de algumas dessas medidas, bem como a supressão de direitos já adquiridos (a exemplo da própria democracia), implicam na intensificação das desigualdades socioeconômicas. Para Viana (2015), são essas relações impostas às juventudes, dentro dos limites da sociedade capitalista, em especial, que causam a recusa e a contestação.

Por fim, salienta-se, como se descreverá a seguir, que os movimentos juvenis ocorridos nos últimos tempos estão associados a épocas de crise, seja política, social, econômica ou cultural, e a várias dimensões dos direitos (WARREN, 2014), o que se liga intrinsecamente à condição das juventudes na qualidade de sujeitos sociais, potencializados por meio das suas ações/participações e integração na sociedade.

#### **1.1.4 As juventudes contemporâneas e a participação política nos movimentos sociais**

As considerações efetuadas até o momento estabelecem que os jovens, com suas práticas, gostos, experimentos, comportamentos, ideologias e perspectivas, se definem por contextos e apreensões distintas, atrelados às bases histórica, política, social, cultural e espacial específicas. À medida em que agem, relacionam, participam, se inserem em espaços sociais e assumem compromissos, também sociais, vão se formando a partir da dialética da vida. É partindo desse raciocínio, com vistas a discutir as práticas políticas/cidadãs juvenis, que concordamos com Dayrell e Carrano (2014, p. 112, grifo nosso), quando pontuam que “a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um **momento de exercício de inserção social**”.

De tal afirmação pode-se deduzir que o jovem descobre e desvela, ao longo do desenvolvimento de suas ações e relações sociais, as realidades do mundo que o cerca, bem como do seu próprio eu, no sentido de superar as individualidades e efetivar suas próprias ambições de transformação das coisas imediatas, ou não, a exemplo da participação política nos movimentos estudantis, no decorrer da história brasileira. As vozes dos jovens nas ruas, praças e escolas clamam por mudanças, invocam reconstrução, em âmbitos diversos, sobretudo na política e na educação.

Ao longo da vida, em especial na juventude, alguns sujeitos desenvolvem a capacidade de percepção e apreensão das contradições existentes entre grupos e a estrutura socioeconômica

do mundo globalizado, como anteriormente explicitado. Nessa perspectiva, é válido considerar as leituras de Groppo (2004), quando o autor defende uma concepção dialética acerca das juventudes:

Concebo a dialética das juventudes e da condição juvenil, primeiro, como a presença de elementos contraditórios no interior dos diversos grupos juvenis, elementos que colocam constantemente aquilo que é definido institucional e oficialmente em estado de superação, pela própria dinâmica interna das coletividades juvenis e de suas relações com a sociedade mais geral [...] O que se tem, portanto, na história das juventudes modernas, é um percurso dialético, entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia (GROPPO, 2004, p. 14).

O fenômeno em que o jovem se torna ator dos movimentos sociais, marcados pela luta em prol da garantia e proteção dos seus direitos, da busca por participação na definição de novos rumos para o país, e da desconstrução da imagem criada socialmente – dos jovens vistos como problema, baderneiros etc. – ilustra a concepção do autor. De fato, os protestos políticos e as mobilizações das juventudes ao longo da história, principalmente por meio dos movimentos de resistência, inconformismo e de questionamento de determinadas estruturas e condições sociais já consolidadas à época, podem ser consideradas como atos que implicam a busca de integração e participação juvenil na construção das sociedades, bem como do reconhecimento político e social destes jovens, enquanto sujeitos concretos e não fantasmagóricos/invisibilizados, como muitas vezes são tratados. Nas palavras de Leccardi (2011, s.p), “la juventud parece, de hecho, estar en condiciones de revertir la situación de desigualdad adquiriendo de nuevo protagonismo social”<sup>3</sup>.

Faz-se necessário, porém, elucidar o sentido do termo participação, pois nos referimos constantemente ao envolvimento, ação e atuação do jovem nas manifestações, sem contudo explicitar a concepção da qual partimos. Para os fins desta pesquisa, consideramos apropriados os pressupostos de Dayrell e Carrano (2014, p. 121), que afirmam que, “em sentido mais estrito, a noção de participação nos remete à presença ativa dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. Tem a ver com participação política, com democracia e cidadania”. De acordo com o raciocínio dos autores, participar é exercer cidadania, aqui definida como

[...] a perspectiva de participação da vida coletiva. Trata-se de uma noção, cujo centro é a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade; uma participação que está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade (CAVALCANTI, 2012a, p. 46).

---

<sup>3</sup> Tradução: “A juventude parece, de fato, ser capaz de reverter a situação da desigualdade ao adquirir o protagonismo social novamente” (LECCARDI, 2011, s.p, tradução nossa).



Gohn (2014a, p. 12), ao discorrer sobre as manifestações sociais contemporâneas, assegura que “a maioria das ações coletivas organizadas em movimentos sociais [...] tem dado voz e vez a novos sujeitos sociopolíticos, historicamente excluídos das arenas de participação, tais como os jovens”. Diante desta afirmação, e em diálogo com os pressupostos teóricos de Cavalcanti (2012a) e Dayrell e Carrano (2014), podemos afirmar que, mesmo que o jovem ainda não participe efetiva e democraticamente dos processos de construção social, suas tentativas de fazê-la são capazes de operar mudanças reais:

[...] as manifestações de jovens em 2011 por meio de atos públicos, ocupações e marchas, chegaram a derrubar ditaduras, como a Primavera Árabe, em 2011, abalaram governos europeus desestabilizados por crises econômicas e ondas de desemprego, como o Movimento dos Indignados, na Espanha, ou, ainda, questionaram o modelo econômico-financeiro vigente, como o Movimento *Occupy Wall Street*, iniciado em Nova York e que se espalhou pelo mundo (GOHN, 2014a, p. 26).

As juventudes, numa perspectiva histórica, têm, paulatinamente, assumido lideranças e se tornado protagonistas de diversas lutas sociais. O jovem tem ocupado espaços públicos, evidenciando que é preciso mudar e que ele está disposto a contribuir para tais transformações: isso é expressão de participação, mesmo que permeada de barreiras e paradoxos políticos, socioeconômicos e culturais.

A partir do final do século XX, a conjuntura do mundo globalizado, marcada por mudanças de ordem política, econômica, e social, e por complexas práticas e formas de organização mundial, bem como por expressivas formas de dominação, exclusão, desigualdade, exploração e supressão de direitos, tem sido a força propulsora que move as pessoas, sobretudo que move os jovens a participarem dos movimentos sociais. Mas o que são movimentos sociais?

Pode-se dizer que o conceito de movimento social é polissêmico, na medida em que seus significados variam conforme os pressupostos e concepções nas quais se desenvolvem. A falta de consenso quanto a sua definição entre os estudiosos – a exemplo de Gohn (1997, 2014a, 2014b, 2017), Touraine (1998, 2003); Tarrow (2009) e Melucci (1999) – dificulta a apropriação de um significado que melhor exprima as características do objeto desta pesquisa, as ocupações escolares. Embora seja essencial a identificação, diferenciação e compreensão das teorias acerca do conceito de movimento social, sua análise não corresponde ao escopo deste estudo.

Gohn (2014b) enfatiza que:

Os movimentos sociais transitam, fluem e acontecem em espaços não consolidados das estruturas e organizações sociais. Na maioria das vezes eles estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política [...] São indicadores da mudança social. Eles ganharam visibilidade na própria sociedade, enquanto fenômenos históricos concretos (GOHN, 2014b, p. 20).

Nessa linha de raciocínio, e de acordo com a definição de Touraine (2005), apontada por Gohn (2014a, p. 96), em que “movimento social se define pela vontade de obter novos direitos”, optamos por delimitar o conceito de movimento social de modo mais amplo: o conjunto de manifestações/ações coletivas/sociais que demandam garantia, proteção ou ampliação de direitos. A análise da história e das pautas dos movimentos sociais brasileiros ao longo dos anos, que apresentaremos mais adiante, comprova que as lutas e “reivindicações da sociedade do país, sempre estiveram direcionadas a várias dimensões dos direitos: civis, políticos, socioeconômicos, culturais, ambientais e outros” (WARREN, 2014, p. 117).

Weisheimer e Zorzi (2013, p. 109), por sua vez, afirmam que “os jovens são sujeitos ativos que contribuem tanto quanto os adultos para a construção do mundo social”, o que se comprova pela observação da atuação das juventudes na construção histórica não só do Brasil, mas de várias nações do mundo. Conforme Zorzi e Fachinetto (2013), as primeiras mobilizações em que os jovens tiveram papel preponderante na história do país foram as lutas nos movimentos abolicionista e republicano, cujas bandeiras foram a da mudança social e implementação da democracia na tomada de decisões coletivas que conduziram aos novos rumos do Brasil. Listamos também outras lutas no país, que contaram com significativa participação juvenil:

- a luta pelo mundo novo na década de 1920, em virtude de crises originárias do processo de transição socioeconômica do modelo primário-exportador para o industrial;
- o movimento tenentista, de caráter político-militar, também na década de 1920, que contestava as formas injustas de governos oligárquicos da época – coronelismo – e lutava em defesa de reformas políticas e sociais;
- a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937;
- a fundação da União Nacional dos Estudantes Secundaristas (UNES), em 1948, que mais tarde (1949) passou a se chamar UBES;
- o movimento do hip hop, em 1970, que lutava pelo reconhecimento das identidades e denunciava situações discriminatórias e violentas, às quais os jovens da periferia estavam submetidos;
- a luta pelo fim do regime militar e a abertura à democracia, de 1964 a 1985;
- a luta pelo impeachment do presidente da República, Fernando Collor de Mello, em 1992, liderada principalmente pelo movimento estudantil denominado Caras-pintadas;

- as manifestações, chamadas Jornadas/Revoltas de junho, em 2013;
- as intensas ocupações de instituições educacionais nos anos 2015 e 2016, na luta pela educação e democracia;
- a luta pelo processo de impeachment da presidenta do país, Dilma Vana Rousseff, em 2016.

Esta breve apresentação da constituição histórica dos movimentos sociais juvenis é imprescindível para demonstrar que ao longo da história brasileira sempre existiram lutas por direitos, bem como para refletir sobre as potencialidades destes sujeitos na (re)construção social. Sobre essa questão, Rabat (2002, p. 179) aponta a importância dos movimentos juvenis como “força de aceleração da história, capaz de ‘sacudir’ e de ‘questionar’ as estruturas consolidadas”. Essas lutas expressam abertamente o espírito político das juventudes que, por meio de suas ações e relações, adquirem relevância e significado para a construção histórica das sociedades e de uma nova humanidade.

Na visão de Gohn (2017, p. 92), estes “jovens são atores políticos relevantes na história do Brasil”. Já Oliveira e Hermont (2014) afirmam que as lutas juvenis se relacionam à própria natureza do ser jovem, pois, mediante questionamento das desigualdades sociais, do modelo capitalista com as suas contradições, dos governos ditatoriais, da cultura, das políticas centralizadoras/antidemocráticas, bem como das reformas educacionais em pauta, reinventam as utopias, a política, o protesto e o dissenso.

Dentre os contextos supracitados, destacamos a ocorrência, a partir do ano 2015, das ocupações de instituições de ensino, movimento de caráter histórico (GOHN, 2017) e social, também denominado Primavera Secundarista ou Ocupa, que consolidou-se em virtude da luta, principalmente dos estudantes do Ensino Médio, em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, e ainda da democracia.

### **1.1.5 O movimento de ocupação de instituições educacionais no Brasil**

O ano 2011 foi marcado pela ocorrência de um fenômeno de grande visibilidade no rol da história dos protestos sociais e políticos no mundo: a ocupação de diversos espaços como instituições educacionais, praças, vias públicas, e, em alguns casos, bancos e outras sedes privadas, como ocorreu em Nova York, num movimento global majoritariamente organizado e liderado pelas juventudes.

A luta é global, mas também local em sua natureza: reúne os chilenos; os ativistas egípcios da praça Tahrir; os Indignados, na Espanha; o povo dos Estados Unidos contra o partido Wall Street; os trabalhadores em greve na Grécia; a oposição militante que surge em todo o mundo (HARVEY, 2012a, p. 63).

Carneiro (2012), ao discorrer com maestria sobre as rebeliões e ocupações de 2011, pontua que:

No ano 2011 ocorreu um fenômeno que há muito não se via [...]: uma onda de mobilizações e protestos tomou a dimensão de um movimento global. Começou no norte da África, derrubando ditaduras na Tunísia, no Egito, na Líbia e no Iêmen: estendeu-se à Europa, com ocupações e greves na Espanha e Grécia e revolta nos subúrbios de Londres; eclodiu no Chile e ocupou Wall Street, nos EUA, alcançando no final do ano, até mesmo a Rússia (CARNEIRO, 2012, p. 7).

O cenário ou pano de fundo de tais protestos é o da crise política, econômica e social que teve sua gênese no ano 2008. Na visão de Wallerstein (2012), autor considerado uma das principais referências quando se trata dos movimentos antiglobalização,

[...] a razão fundamental foi a condição econômica negativa que atingia a maior parte do mundo [...] A maioria dos governos teve de enfrentar grandes dívidas e receita reduzida e como resposta tentaram impor medidas de austeridade contra suas populações, ao mesmo tempo em que tentavam proteger os bancos (WALLERSTEIN, 2012, p. 73).

Outrossim, os protestos emergiram de políticas econômicas restritivas implantadas pelo Estado, tais como os cortes de gastos em programas sociais como tentativa de driblar a recessão da economia e aos subsídios empresariais oferecidos com dinheiro público, a fim de salvar os bancos e setores da economia diante da crise financeira de 2008, evidenciando o peso das forças corporativas na intensificação das desigualdades. Na visão de Gohn (2014a, p. 23), possíveis explicações para as manifestações sociais da época se ancoram nas “políticas socioeconômicas excludentes do capitalismo globalizado, que aumentou as desigualdades sociais e desequilibrou regiões e suas políticas sociais nacionais”.

Tal conjuntura, que afetou diretamente o sistema financeiro, contribuiu para piorar as condições de vida da população – aumento das taxas de desemprego, dos preços de gêneros alimentícios e de outros produtos básicos, redução de acesso ao crédito, diminuição de direitos, corte e congelamento de salários etc. –, e, com isto, surgiu a ramificação, em escala global, dos movimentos sociais em resposta às crises. Caracterizados como atos de indignação e rebeldia contra as políticas governamentais e as crises de ordem diversas, sobretudo no bojo do capitalismo global, destacam-se a Primavera Árabe, os movimentos 15M ou Indignados (maio/2011) na Espanha, o *Occupy Wall Street* (setembro/2011) nos Estados Unidos, a Revolta Estudantil (2011) no Chile, dentre outros.

Secco (2013, p. 77), ao escrever sobre as Jornadas de junho, ocorridas no Brasil em 2013, afirma que “o século XXI começou na Primavera Árabe em 2011”. Para Gohn (2014a, p. 27-28), “a onda de mobilizações que veio a ser denominada como Primavera Árabe iniciou na Tunísia, em 2010, espalhando-se para o Egito, Líbia, Iêmen, Síria etc. Autoritarismo do regime político, repressão, conflitos religiosos e economia em crise foram os motores da revolta”. Em busca principalmente da liberdade, os manifestantes do mundo árabe, dentre os quais muitos jovens, possuíam como estratégias de ação a promoção de atos públicos e ocupações de espaços (também públicos).

Movidos pela conjuntura socioeconômica do país no contexto de crise e medidas estatais de precarização das condições de vida da população, os Indignados, na Europa, também por meio das marchas, greves, atos públicos e ocupações/acampamentos, ecoaram suas vozes nas ruas de mais de 100 cidades europeias. O 15M, na Espanha – assim chamado porque as manifestações na cidade de Madrid tiveram início em 15 de maio –, se tornou o movimento mais conhecido de toda a Europa. As pautas de reivindicações se aproximaram das agendas referenciadas e se voltaram às questões de natureza econômica, política e social, sobretudo referentes à democracia, ao alto índice de desemprego, principalmente entre a população jovem, e a outros fatores que reforçam as desigualdades sociais.

O Movimento dos Indignados foi considerado a principal resposta da população à crise de 2008. Protestava-se contra o desmonte do Estado de bem-estar social, a política de austeridade do governo com cortes nos salários, aposentadorias, fechamentos de escolas, cobrança nos tratamentos de saúde etc. Os manifestantes exigiam que as propostas de cortes fossem alvo de referendo nacional (GOHN, 2014 a, p. 34).

Nos Estados Unidos, o *Occupy Wall Street* foi o principal movimento, iniciado com a ocupação do Parque Zuccotti, região que concentra as principais instituições financeiras norte-americanas e constitui um dos maiores centros comerciais e financeiros do mundo. Naquele ano (2011), o espaço físico de praças, bancos, universidades e órgãos corporativos se tornou a base material para os protestos de uma grande parcela da população estadunidense contra as desigualdades sociais e econômicas, os atos de corrupção política, a distribuição da riqueza e a ganância da minoria rica do país. Tendo como lema principal “nós somos os 99% da população”, “as pautas dos protestos no país incluíam o repúdio ao desemprego [...], à insaciável busca de lucros pelas corporações financeiras e a condenação dos lobistas que defendem interesses privados no poder público” (GOHN, 2014a, p. 41).

Neste período, na América Latina, o Chile também se tornou palco da onda de protestos e ocupações que se espalhavam pelo mundo no ano 2011. Os manifestantes adotaram uma

estratégia de luta estudantil similar a dos outros países, e, com isso, tornaram-se referência para outros protestos latino-americanos, como no Uruguai, na Colômbia, Argentina, Venezuela e no próprio Brasil. No Chile, jovens estudantes lideraram a ocupação de escolas<sup>4</sup> na luta pela educação. O movimento chileno, iniciado no ano 2006, fortemente inspirado no movimento estudantil contra a ditadura da década de 1980, e revitalizado em 2011, ficou conhecido como a Revolução dos Pinguins, em virtude do uniforme de cores preta e branca usado pelos estudantes.

Inicialmente, o movimento se estabeleceu por meio de protestos em espaços públicos, como ruas e praças. Porém, devido à criminalização das manifestações e da repressão policial, os estudantes deliberaram pela ocupação de aproximadamente 90% das unidades escolares do país. Os movimentos chilenos, bem como os argentinos, serviram de inspiração/referência para os movimentos estudantis em vários países, notadamente pela produção de documentários e de material impresso, a exemplo da cartilha intitulada “Como ocupar um colégio”<sup>5</sup>. Tal documento orienta de forma clara e objetiva a organização e desenvolvimento de planos de ação e procedimentos a uma ocupação escolar, caracterizada como sinônimo de recusa e de oposição às políticas neoliberais na reestruturação educacional.

Conhecidos como Ocupa(s), isto é, “acampamentos de estudantes e trabalhadores em áreas públicas” (PESCHANSKI, 2012, p. 28), os movimentos sociais que eclodiram naquele período, utilizaram “as táticas de tomar um espaço público central, colocar corpos humanos ali, convertê-lo em espaço político de iguais, em lugar de discussão aberta e debate sobre o que esse poder está fazendo e as melhores formas de se opor ao seu alcance” (HARVEY, 2012a, p. 60). Para o autor, as ocupações se traduzem na união dos corpos em espaço público, no processo de efetivação da igualdade e justiça social, bem como na luta pelo direito coletivo.

Para a UBES (2016a, s.p), no Brasil, “desde novembro de 2015, estudantes encabeçaram uma nova forma de protestos, para denunciar o sucateamento da educação: ocupando escolas, chamando atenção da opinião pública e enfrentando as medidas autoritárias do governo”. Os jovens estudantes, cuja maioria eram alunos do Ensino Médio, não somente dominaram e administraram o espaço escolar com as suas ações políticas em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, mas também lutaram por democracia.

---

<sup>4</sup> Movimento liderado por jovens estudantes na luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, via apropriação, gestão e controle do espaço escolar.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://gremiolivre.wordpress.com/2015/10/21/como-ocupar-um-colegio-versao-online/>>. Acesso em 01 fev. 2017.

Antes de prosseguirmos, porém, é válido destacar que houve movimentos estudantis anteriores ao Ocupa, os quais apresentaremos brevemente:

No Brasil, parte dos jovens vem se manifestando continuamente desde pelo menos as manifestações contra os reajustes de transporte público em Florianópolis (SC) em 2004, organizado pelo Movimento Passe Livre (MPL<sup>6</sup>), e que foram reverberando, pouco a pouco, em outras cidades e ao longo dos anos. Em 2013, a partir das manifestações convocadas e articuladas pelo MPL contra o aumento de 20 centavos das passagens de ônibus, trens e metrô em São Paulo e na sua região metropolitana, deu-se início a uma nova onda de protestos que ficou conhecida como Jornadas de Junho. Esse acontecimento levou uma série de demandas às ruas, cujas pautas eram distintas e perpassavam todo um rol de insatisfação em relação aos políticos e ao sistema político brasileiro (SANTOS e SEGURADO, 2016, p. 8).

As Jornadas de junho, ocorridas no Brasil no ano 2013, iniciaram-se com a convocação do MPL, não tendo sido “apenas uma reação a uma política de aumento de tarifas dos transportes públicos” (PESCHANSKI, 2013, p. 59), mas um conjunto de manifestações coletivas constituídas por greves, paralisações, passeatas e bloqueios de rodovias, cujos protagonistas, dentre os quais muitos jovens, rebelavam-se em repúdio ao modelo de desenvolvimento do país, à má oferta e às tarifas abusivas do transporte público, à representação e corrupção política, aos gastos exorbitantes do governo com megaeventos (Copa do mundo/2014 e Olimpíadas/2016) custeados com o dinheiro público, e aos parques investimentos em saúde, educação e segurança pública. Essas agendas se confirmam pelas bandeiras levantadas nos protestos, cujos lemas principais eram: “Não são só 20 centavos”; “Queremos um Brasil melhor”; “Abaixo a corrupção”.

Rolnik (2013), ao analisar as revoltas de junho, enfatiza que se pode compará-las a um terremoto que perturbou a ordem de um país que parecia viver em prosperidade e paz. As mobilizações, para a autora, fizeram emergir uma infinidade de agendas mal resolvidas, contradições e paradoxos. Na mesma tônica, Slavoj Žižek (2013, p. 102), ao escrever sobre o assunto, no ensaio intitulado “Problemas no paraíso”, questiona: “os protestos que eclodiram no Brasil em 2013 foram desencadeados pelo aumento no preço do transporte público, mas por que continuaram mesmo após a medida ter sido revogada?” Para Gohn (2014a, p. 20), as vozes juvenis que ecoaram nas ruas brasileiras a partir do ano 2013 tiveram como principais agendas

---

<sup>6</sup> Trata-se de um movimento fundado em 2005 e existente em várias cidades, fruto do acúmulo de revoltas contra o aumento das tarifas, a gestão e a qualidade do transporte público, que ocorreu em 2003 em Salvador, em Florianópolis, em 2004, dentre outras cidades brasileiras (SECCO, 2013). O movimento, que se autodescreve como movimento social autônomo, horizontal, independente e apartidário, luta por um transporte público, gratuito e de qualidade, sem catracas e sem tarifa (Disponível em: <[https://pt-br.facebook.com/pg/MovimentoPasseLivrempl/about/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/MovimentoPasseLivrempl/about/?ref=page_internal)>. Acesso em 17 out. 2017).

“o desencanto com a política, a indignação diante do cenário de corrupção, falta de ética, mau uso do dinheiro público e falta de vontade política dos dirigentes”.

Assim como o ano de 2013, cujo cenário foi marcado pela onda de manifestações que tomaram as ruas brasileiras, em 2015, diante de uma conjuntura política e econômica em que o governo visava implantar, na área da educação, medidas das quais a população – e sobretudo os jovens estudantes – discordava, houve a eclosão de diversas frentes de mobilização estudantil. Dessa vez, com agendas distintas e mais específicas às de 2013, ao invés de ocuparem as ruas, os estudantes ocuparam as escolas. Gohn (2017, p. 85) afirma que “movimentos e lutas pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem dentro e fora de escolas [...] Essas lutas envolvem a conquista de direitos e são partes da construção da cidadania”.

O movimento de ocupação de escolas, que surgiu no início da década (2006), no Chile, na luta dos estudantes pela gratuidade e melhoria da educação pública, chegou no Brasil ano passado (novembro de 2015): em São Paulo, na luta contra o projeto de “reorganização” (implantação de ciclos nos Ensinos Fundamental e Médio) da rede paulista de ensino que fecharia centenas de escolas e o de desvio de verba pública destinada a merenda; e em Goiás, contra a gestão das escolas por Organizações Sociais, se espalhando pelo Brasil em 2016 (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN<sup>7</sup>, 2016).

Vivenciou-se, nos anos 2015 e 2016, uma célere expansão/proliferação dos movimentos estudantis na luta em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, e da efetivação da democracia no país, via apropriação, gestão e controle do espaço escolar. Originárias de medidas apresentadas pelo governo, as reivindicações e denúncias foram ampliadas, tornando as agendas estudantis cada vez mais focalizadas e específicas. Na luta, os jovens colocaram em evidência os problemas atuais que assolam a educação brasileira.

Assim como nas manifestações de junho de 2013 que possibilitaram uma radiografia pública das más condições de mobilidade urbana, os protestos e ocupações das escolas em 2015/2016 deram voz aos estudantes não satisfeitos com o cotidiano escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico (GOHN, 2017, p. 98).

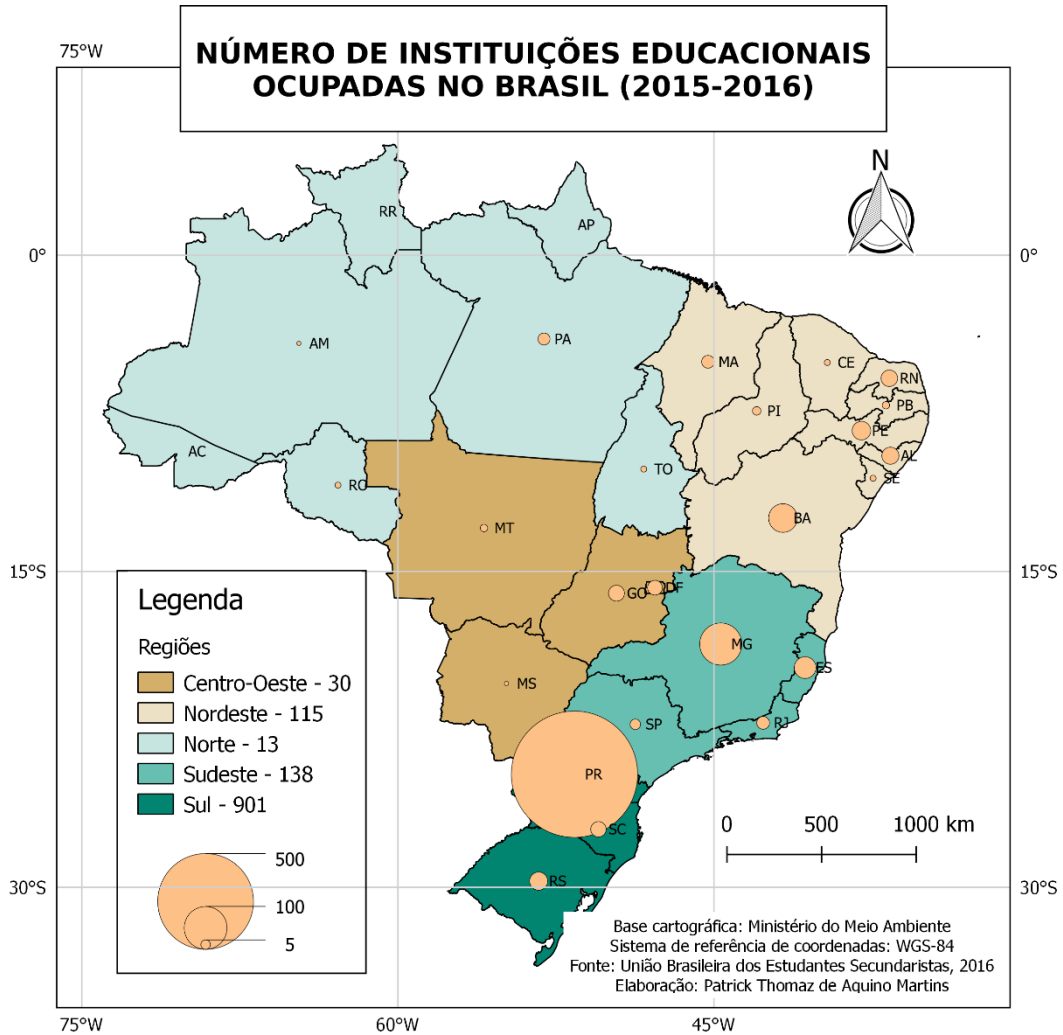
Segundo a UBES (2016b), 1.197 (mil cento e noventa e sete)<sup>8</sup> instituições brasileiras foram ocupadas por jovens estudantes do Ensino Médio e do nível superior, tendo sido o Paraná o estado com o maior número de ocupações, somando 870 (oitocentos e setenta) escolas ocupadas, conforme apresentado no mapa abaixo:

<sup>7</sup> Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES).

<sup>8</sup> Dados disponíveis em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em 21 out. 2016.



**Figura 1 – Mapa: número de instituições educacionais ocupadas no Brasil (2015-2016).**



A abrangência geográfica dos movimentos de ocupação revela a expressividade das forças juvenis na consolidação das lutas sociais e o descontentamento do jovem com a forma de se fazer política no país. Isso conduz a refletir sobre a formação escolar desses sujeitos, seus anseios, suas características e a complexidade das suas experiências socioespaciais, sendo cabível sua apreciação, em virtude da dinamicidade e importância das suas ações.

O quadro abaixo sintetiza as principais pautas de reivindicações dos jovens no processo de ocupações escolares.

**Quadro 1 – Principais pautas de reivindicações pelos movimentos de ocupação das escolas.**

Pautas de reivindicações	Proposições legais	Posicionamento da UBES e de entidades estudantis
<b>Medida Provisória - MP n.º 746, de 2016</b>	Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de	Essa reforma se configura como um projeto de cunho econômico e verticalizado que se distancia de forma significativa dos objetivos

	<p>Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando, neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino, com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC<sup>9</sup>.</p>	<p>elencados no Seminário Nacional de Educação realizado em Brasília nos anos 2014, em que movimentos sociais, estudantes, educadores e diversos setores da sociedade defenderam que a reforma do Ensino Médio deve ter como meta a construção de uma educação pública, inovadora, gratuita, democrática, que dialoga e representa as juventudes brasileiras. Logo, uma das principais críticas à MP se dá em função da proposta de fragmentação da educação, por meio da flexibilização do currículo, e da decisão de tornar optativas as disciplinas de formação do pensamento crítico, entre elas Filosofia, Sociologia e Artes. Promovendo um enxugamento nas disciplinas, áreas importantes como a de Educação Física tornar-se-ão optativas caso a medida entre em vigor. Há também o desrespeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a garantia de história, cultura afro-brasileira e indígena na grade curricular. Os estudantes questionam a proposta do governo que altera trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para adotar, entre outras coisas, o turno integral e o ensino profissionalizante, sem apresentar soluções para problemas básicos como a falta de estrutura das escolas, evasão escolar, falta de professores e de merenda.</p>
<p><b>Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, de 2016 ou 241/2016</b></p>	<p>Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União, sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2%; e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela</p>	<p>Essa proposta, apelidada como a PEC dos gastos públicos, tornou-se também uma pauta dos protestos dos jovens ocupantes/escolares por representar um dos maiores ataques sociais ao país, já que ao instituir um novo regime fiscal congela as despesas/investimentos públicos em áreas essenciais, como a educação e saúde pelos próximos 20 (vinte) anos.</p>

<sup>9</sup> Senado Federal, 2016a.

	<p>variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes<sup>10</sup>.</p>	
<p><b>Projeto de lei n.º 867, de 2015</b></p>	<p>Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido" [...] Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes<sup>11</sup>.</p>	<p>A proposta de lei, popularmente conhecida como a Lei da Mordça, visa eliminar o livre debate sobre questões como gênero, política, sexualidade e religião nas escolas, sob o pretexto falacioso de fazer do ambiente escolar um espaço de discurso neutro. Para os estudantes, a proposta é uma tentativa de censura e perseguição da liberdade de expressão dentro do ambiente escolar, amplamente garantida pela Constituição Brasileira após o fim da ditadura militar. Aprová-la significa suprimir a democracia das salas de aula e a livre organização dos estudantes. Ao invés de defender um sistema de ensino livre e crítico, trata-se, na verdade, do contrário. O projeto quer impedir de forma ultraconservadora o debate plural sobre temas cruciais como história, política, direitos humanos e combate às opressões, buscando impedir o exercício de uma pedagogia que propicie a autonomia de pensamento dos estudantes e, conseqüentemente, transforme a sociedade (UBES, 2016c)</p>
<p><b>Transferência da gestão de unidades escolares da Rede Pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de</b></p>	<p>Consiste em transferir ao PARCEIRO PRIVADO (sem fins lucrativos) o gerenciamento, a operacionalização e a execução das atividades administrativas, de apoio para a implantação e implementação de políticas pedagógicas, definidas pela Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), nas Unidades Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino, Macrorregião IV – Anápolis-Goiás<sup>14</sup>.</p>	<p>As Organizações Sociais (OSs) fazem parte de uma política neoliberal para privatizar o serviço público na área da Educação. Aquilo que o governo goiano chama de “gestão compartilhada” não passa de política neoliberal, pois transfere a responsabilidade do estado com a Educação para a iniciativa privada, que tem fins lucrativos, fazendo com que o setor seja um instrumento de geração de lucros, e não um</p>

<sup>10</sup> Senado Federal, 2016b.

<sup>11</sup> Câmara dos Deputados, 2015.

<sup>14</sup> Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte/GO, 2016.

<p><b>gestão<sup>12</sup> e militarização do ensino do estado de Goiás<sup>13</sup></b></p>		<p>investimento social. Essa proposta do governo estadual tem como objetivo transferir a gestão das escolas públicas estaduais para as organizações sociais, a fim de que cuidem da administração e infraestrutura das escolas e possam também contratar professores e funcionários administrativos. O quadro atual de concursados será mantido, mas novos profissionais podem ser escolhidos pelas organizações. Além da ameaça de terceirização, a implementação do novo projeto foi decidida sem diálogo com a comunidade escolar. A militarização das escolas – que constitui além de limitação aos princípios constitucionais do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, verdadeiro desvio de função do poder de polícia definido na CF, e dos próprios policiais cedidos às escolas –significa grave violação dos princípios democráticos, e, por conseguinte, atenta contra o Estado Democrático de Direito. Esta política conduz ao fortalecimento de um sistema repressor, opressor, antidemocrático e das políticas de lucro (cobrança de taxa de matrícula, mensalidade e uniformes), além da eliminação da formação de cidadãos críticos, pois os espaços para isso são suprimidos por ações autoritárias e unilaterais (UBES, 2016d; 2016e).</p>
---	--	---

**Fonte:** Informações coletadas, conforme explicitadas em notas de rodapé e na UBES, com adaptações elaboradas pela autora, 2016.

Segundo a UBES (2016a), outras pautas também foram objeto das reivindicações dos movimentos estudantis, como a luta, no estado do Rio de Janeiro, pela gestão democrática e melhoria na infraestrutura das escolas, pelo Passe Livre dos estudantes nos transportes públicos, e pelo fim do Sistema de Avaliação da Educação do Estado; no estado do Mato Grosso, lutou-se contra a implementação das Parcerias Público Privadas (PPPs), que levaria à privatização das escolas do estado; no estado de São Paulo, protestaram contra o esquema de fraude na

<sup>12</sup> Essa política visa à adoção de modelo alternativo de gestão de escolas públicas estaduais, a partir da celebração de ajustes de parceria, na forma de contrato de gestão, com entidades privadas sem fins econômicos, qualificadas no Estado de Goiás como organizações sociais de educação (BRASIL, 2015). Disponível em: <[http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/downloads/despacho\\_596.htm](http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/downloads/despacho_596.htm)>. Acesso em 12 dez. 2016.

<sup>13</sup> Essa proposta também se estendeu aos estados de Minas Gerais e Mato Grosso.

merenda escolar; no estado do Paraná, contra a falta de merenda escolar, desvio de verba pública destinada à construção das escolas, má administração dos recursos públicos, dentre outras.

Na visão de Gohn (2017),

[...] os fios das atuais reformas foram tecidos ao longo dos anos 1990 e culminam com a proposta da “Nova Gestão Pública” (BRESSER-PEREIRA, 1998), a qual focaliza os processos de desconcentração, descentralização, publicização, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado como prioridades para melhorar o que se tornou um bordão/jargão: “a qualidade da educação”. A gestão da educação passa a ser tratada pelos órgãos da administração pública, sob a ótica da mensuração em que modelos empresariais de produtividade (quantitativa) passam a ser os principais indicadores de eficiência e eficácia do sistema (GOHN, 2017, p. 89-90).

Contudo, pode-se afirmar que, de modo particular, ao ocuparem a escola, os jovens buscam reconhecimento, participação e inserção, seja na sociedade ou no próprio espaço escolar. Anseiam, ainda, pela possibilidade de participar da política, de exercer protagonismo na tomada de decisões sobre os diversos aspectos que estruturam o país e a escola, bem como por uma nova política, pautada em princípios democráticos. Nas palavras de Gohn (2017, p. 102), “as ocupações abrem um novo ciclo de lutas dos estudantes e demonstram que os jovens querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito”. Na verdade, essa luta é expressão de busca pela efetivação de direitos: educação e democracia.

É importante observar que a dinâmica, as pautas de reivindicações e a forma dos protestos juvenis mudaram muito ao longo dos anos. Gohn (2014a, p. 12), ao discorrer sobre os jovens na sociologia dos movimentos sociais, afirma que “há um novo momento e um novo modelo de associativismo civil no mundo contemporâneo”. As manifestações estudantis na França, em maio de 1968, foram diferentes das mobilizações de 2011, por exemplo. Os atores sociais daquela época, tendo como principais formas de comunicação a TV, cartazes e muros, reivindicavam nas ruas uma mudança cultural e de valores – os temas centrais eram: “gênero, etnia, ser estudante, ser jovem, ser mulher etc.” (GOHN, 2014a, p. 13).

Os anos de 1990, marcados pelos efeitos do processo de globalização e do avanço tecnológico, tiveram a economia como força motora das manifestações. Gohn (2014a, p. 14-15) atesta que nas formas de luta fortalecidas pelo uso de computadores, mesmo com a permanência de protestos nas ruas, “predominaram os fóruns, grandes encontros, as assembleias, caminhadas etc. Em luta contra os efeitos perversos da globalização econômica”, questionavam questões ligadas a desigualdade, desemprego, concentração de renda, perda ou redução de direitos (sociais e trabalhistas), privatizações etc.

Ainda, na ótica de Gohn (2014a, p. 16), “as manifestações que ocorreram principalmente após a crise econômico-financeira de 2008, passaram de antiglobalização para a negação da globalização e seus efeitos sobre a economia e o social”. As últimas mobilizações, processadas em escala global – ainda que com particularidades locais – continuam na luta contra os efeitos das políticas econômicas na vida da população, mas apresentam ampliação nas pautas de reivindicações: questionam a política, sobretudo os princípios democráticos e a corrupção; contestam questões sociais, principalmente ligadas a desigualdades socioeconômicas e ao desemprego; denunciam a má qualidade dos serviços públicos; clamam por proteção, garantia e ampliação de direitos etc.

Segundo Gohn (2017), os últimos movimentos sociais no Brasil, sobretudo as ocupações das escolas, são marcados pelas seguintes características: falta de mediadores e ausência de lideranças (apartidários); autonomista (alicerçado em princípios libertários); novas formas de ação, com o uso intensivo das redes sociais no processo de organização e mobilização; horizontalidade e redes de solidariedade; cidadania como a principal pauta de reivindicação; demandas específicas e localizadas; as táticas usadas são formas de expressão básicas da ação direta.

A forma de comunicação utilizada pelos manifestantes das últimas décadas merece destaque. As mídias, de forma geral, sobretudo os computadores e celulares, via *Blogs*, *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, e *Whatsapp* “se transformaram em ferramentas principais para articular as ações coletivas [...]. Transformaram-se em arma de luta” (GOHN, 2014a, p. 17). Por meio das redes sociais, os jovens mobilizaram, convocaram, organizaram e articularam as ocupações e as manifestações atuais. Cumpre destacar que elas (as mídias), como ferramentas de luta, não substituem as mais variadas formas de manifestações (marchas, passeatas, assembleias, as próprias ocupações etc.), mas se configuram como instrumentos que, favorecidos pela internet, fortalecem as mobilizações e possibilitam maior alcance espacial dos fenômenos e interação entre os sujeitos que deles participam.

Os protestos, assim, têm revelado uma renovação dos atores sociais; incorporado novas temáticas nas pautas de reivindicações e formas de organização e comunicação; e se apropriado de novas estratégias de luta, como as descritas abaixo. De modo geral, conforme as discussões de Gohn (2014a; 2017) apontam, as manifestações e/ou movimentos coletivos das últimas décadas possuem em comum as seguintes características:

- são articulados via redes sociais;

- têm grande visibilidade na mídia;
- ocorrem à margem dos partidos e sindicatos;
- a maioria é composto por jovens, geralmente de classe média;
- os manifestantes são unidos por um ideário;
- possuem dois grandes eixos aglutinadores das reivindicações: liberdade de expressão e democracia;
- a maioria enfrenta problemas com a repressão policial;
- demandam melhoria dos serviços públicos: educação, saúde, transporte e segurança;
- as marchas e ocupações simbolizam uma nova forma de fazer política (não a partidária, mas a do cidadão, que se manifesta e discute na praça pública);
- são espaços de aprendizagem, produzidos por experiência e vivência;
- constituem a forma possível de contestar os políticos e as medidas de austeridade que lhes são impostas;
- possuem demandas específicas;
- muitas das lutas são localizadas (ocorrem no plano da escala local), mas carregam em si uma dimensão global.

Fundamentada nestas questões contextuais, conceituais e políticas que marcam as juventudes e suas efetivas participações nos movimentos sociais, discorrer sobre algumas dessas ações/relações e considerá-las como produtoras de espacialidades, assim como tê-las essencialmente como geográficas, torna-se fundamental segundo os propósitos e objeto desta investigação. Assim como outros protestos, as ocupações, possuem uma dimensão espacial que as identificam, particularizam e dá suporte à realização das ações de luta do grupo.

Em outras palavras, os movimentos sociais possuem as suas geografias, pois, ao mesmo tempo em que carregam uma dimensão histórica, também possuem em si uma dimensão geográfica, uma vez que tempo e espaço são indissociáveis. A partir das considerações de Carlos (2015, p. 27-44), segundo as quais “o sujeito se realiza produzindo-se praticamente, numa luta frequente contra a natureza e entre as forças políticas e sociais”, e que “é através do e no espaço, ao longo do processo histórico, que o homem produz a si mesmo, de modo que o mundo aponta uma prática real e concreta, que é espacial”, é que nos dirigimos à temática seguinte, relacionada às práticas espaciais e os seus correlatos.

## 1.2 PRÁTICAS ESPACIAIS

O foco desta seção é tratar dos fundamentos teórico-metodológicos que permitem estabelecer a relação existente entre o movimento de ocupação e a Geografia. Para tanto, as subseções estão dispostas de forma a possibilitar a compreensão do sentido de práticas espaciais, a partir da abordagem que envolve a natureza e a produção do espaço, território e escalas geográficas, para que, assim, seja possível considerar as atividades praticadas coletivamente pelos jovens estudantes como práticas produtoras de espacialidades.

Pensar a espacialidade como uma variável própria da existência e das atividades humanas, cuja prática se concretiza pelas necessidades da vida, é o que fundamenta a presente análise do movimento de ocupação em sua dimensão geográfica. Nesse raciocínio, considera-se, como pontua Carlos (2015, p. 37), que “a existência humana é espacial, portanto nenhuma relação social realiza-se fora de um espaço real e concreto”, e, ainda, que “a reprodução continuada do espaço se realiza como aspecto fundamental da reprodução ininterrupta da vida. Nessa perspectiva, revela-se uma prática social que é e se realiza espacialmente” (CARLOS, 2014, p. 53).

Santos (2014b, p. 22) corrobora tais ideias ao enfatizar que “a história não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial”. De igual modo, Santos e Chaveiro (2016, p. 71) afirmam que “não há prática social de sujeitos e grupos sociais fora do espaço. O espaço, ele mesmo, é social”. Leite (2012, p. 26), por fim, assume que “a produção do espaço ocorre no cotidiano, como forma de ocupação e uso do lugar num determinado tempo”. Desse modo, associar o movimento de ocupação à prática espacial é considerar que as ações/relações e/ou práticas sociais ali constituídas são densas de espacialidades. Tais atividades/relações/práticas ocorreram no âmbito da estreita relação entre o homem e o meio (ocupação e uso do lugar), na busca, por parte do sujeito, por encontrar condições e meios para tal manifestação. Como afirma Moreira (2012), toda relação homem-meio é uma forma de prática espacial. Nesse processo, destaca-se a conexão entre movimentos sociais e espaço.

Souza (2013, p. 241) aponta que “práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade é um componente nítido e destacado da forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados”. Lefebvre (2006, p. 39), pautado na premissa que “a prática espacial de uma sociedade secreta seu espaço; ela o põe e o supõe, numa interação



dialética: ela o produz lenta e seguramente, dominando-o e dele se apropriando; a prática espacial de uma sociedade se descobre decifrando seu espaço”, esclarece que:

A prática espacial consiste em uma projeção ‘sobre o terreno’ de todos os seus aspectos, elementos e momentos da prática social [...] Ela se define pela vida cotidiana de um habitante e se associa estreitamente, no espaço percebido, a realidade cotidiana (LEFEBVRE, 2006, p. 18-39).

Em consonância com os pensamentos dos autores supracitados e em afinidade com a definição de Corrêa (2008), abaixo citada, considera-se que as práticas espaciais são ações e relações sociais, que envolvem a realidade cotidiana na (re)produção do espaço. Em outras palavras, são práticas sociais produtoras de espacialidades.

Práticas espaciais se constituem num conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte ou preservando-o em suas formas e interações espaciais; são ações que contribuem para garantir os diversos projetos. São meios efetivos através dos quais objetiva-se a gestão do território, isto é, a administração e o controle da organização espacial em existência de reprodução (CORRÊA, 2008, p. 35).

Essas concepções fornecem elementos filosóficos para que se considere as práticas estudantis nos movimentos de ocupações das escolas como práticas espaciais, pois quaisquer práticas, sejam atividades cotidianas, sejam esporádicas como as lutas sociais, historicamente constituídas, se tornam totalmente vazias quando pensadas e analisadas sem os conteúdos espaciais que as permeiam. Se, afinal, considera-se que as lutas estudantis e os seus sujeitos são históricos, também há que se considerar a dimensão espacial que os sustenta, uma vez que, como já estabelecido, tempo e espaço são inseparáveis.

Silva (2016b, p. 111), por meio de desenvolvimento de pesquisa cujo intuito era a compreensão da geografia do espaço escolar a partir das práticas espaciais cotidianas dos jovens que o produzem, para em seguida evidenciar, nessa espacialidade, elementos que contribuem com a educação geográfica, afirma que “o estar, o ir e vir, o trabalhar, o estudar, o brincar, ou seja, as práticas juvenis cotidianas, o colocam em contato com o outro e com o espaço”, isto é, a prática espacial se efetiva pelo movimento cotidiano do sujeito em suas íntimas experiências no e com o espaço (ocupação e uso).

O mesmo autor, ao escrever sobre as espacialidades juvenis e a produção do espaço escolar na metrópole, afirma, mais amplamente, que “práticas espaciais compreendem o conjunto de atividades da realidade cotidiana dos sujeitos, as quais envolvem os locais utilizados para fins diversos” (SILVA, 2016a, p. 174, acréscimos nossos). O autor completa que, no caso da produção do espaço escolar, “as práticas espaciais empreendem um processo

de refuncionalização de alguns dos seus espaços, alterando, assim, a lógica do espaço concebido” (SILVA, 2016a, p. 176). Sobre esse processo, Santos (2014b, p. 60) defende que “a cada movimento social, uma nova geografia se estabelece, seja pela criação de novas formas para atender as novas funções, seja pela alteração funcional das formas existentes”. Isso traduz as organizações espaciais das ocupações, como apresenta-se adiante.

### **1.2.1 A natureza e a produção do espaço**

As considerações teórico-metodológicas propostas por Carlos (2015), Lefebvre (2006), Santos, M. (2012) e Souza (2013), nessa subseção, podem ser situadas como horizontes para que seja possível construir um aporte conceitual assentado na perspectiva dialética sobre a natureza e a produção do espaço. A esse respeito, é importante ressaltar que tais contribuições revelam apenas um dos caminhos possíveis para o desvelamento das práticas espaciais dos jovens estudantes no movimento de ocupação; os discursos geográficos para a interpretação das realidades sociais, no tocante à dimensão espacial, são muitos, e a apropriação de um deles depende do ponto de vista, da finalidade da análise e das subjetividades do pesquisador. O pensamento dialético, nesse enfoque, exprime com mais propriedade o nosso objeto de estudo, pois a compreensão dos movimentos sociais na sua totalidade requer a interpretação das contradições que condicionam tais atos de negação e que, por sinal, marcam a realidade social do momento pela incessante busca de superação pela sociedade, em geral.

Destaca-se que a produção do espaço é inerente à vida humana. A sociedade, por meio das suas intenções, necessidades, atividades e da realização do seu trabalho, de maneira geral, cria e metamorfoseia os espaços, a partir de um processo dinâmico e ininterrupto, que lhe confere condições tanto para a sobrevivência quanto para a própria humanização. Nesse processo, produz e reproduz espaços.

Há, portanto, uma relação entre homem e espaço que permite o tratamento do espaço como uma realidade social, pois se situa como “produto e expressão prática daquilo que a civilização foi capaz de criar [...] e possui em sua natureza um conteúdo social dado pelas relações sociais (práticas) que se realizam num espaço-tempo determinado” (CARLOS, 2015, p. 37). Segundo a autora, pode-se dizer que, em sua essência social, o espaço se configura como condição, meio e produto das práticas sociais. De igual modo, Lefebvre (2006, p. 87) declara que, “como espaço social, ele é obra e produto: realização do “ser social”. A sua forma é o

encontro, a reunião, a simultaneidade. Ele reúne tudo o que há no espaço e o que é produzido, seja pela natureza, seja pela sociedade, seja por sua cooperação, seja por seus conflitos”.

Santos, M. (2012, p. 151) também considera a natureza humana do espaço, ao enfatizar que “o espaço geográfico é também espaço social”. Nessa lógica, o espaço se torna elemento imprescindível às relações da atual sociedade, marcada por contradições e desigualdades, caracterizadas como condicionantes dos processos sociais de luta. O espaço, nesta lógica, envolve as contradições da realidade por se constituir o lócus da (re)produção das relações sociais, ou seja, onde se inscreve/materializa a prática social.

No que tange a (re)produção espacial, tal como dispõe Harvey (2012b, p. 21) que “os espaços construídos possuem dimensões materiais, concebidas e vividas”, Lefebvre (2006) aborda que o espaço é produzido pelas dimensões do concebido, percebido e vivido. Diante disso, o autor propõe analisar o espaço em sua tríplice constituição, interligadas dialeticamente:

#### **Quadro 2 – Dimensões da produção espacial lefebvriana.**

<b>Espaço concebido</b>	É constituído no âmbito da dimensão teórica do espaço: do abstrato, da linguagem, do conhecimento, dos saberes técnico, instrumental e ideológico. Trata-se do discurso, da definição, da descrição e das teorias espaciais, da linguagem cartográfica (mapas, cartas, plantas etc.), da representação gráfica, dentre outros.
<b>Espaço percebido</b>	Envolve a dimensão real e concreta das atividades e das interações sociais, isto é, da materialidade dos objetos que compõem o espaço, a partir das práticas espaciais. Se aproxima do espaço vivido pela dimensão simbólica que possui e deriva da apreensão e representação, por meio dos sentidos dos indivíduos em suas experiências cotidianas, concomitante às relações de produção e reprodução social.
<b>Espaço vivido</b>	Envolve a dimensão simbólica, o espaço das representações, da subjetividade, do imaginário, dos significados, das experiências, da prática, da vivência, das emoções e conotações.

**Fonte:** Lefebvre (2006), com adaptações elaboradas pela autora, 2016.

Segundo Lefebvre (2006, p. 45) “a prática espacial, as representações do espaço e os espaços de representação intervêm diferentemente na produção do espaço”. Pautado nas formulações teóricas deste autor, Silva (2016b), ao discorrer sobre a geografia do espaço escolar, afirma que:

Assim como com o espaço mais amplo, o espaço escolar é produzido socialmente. Produção que se dá a partir do âmbito do concebido, do pensado, do projetado desde escalas maiores do sistema educacional até a escala da própria escola; do percebido, das experiências e práticas espaciais de professores, estudantes, gestores e toda a comunidade escolar, que em suas atividades produtivas corriqueiras, banais, produzem também o espaço escolar; e do vivido, em que indivíduos, no seu dia-a-dia,

vivenciam o espaço escolar, fazendo emergir sensações, afeto, imaginação, corroborando para produzir o próprio espaço (SILVA, 2016b, p. 137).

Acerca desta questão, Carvalho (2012, p. 40), fundamentada nas discussões de Lefebvre (1986) ainda discute que “o espaço social se configura como a expressão mais concreta do espaço vivido, quando legitimado pela soberania do homem sobre o objeto, pela sua apropriação pela corporeidade das ações humanas”. Também nessa lógica, Souza (2013, p. 22) enfatiza que o sentido do “espaço social é aquele apropriado, transformado e produzido pela sociedade”. Assim, a par destas considerações, entende-se que o espaço é o resultado das práticas sociais sobre o próprio espaço, seja ele natural ou geográfico.

Nesta lógica, isso quer dizer que as práticas sociais desenvolvidas nesse processo relacional entre homem-meio, são práticas espaciais, são, portanto produtoras de espacialidades. Para Souza (2013),

[...] se examinarmos as práticas dos ativistas e organizações, veremos que muitas ou quase todas são, em sentido forte, práticas espaciais; e se examinarmos suas ações de resistência e protesto, verificaremos que entre as práticas espaciais se destacam as ações de territorialização (SOUZA, 2013, p. 105).

De acordo com Santos, M. (2012), compreender o movimento de ocupação a partir das espacialidades produzidas implica, ainda, considerar que as novas atividades ali desenvolvidas exigiram um lugar no espaço e impuseram um novo arranjo das coisas, uma diferente disposição dos objetos geográficos e diferente organização do espaço. Assim, portanto, nossos olhares se direcionaram para o processo de apropriação, refuncionalização e produção espacial, bem como para a Geografia existente naquele movimento, a partir do desvelamento de suas práticas espaciais.

Cumprido destacar que as ocupações das escolas não se deram puramente sob a instância social, mas sobretudo pela dialética da sua dimensão espacial representacional, vivida, apropriada, produzida e organizada. As manifestações sociais bem como os movimentos/atividades delas decorrentes só se concretizam junto ao espaço, não só pela sua materialidade, mas no conjunto das relações sociais que o formam, na sua essência simbólica, que engloba, também, a construção dos territórios dos sujeitos.

Falero (2014, p. 44) corrobora a conexão entre os movimentos sociais e território, ao afirmar que “não é possível entender a luta de muitas comunidades sem entender o significado que o território adquire para eles”. Por considerar que o território se constitui a partir do espaço e resulta das relações simbólicas e de poder, efetivadas pelos sujeitos que o compõe, nesta

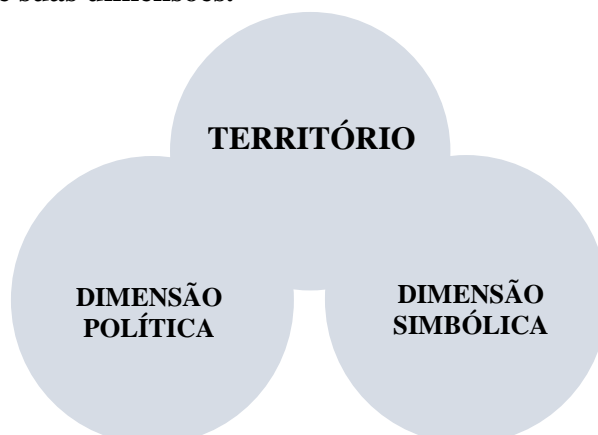
pesquisa, não o dissocia do espaço, pois a dimensão territorial das ocupações não pode ser compreendida sem tomá-lo como referência. De outro modo, cumpre enfatizar que essa posição teórica-metodológica e a apreciação das dimensões espacial e territorial do movimento, que se dará adiante, se justifica por compreender que espaço e território são indissociáveis: antes de produzirem território, os sujeitos estabelecem relações com o espaço.

### 1.2.2 O território e as escalas geográficas

O território e as escalas geográficas são elementos essenciais para a compreensão do movimento de ocupação sob a ótica espacial. De modo geral, o território se associa aos processos de domínio e posse de um lugar/área, mas é mister sublinhar que a sua constituição também se efetiva pelos processos de identificação do sujeito com a área apropriada e controlada. Poder e identidade são duas dimensões elementares na produção dos territórios, que, por isso, são considerados como espaços permeados por relações de conflitos, constituindo um campo de disputas.

A partir disso, concordamos com a abordagem de Santos (2015, p. 96), ao assinalar que “o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre as quais ele influi”. A partir daí, e das aproximações do raciocínio de Haesbaert (2014), pontuamos que o território carrega, em si, tanto a dimensão política (poder – controle, normas, regras, domínio), quanto a dimensão simbólica (cultura, significados, identidade).

**Figura 2 – O território e suas dimensões.**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Nesta lógica, compreende-se que as práticas espaciais são constituidoras de territórios, pois é por meios delas que, mediada pelo próprio espaço, a territorialização se estabelece. Este processo se define, aqui, como domínio (político) e apropriação (simbólico-cultural), isto é, interação entre homem e espaço a partir das relações de poder e identidade. Nesse sentido, não se defende somente o sentido de território que se configura como um “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”, ou como dimensão política, conforme pontuou Souza (2008, p. 78); parte-se do pressuposto de que território não se constitui apenas a partir do espaço e do poder, mas se reveste também da dimensão humana, do vivido, tal como corrobora Haesbaert (2004), ao destacar que o conceito de território diz respeito tanto ao poder enquanto dominação (político), quanto ao poder enquanto apropriação (simbólico).

Pode-se afirmar, assim, que o território se articula às práticas espaciais, como dito anteriormente, pois o território se constitui a partir do espaço e resulta das relações de poder e identidade efetivadas pelos sujeitos que o compõe. Nesse sentido, é possível afirmar que as territorialidades dos jovens estudantes dos movimentos de ocupação, como veremos adiante, se reportam, também, à dimensão simbólica estabelecida no espaço: aos laços identitários socioespaciais com a escola. Entende-se, por territorialidade, como defende Haesbaert (2014), um componente nítido de poder que também se liga ao modo como as pessoas se organizam no espaço e lhe conferem significado.

Nessa discussão, faz-se necessário considerar as aproximações entre o território e a dimensão subjetiva do lugar, que, de acordo com Souza (2013),

[...] na prática, lugares são, menos ou mais claramente, e menos ou mais fortemente, quase sempre territórios. Isso tem a ver com o fato de que as identidades sócio-espaciais se associam, sempre, relações de poder especializadas, em que se nota a finalidade de defender as identidades e um modo de vida (ou também, e não raro usando isso como pretexto, o propósito de defender os privilégios a certos recursos) [...] é certo que lugares são, em geral também territórios (SOUZA, 2013, p. 121-126).

Consideramos essa abordagem para discutir a aproximação/ligação (subjetiva) que há entre essas duas faces espaciais, sem contudo nos desprender do expressivo caráter territorial que o movimento carrega. Pode-se relacionar as considerações de Souza (2013) à questão do valor de uso do espaço escolar pelas juventudes, visto que extrapola o valor de troca materializado pelas políticas educacionais de cunho capitalista – a contenção de gastos e as relações hegemônicas/verticalizadas por um dos principais agentes do poder, o Estado – e se direciona aos valores expressos pela vida cotidiana: o espaço vivido na escola, dotado de significados. A escola não foi somente o palco da luta juvenil, mas constituiu justamente aquilo pelo o que se lutou no movimento de ocupação. A manifestação estudantil, assim, pode ser

entendida como defesa do espaço de vivência do jovem, evidenciando a natureza territorial do movimento, em suas dimensões política e simbólica.

Outro aspecto desvelado na pesquisa, cuja análise se dará mais adiante, é a questão da interação escalar nos movimentos de ocupação. Souza (2013), ao discutir sobre o assunto, enfatiza que as escalas geográficas se referem à extensão ou magnitude do espaço. De outro modo, isto quer dizer que o processo escalar está relacionado à dimensão ou abrangência alcançada pelo fenômeno. De acordo com os pressupostos do autor, o fato de que mais de 1.000 instituições de ensino foram ocupadas durante as manifestações destaca que a escala do fenômeno, ou o seu alcance espacial, ocorreu em nível nacional, mas com efetivação no plano da microescala, isto é, a local.

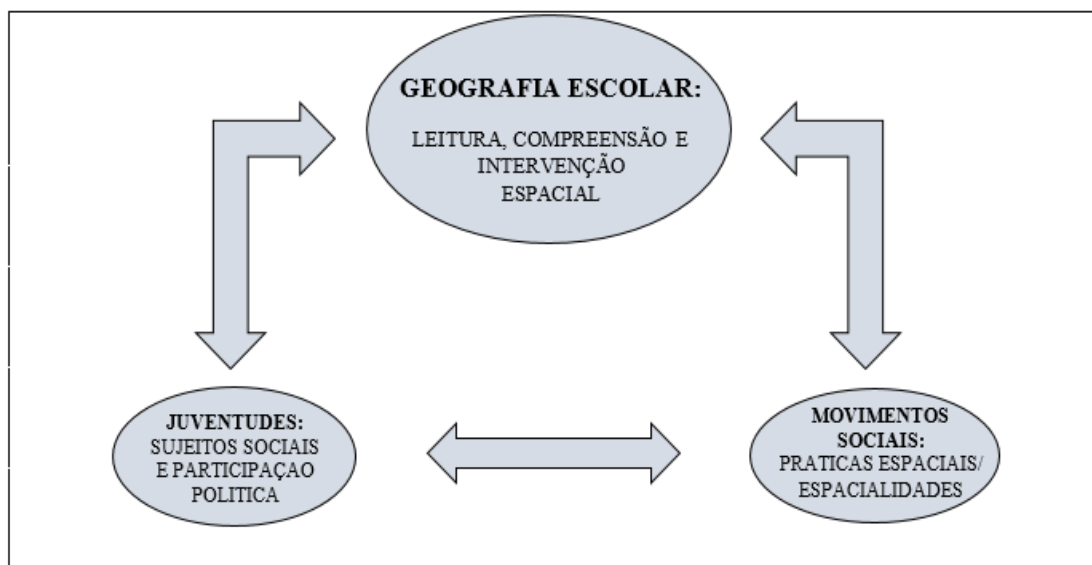
Entretanto, ainda que, nessa ótica escalar, o movimento de ocupação das escolas tenha se efetivado no plano local, da microescala, não se extinguiu a interação escalar entre eles. Os aportes teóricos de Castro (2008, p. 138), segundo os quais “o jogo de escala é um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas”, são essenciais para a fundamentação dessa questão. De forma a favorecer a relação, integração, articulação, mobilização, cooperação e orientação das manifestações estudantis, verificou-se que essa dinâmica escalar se dava tanto em níveis local-local, local-regional, local-nacional, como local-internacional.

Sobre isso, endossamos o pensamento de Souza (2013, p. 215), que preconiza que esse jogo escalar, ainda que não corpóreo, sobretudo pelo uso das redes sociais, apresenta forte impacto no espaço ocupado, no nível escalar local, “por ser aquele que permite o encontro e o diálogo presenciais e, sobre esses fundamentos, uma maior densidade do processo decisório livre”. É, portanto, a escala local que permite a concretização das deliberações efetivadas em plano escalar mais amplo e, além disso, possibilita o contato face a face e/ou interações mais sensíveis entre as pessoas.

Outro autor que também contribui para a fundamentação da discussão acerca da relação entre os fenômenos apresentados é Santos (2014b), ao discorrer sobre a questão da totalidade ao lugar. O autor sublinha a dialética existente entre o global, nacional, regional e local, e enfatiza que o lugar oferece as possibilidades de realização mais eficazes do fenômeno. Para ele “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS, 2014b, p. 170).

Diante do exposto, pode-se afirmar que as discussões apresentadas neste capítulo constituem a base conceitual para discorrermos sobre a relação das juventudes, suas práticas espaciais e a Geografia Escolar. Conforme já esclarecido, esta pesquisa, estruturada em três eixos – Juventudes e Movimentos Sociais; Práticas Espaciais; e Geografia Escolar – possui abordagens interligadas, que dialogam entre si. Parte-se de uma visão mais ampla, dos contextos que marcaram o surgimento da categoria juventude e da tentativa de defini-la conceitualmente, até à esfera elementar, intimamente sincronizada com a Geografia Escolar: o protagonismo juvenil nos movimentos sociais contemporâneos e suas espacialidades, a partir da leitura e compreensão espacial, conforme sintetiza-se abaixo.

**Figura 3 – Fluxograma: relação da Geografia Escolar com os movimentos sociais protagonizados pelas juventudes contemporâneas.**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2016.

Nessa perspectiva, o capítulo seguinte apresenta os pressupostos teórico-metodológicos acerca da função da Geografia Escolar, no âmbito da Educação Básica e a relação entre este campo disciplinar e a cidadania.



## **2 A GEOGRAFIA ESCOLAR**

Este capítulo pretende apresentar algumas reflexões teóricas que contribuem para a compreensão da Geografia Escolar como instrumento capaz de proporcionar, ao estudante, o desenvolvimento do pensamento espacial inerente à realidade social. A Geografia Escolar, sustentada pelos aportes teórico-metodológicos próprios da ciência geográfica, porém com corpo próprio e lógica específica, orientados ao processo de ensino-aprendizagem, possui a função de auxiliar os alunos a analisar criticamente a dimensão espacial dos fenômenos sociais, bem como das suas próprias práticas/espacialidades, compreendendo-as e transformando-as.

Com o processo de unificação da Alemanha, no século XIX, a Geografia Escolar, pautada na descrição da superfície terrestre, possibilitava a construção da identidade alemã, sobretudo pelos conhecimentos estratégicos que desencadeavam o patriotismo. No Brasil, a Geografia aparece pela primeira vez como componente curricular com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Ela ganha o status de matéria quando passa a ser estudada em aulas preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito, pois era considerada um saber essencial na formação da classe dominante: bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país. Entretanto, se consolidou enquanto disciplina escolar sobretudo na década de 1930, após a institucionalização da Geografia enquanto ciência, a criação da Universidade de São Paulo, e as necessidades advindas dos processos de industrialização e urbanização.

Ao longo da sua trajetória, a Geografia na escola, mesmo com métodos diferenciados, conforme pretensões e contextos específicos, cumpre a função de possibilitar ao estudante a compreensão dos aspectos físicos e humanos que compõem o mundo. Hoje, o papel da disciplina continua o mesmo, porém, compreende que estes dois elementos são dialeticamente indissociáveis, pois o espaço, objeto de estudo da ciência geográfica, é uma produção social (SANTOS, M., 2012; LEFEBVRE, 2006).

### **2.1 A FUNÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Refletir sobre a Geografia Escolar implica considerar, em princípio, os arranjos e as configurações do mundo contemporâneo, marcado pela fluidez das informações, pelo avanço tecnológico – principalmente nos sistemas de comunicação –, pelas rápidas transformações

espaciais, pelo dinamismo nos movimentos sociais, econômicos, culturais e políticos, pela complexidade das interações, pelas relações de poder, além de suas próprias contradições, cuja compreensão exige conhecimentos específicos.

O processo de globalização e as formas de vida daí derivadas desencadeiam modos peculiares e complexos de organizações socioespaciais, e apreender a lógica e o dinamismo desse espaço globalizado requer conhecimentos que podem ser adquiridos através do ensino de Geografia. No contexto de surgimento de novos tempos e espaços, a “Geografia se constitui em uma ferramenta intelectual para entender o mundo em que vivemos a partir do reconhecimento da espacialidade dos fenômenos sociais” (CALLAI, 2013, p. 40). Pela ótica escolar, isso quer dizer que o trabalho pedagógico do professor deve conduzir o aluno a compreender o papel do espaço nas relações/práticas sociais, e destas no ordenamento ou na configuração do espaço.

Se o objeto de estudo da ciência geográfica é o espaço geográfico, cujo caráter é essencialmente social, logo, numa perspectiva dialética, a Geografia Escolar, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, cumpre a tarefa de levar o aluno a compreender as sociedades e as relações contraditórias delas decorrentes, e a desenvolver uma leitura reflexiva deste mundo em sua dinâmica complexa, com vistas à elaboração de pensamentos e estratégias de ações interventivas nas situações conflitantes. Essas proposições ancoram-se no pressuposto de que “a Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações” (BRASIL, 1998, p. 26).

Nesta perspectiva, a Geografia Escolar se constitui como área do conhecimento que, mediada pela prática pedagógica do professor, de forma significativa, conduz o aluno a conhecer, compreender e interpretar o mundo, ou, em outras palavras, a raciocinar geograficamente, tendo como base os elementos geográficos/espaciais do seu cotidiano. Outrossim, trata-se de um campo disciplinar (re)construído e significado com base em uma leitura didatizada e pedagógica da realidade social. Por isso, “ela (a Geografia Escolar) é uma criação particular e original da escola (nunca uma simplificação da ciência geográfica), que responde às finalidades sociais que lhe são próprias” (CALLAI, 2013, p. 43), pois carrega consigo elementos/conteúdos essencialmente pedagógicos, nutridos pelos aportes teóricos e metodológicos da ciência geográfica, voltados à formação cidadã do estudante.

Este é um momento oportuno para dialogar com as proposições de Shulman (2014), que afirma que, se o conhecimento do professor fosse organizado num manual, numa enciclopédia ou em algum outro formato de aglomeração de conhecimento, tal material deveria incluir, no mínimo: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento

do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento de contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Destas categorias, o autor destaca a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo como base de conhecimento para o ensino, e evidencia a importância do papel do professor no processo de possibilitar que o ensino se configure como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão, tanto para ele mesmo quanto para o aluno.

A par de tais ideias, e adentrando a uma perspectiva crítica da finalidade da Geografia Escolar, Straforini (2004) estabelece que

[...] o papel do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço para que, no seu entendimento e esclarecimento, possa surgir um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 57).

Nessa perspectiva, os conhecimentos geográficos escolares são relevantes para a formação crítica, autônoma, reflexiva e cidadã do jovem estudante, e para a interpretação dos fatos/fenômenos sociais. Conforme Carlos (2015, p. 18) assevera, “trata-se de apreender o sentido da Geografia como disciplina capaz de produzir uma compreensão da espacialidade como momento de elucidação da realidade social”. Em outros termos, a Geografia Escolar permite desvelar os conflitos e os impactos das realidades política, econômica, cultural e social na vida de cada sujeito e de cada sociedade, a partir da dimensão espacial dos fenômenos. Segundo os PCNs para o Ensino Médio, “ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global” (BRASIL, 2000, p. 31), ou pelo caminho contrário, do global ao local.

Sobre esse processo, Leite (2012, p. 32), pautada nas discussões de Callai (2014a), pontua que “compreender o local é compreender o mundo, pois as relações que produzem o espaço local são as mesmas que produzem os demais espaços, diferenciando-se pela escala, especificidades sócio-culturais e modos de integração/exclusão ao contexto global”. Os PCNs ainda consideram que “ao aluno cabe a operacionalização dos conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz” (BRASIL, 1998, p. 30) e, ao professor, cabe pedagogizar, isto é, mediar didaticamente os conteúdos, tornando o mundo inteligível ao sujeito, com vistas ao exercício da cidadania.

## 2.2 GEOGRAFIA ESCOLAR E CIDADANIA

Segundo Leite (2012), estudar Geografia significa efetuar a leitura de mundo e construir a cidadania. Digamos, pois, que a centralidade do sentido de se ensinar e aprender Geografia é compreender, pela dimensão espacial, como se processam os fenômenos no mundo e como se manifestam nos lugares, de forma a considerar o espaço como o lócus das contradições e dos conflitos.

Conforme Callai (2013, p. 44), “o caminho para analisar, entender e buscar as explicações para o que acontece no mundo e para os problemas que a sociedade apresenta é por meio de raciocínios espaciais”. Pode-se ainda avançar nessas considerações e afirmar que a análise, compreensão e transformação da realidade social, concretizada pelas ações socioespaciais, requer uma formação para a cidadania, para que, a partir disso, o indivíduo se torne um ator social, isto é, protagonista no processo de construção de suas sociedades.

Damiani (2015, p. 50) faz considerações bastante plausíveis sob o prisma dessa pesquisa, ao asseverar que “a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito”. Logo, aprender Geografia se constitui um processo fundamental na construção da cidadania. As ações na luta contra os problemas que envolvem o espaço social, desigual e fragmentado pelas relações que o constituem, a partir das condições ligadas aos direitos e deveres de cada ser, são caracterizadas como práticas cidadãs.

Como discutido no primeiro capítulo, é pela ação e pelas relações sociais, na luta pela efetivação da sua condição humana, que o indivíduo se transforma em sujeito social e/ou político. O ser, ativo no meio em que vive, é produtor de práticas cidadãs. Tal discussão se relaciona à fala de Martija e Silva (2013, p. 148), que afirmam que “se entiende la ciudadanía como la participación responsable y significativa para contribuir a la sociedad”<sup>15</sup>.

Faz-se relevante, aqui, reiterar a citação de Cavalcanti (2012a), para quem a ideia de cidadania se caracteriza como

[...] a perspectiva de participação da vida coletiva. Trata-se de uma noção, cujo centro é a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade; uma

---

<sup>15</sup> Tradução: “Entende-se por cidadania, a participação responsável e significativa na contribuição com a sociedade” (MARTIJA e SILVA, 2013, p. 148, tradução nossa).

participação que está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade” (CAVALCANTI, 2012a, p. 46).

Nesse raciocínio, para além do significado simplista de cidadania que “se reporta aos indivíduos que gozam de direitos e deveres sociais e políticos” (HOUAISS, 2011, p. 192), há a necessidade de considerá-lo no sentido mais amplo que a expressão exige, voltado à ação e à participação social e democrática dos sujeitos na construção das suas comunidades e da nação. Nesse sentido, formar cidadãos é sinônimo de preparar o aluno para exercer o seu direito a ter direitos (CAVALCANTI, 2012b) e agir de forma responsável na vida em sociedade.

No ensino de Geografia, os conteúdos geográficos se configuram como mediadores da formação cidadã, pois permitem aos jovens estudantes o desenvolvimento da consciência crítica sobre as suas condições de vida, de sobrevivência, de acesso aos espaços, e da garantia, proteção e ampliação dos seus direitos. Além disso, contribuem para o desenvolvimento tanto do pensamento autônomo, quanto da própria autonomia nas suas práticas cotidianas, com vistas à realização de ações capazes de questionar e mudar a realidade social. Esse processo se justifica pela essência social do espaço, cerne de estudo da Geografia: fragmentado, desigual, contraditório.

Considerando, assim, que o ser se constitui sujeito à medida que se constitui humano, entende-se que a escola, por meio do processo educativo do aluno, há de dispor de meios para que a formação humana seja atingida. Se as barreiras econômicas, sociais e políticas são expressões da desigualdade, principal fator que impede a constituição do sujeito, é preciso que seja consolidada a sua formação cidadã voltada à ação/participação, com vistas ao rompimento das condições subalternas que o desumaniza.

Mediante o exposto, Martija e Silva (2012, p. 154-155), ao fundamentar-se em Dalongeville (2007) e Delgado y Cristancho (2009), afirmam que “el conocimiento geográfico se visualiza como critério de desarrollo, puesto que permitiría construir andamiajes en la comprensión del espacio cercano y lejano, aportando a la formación de un ciudadano consciente, crítico y de actitudes responsables”<sup>16</sup>. De igual modo, Santos (2014d, p. 20) também considera que “a cidadania se aprende”, ou seja, se constitui de práticas resultantes de um processo de formação intencional, de uma construção. Logo, tornar-se cidadão requer conhecimentos que a escola e o ensino de Geografia produzem, na medida em que – sobretudo

---

<sup>16</sup> Tradução: O conhecimento geográfico é visto como critério de desenvolvimento, uma vez que permite construir bases para a compreensão do espaço próximo e distante, contribuindo para a formação de um cidadão consciente, crítico e de atitudes responsáveis (MARTIJA e SILVA, 2012, p. 154-155, tradução nossa).

a Geografia – empodera, qualifica e instrumentaliza o sujeito a fazer a leitura de mundo e a interpretação dos modos como se organiza, produz e usa o espaço, com vistas ao exercício da cidadania.

García Pérez (2015, tradução nossa), ao discorrer sobre a importância do ensino de Geografia na formação cidadã, enfatiza que não basta, à escola, apenas promover a análise e compreensão dos problemas, mas é necessário e indispensável capacitar o aluno para que reflita sobre as possíveis formas de intervenção nessas situações problemáticas. No pensamento do autor, a formação cidadã exige a integração de diversos tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes, que permitam tomar decisões, adotar comportamentos em situações concretas, nos responsabilizar por nossas ações e intervir na realidade social como cidadãos ativos e responsáveis.

A Geografia Escolar, por meio dos seus conteúdos, notadamente os atitudinais<sup>17</sup>, possibilita o aluno realizar esta leitura e interpretação do espaço geográfico para nele atuar, pois a relação do sujeito com a sociedade e o espaço é mediada pelos seus conhecimentos sobre os mesmos. Cabe destacar que esses conceitos não devem ser considerados e apresentados como verdades acabadas, mas relativizados na medida em que são passíveis à incorporação de novos elementos.

Segundo Saviani (2008a, p. 45), os conteúdos significativos, por estabelecerem ligação com o mundo em que o aluno vive, se tornam instrumentos da crítica e da transformação social. Nas palavras do autor: “Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”. Carvalho Sobrinho (2016), nesta perspectiva, evidencia que

[...] o lugar tem a função importante para a formação cidadã no que constitui: [...] formar sujeitos que consigam compreender a realidade marcada por contradições e, nesse contexto, agir no mundo no sentido de participar na construção de um lugar melhor, ou seja, do bairro, da sua cidade, do país, de forma responsável [...] A cidadania dos alunos deve partir de sua compreensão da realidade em que vivem e das relações que o mundo contemporâneo impõe sobre o seu lugar (CARVALHO SOBRINHO, 2016, p. 103).

Tal abordagem se relaciona ao sentido de se ensinar Geografia no Ensino Médio, conforme as proposições dos PCNs:

---

<sup>17</sup> Os conteúdos atitudinais se referem à formação de valores, atitudes e convicções que perpassam os conteúdos referentes a conceitos, fatos, informações e procedimentos. Trata-se daqueles conteúdos que auxiliam o aluno a agir no espaço, a influir na sua produção, como exemplo **a participação cidadã/política do sujeito**, dentre outros (CAVALCANTI, 2012a, p. 53, grifo e acréscimos nossos).

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste país e neste planeta (BRASIL, 2000, p. 30-31).

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que o ensino de Geografia, quando observadas suas funções elementares referentes à compreensão espacial, contribui para a formação da cidadania. Conforme preconiza Cavalcanti (2012b), esse processo se efetiva por meio da prática de construção e reconstrução de informações e/ou conhecimentos, habilidades e valores, que ampliam a capacidade dos jovens de compreender e atuar no mundo em que vivem.

Considerando que a ciência geográfica tem como objeto de estudo o espaço geográfico, que, como propõe Santos (2014a, p. 63), é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”, preparar o aluno para apreender a dialética destas ações, materializadas no espaço, torna-se um dos papéis cruciais da Geografia Escolar. Sobre isso, Saviani (2008b) pontua que:

[...] à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2008b, p. 143).

Nesses termos, a Geografia na escola deve propiciar ao educando espaços de reflexão e problematização das questões e organizações socioespaciais, assim como da sua condição e do seu protagonismo na produção e uso deste espaço. Tudo isso significa oferecer possibilidades de leitura, interpretação e transformação do mundo a partir da consciência da espacialidade vivida. É nesse sentido que se acredita no potencial das pedagogias críticas, aqui ilustradas pela vertente histórico-crítica<sup>18</sup>, pois proporcionam grande poder de reflexão sobre a dimensão espacial do mundo, na medida em que a prática/realidade social do aluno se constitui tanto como ponto de partida quanto de chegada do processo educativo. A vertente das pedagogias críticas busca identificar os problemas sociais (problematização); encontrar aportes teóricos para resolvê-los (instrumentalização); e se preocupa com a emancipação do sujeito, a partir de

---

<sup>18</sup> Concepção pedagógica elaborada por Demerval Saviani, no início da década de 1980, cuja proposta se pauta na ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática, de forma que contribua para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Trata de uma pedagogia comprometida com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora, reflexiva, crítica e emancipadora, com vista a superação da desigualdade. De outro modo, se situa como uma pedagogia articulada com a prática social transformadora (BATISTA e LIMA, 2012).

práticas sociais transformadoras, com vistas ao rompimento das decisões unilaterais, de modo que as juventudes se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2008a).

Santos, C. F. (2012), ao discorrer sobre a pedagogia histórico-crítica e os movimentos sociais populares, destaca o papel do professor no processo educativo do indivíduo:

Ora, se a prática social é dotada de contradições engendradas por uma sociabilidade que tem no antagonismo entre os indivíduos uma de suas formas de manutenção sistêmica, os interesses contrários se manifestarão em todas as esferas da vida social, inclusive nos processos educativos escolares e não escolares. Assim sendo, o educador identificado com a pedagogia histórico-crítica não pode furtar-se a posicionar-se diante dessas questões (SANTOS, C. F., 2012, p. 195).

Vesentini (2015, p. 24-25) considera que “o educador preocupado com o alargamento da cidadania, deve contribuir para o crescimento do educando, para a sua autonomia, criatividade e senso crítico”. Deste modo, práticas de ensino que objetivam uma formação crítica, imbuídas de elementos essenciais para a reflexão, compreensão e atuação na realidade social, humanização do indivíduo e para a construção da cidadania, também se direcionam ao encontro das colocações de Damiani (2015), ao declarar que:

[...] é possível, embora não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e, ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais e individuais e, assim, potencializá-las (DAMIANI, 2015, p. 58).

Foi diante do panorama apresentado e discutido que se propôs analisar as contribuições da Geografia Escolar para a formação cidadã/participação política e às práticas socioespaciais das juventudes no movimento de ocupação na cidade de Formosa-GO. Reiteramos que esta disciplina exerce grande contribuição no processo de construção da cidadania, já que a atuação cidadã está relacionada à leitura e interpretação que se faz do espaço, propiciada pelo contato com os conceitos, temas e categorias da Geografia, trabalhados em sala de aula. Logo, a relação que se estabelece entre a formação cidadã do jovem estudante e a Geografia, disciplina que possibilita que o aluno decifre o espaço geográfico, se deve ao fato de esta se constituir enquanto instrumento que favorece a leitura do mundo, que se torna explicável e compreensível pela análise da sua dimensão espacial.



### 3 METODOLOGIA

Para Andrade (2010, p. 117), a “metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”. Considerando, assim, a importância da ordenação, da lógica e do método para o desenvolvimento racional e eficaz de uma pesquisa, o intuito deste capítulo é apresentar os passos metodológicos utilizados no processo desta investigação. Serão explicitados, a partir da perspectiva dialética do movimento de ocupação e em conformidade com os objetivos apontados, os atributos da pesquisa qualitativa, o contexto de produção das informações empíricas, e as técnicas e os procedimentos de construção e de análise destas informações.

#### 3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

É válido salientar que o movimento de ocupação das escolas origina-se de um conjunto de processos que extrapolam a si mesmos, isto porque deriva de fenômenos sociais que o cercam. Nesse sentido, considera-se que as contradições das políticas educacionais, já referenciadas, constituem os fatores condicionadores da luta pela educação e resistência contra a intensificação das desigualdades existentes. Diante disso, numa espécie de reação frente a tais realidades, os jovens negam essas contradições, buscando transformá-las e superá-las. Por essas razões, procurou-se compreender e interpretar essas variáveis à luz do contexto em que se manifestou o fenômeno, por meio dos seus movimentos/processos totais.

Segundo Stalin (s.a *apud* Lakatos e Marconi, 2010, p. 83-87), “nenhum fenômeno pode ser compreendido, quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes [...] As contradições internas é que geram o movimento e o desenvolvimento das coisas”. De outro modo, pode-se afirmar que a concretude do movimento em questão, em sua totalidade, encontra-se tanto na escola, pela formação cidadã, como na realidade social, pelas políticas centralizadoras, as condições que o determinam.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, cujo caráter permite análise e interpretações mais minuciosas e subjetivas do objeto de estudo, auxiliou a responder as questões problematizadoras desta investigação. Michel (2009) assinala que, na pesquisa qualitativa,

[...] a verdade não se comprova numérica ou estatística operacionalização ente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os fatos em ciências sociais são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade (MICHEL, 2009, p. 37).

Um pesquisador do campo das ciências sociais, onde se inserem tanto a Geografia quanto a Educação, encontra na metodologia qualitativa, portanto, os fundamentos para compreender a realidade que se investiga, já que as informações coletadas no espaço da vida real extrapolam a objetividade, pois são repletas de valores e significados. As informações podem se tornar vazias e rasas, se analisadas sem a consideração dessas variáveis que condicionam um modo de vida, comportamentos, ações e relações sociais, como os registrados na ocupação.

É nessa perspectiva que a pesquisa qualitativa constitui uma ferramenta que possibilita a compreensão, análise, interpretação e envolvimento com o objeto estudado, visto que, segundo Michel (2009), possui um caráter subjetivo, que permite o desenvolvimento de uma teoria pela interpretação dos relatos de experiências dos grupos sociais, da identificação de suas expectativas, frustrações e razões que os levam a compor os movimentos sociais.

Lakatos e Marconi (2011, p. 269) corroboram tais ideias ao afirmarem que “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Na mesma linha de raciocínio, Minayo (2002), citado pelas referidas autoras (2011, p. 271), também explicita que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Assim, para analisar o movimento de ocupação, e discutir suas relações com as funções elementares da Geografia Escolar, coube adotar as técnicas e/ou instrumentos essencialmente qualitativos, e considerar todo o universo produzido e vivido por tal grupo, para que se pudesse obter as informações necessárias – à luz do espaço, dos fatos e dos contextos – para compreender e interpretar qualitativamente o ato social no âmbito das significações que envolveram tanto os alunos quanto o docente de Geografia daquela instituição.

### **3.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS**

O objetivo desta seção é explicitar o contexto em que foram produzidas as informações empíricas que fundamentam esta pesquisa. Nesse sentido, apresentar-se-á o município de Formosa-GO, no qual se localiza a instituição de ensino lócus do movimento de ocupação, o professor de Geografia e os alunos, considerados os sujeitos/participantes deste estudo, e, ainda, o próprio movimento.

### **3.2.1 O município de Formosa-Goiás**

A instituição de ensino, lócus da análise dessa investigação está localizada no município de Formosa-GO, que, por sua vez, segundo as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), situa-se no leste do estado de Goiás, onde faz fronteira com o Distrito Federal. O município possui considerável superfície territorial, com área de 5.811,788 km<sup>2</sup> (IBGE, 2017), população estimada em 115.000 habitantes, e é parte da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF)<sup>19</sup>.

Do ponto de vista econômico e social, o município de Formosa apresenta uma diversidade de atividades econômicas, abrangendo a agropecuária, agroindústria, o comércio, turismo, os serviços, entre outras. Possui, ainda, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,744 (dados relativos ao ano 2010), considerado como município de médio desenvolvimento pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

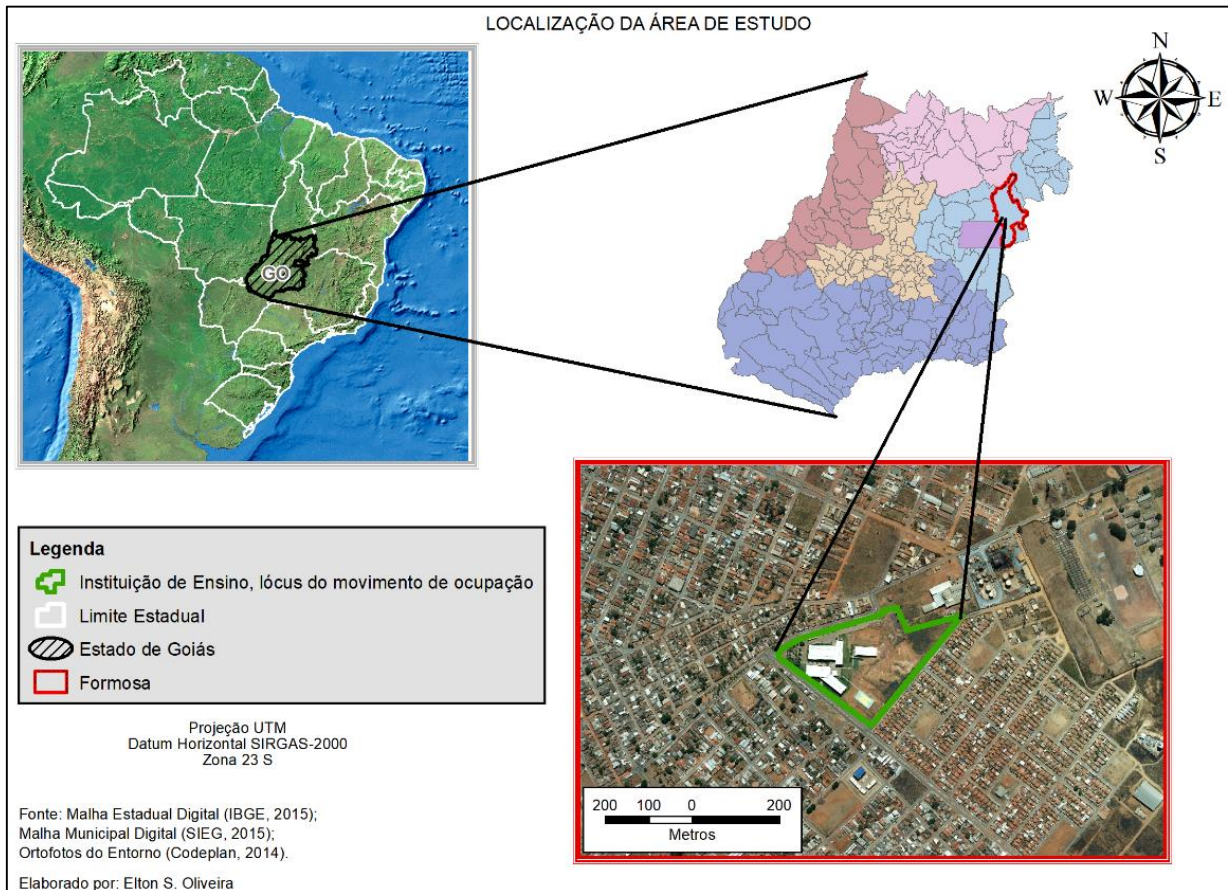
Em relação aos dados educacionais, cabe evidenciar que a Rede Municipal de Ensino atende prioritariamente as duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Entretanto, o município possui vasto número de instituições que ofertam a última etapa e demais níveis que compõem a educação escolar brasileira. Em relação ao Ensino Médio, existem 19 unidades escolares responsáveis pela oferta desta etapa, das quais 5 são privadas, 13 são públicas (vinculadas à Rede Estadual de Ensino) e 01 (uma) se vincula à

---

<sup>19</sup> A RIDE tem como objetivo articular e harmonizar as ações administrativas da União, dos Estados e dos municípios para a promoção de projetos que visem à dinamização econômica e provisão de infraestruturas necessárias ao desenvolvimento em escala regional. É constituída pelo Distrito Federal, pelos municípios de Abadiânia, Água Fria de Goiás, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Cabeceiras, Cidade Ocidental, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Cristalina, Formosa, Luziânia, Mimoso de Goiás, Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Valparaíso de Goiás e Vila Boa, no Estado de Goiás, e de Unaí, Buritis e Cabeceira Grande, no Estado de Minas Gerais (BRASIL, 2015). Disponível em: <[http://www.mi.gov.br/regioes\\_integradas\\_df\\_rides](http://www.mi.gov.br/regioes_integradas_df_rides)>. Acesso em 03 fev. 2017.

União (pública federal). Juntas, tais instituições atendem uma população estudantil de aproximadamente 4.598 jovens, conforme aponta o Censo Educacional 2015.

**Figura 4 – Mapa: localização da área de estudo.**



### 3.2.2 A instituição de ensino, lócus do movimento de ocupação

A instituição de ensino analisada nesta pesquisa é pública, e funciona desde o ano 2010. Segundo o Estatuto (2009) que a regulamenta, Art. 1º, §1º, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Uma das suas finalidades elementares é, de acordo com o Art. 5º, inciso I, ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

Além dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cujo número de matrículas efetivadas no ano 2017 foi 173, a instituição ainda oferece cursos em nível superior/graduação, técnico PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –, de extensão, e ainda, cursos na modalidade educação a distância.

Segundo dados da própria instituição de ensino, a unidade possui uma área construída de aproximadamente 6 mil m<sup>2</sup> e estrutura física que dispõe de amplo espaço para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, composto por ambientes distintos e específicos, conforme a natureza dos cursos: laboratórios diversos, salas ambientes, biblioteca, auditório/teatro e quadra de esportes. Aqui, é oportuno sublinhar que essa realidade difere de tantas outras que permeiam as escolas públicas brasileiras, cujas condições são preocupantes, na medida em que carecem de profissionais, espaços e equipamentos necessários à promoção de uma educação de qualidade. Faz-se necessária uma discussão profunda e detalhada sobre as mazelas que assolam a escola pública no Brasil, mas tal tema extrapola os limites da presente investigação, de maneira que nos restringiremos à constatação do caráter excepcional e privilegiado da instituição pesquisada no cenário educacional brasileiro.

### **3.2.3 O movimento de ocupação**

A apresentação que se fará a seguir decorre da pesquisa exploratória e de observações realizadas na instituição de ensino nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano 2016, assim como da análise da página oficial do movimento estudantil na rede social *Facebook*. Por meio de entrevistas realizadas com alguns partícipes do movimento de ocupação, do registro das observações não participantes e de imagens e vídeos publicados na referida rede social, levantou-se as informações preliminares necessárias ao conhecimento do fenômeno investigado.

De acordo com os estudantes participantes da pesquisa, a deliberação sobre a ocupação escolar se efetivou a partir da demanda de estudantes da instituição e da realização de reuniões com ciclos de debates, organizadas pelo Grêmio Estudantil. As temáticas discutidas se reportavam às pautas de reivindicações de movimentos que já ocorriam em outros estados como em São Paulo e Goiás: escola sem partido; reforma do Ensino Médio; instituição de novo

regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União, dentre outras agendas, conforme apresentadas no Quadro 1, localizado na subseção 1.1.5 deste trabalho.

Tais discussões, em conjunto com a avaliação satisfatória dos movimentos ocorridos em alguns estados, culminaram numa primeira assembleia dos estudantes secundaristas, realizada no dia 25 de outubro do ano 2016. Na ocasião, a maioria dos presentes no plenário optou pela ocupação imediata da instituição de ensino. Posteriormente, no dia 27 de outubro, em assembleia geral com os estudantes, tanto do Ensino Superior como do Ensino Médio, entre grupos favoráveis ou contrários ao movimento, deliberou-se, democraticamente a continuidade do ato/da ocupação.

O número de participantes do movimento oscilava, em função, principalmente, de trabalho, falta de autorização dos pais, final de semana, turnos (geralmente à noite, a quantidade de jovens diminua consideravelmente), atividades cotidianas (academia, cursos), dentre outros fatores. No início do movimento, aproximadamente 65 jovens permaneciam dia e noite acampados na instituição. Em dias de atividades culturais ou assembleia, o número aumentava, chegando a atingir o total de 206 estudantes. No final do processo de ocupação, no início do mês de dezembro, o quantitativo já se encontrava bem reduzido, com cerca de 20 pessoas.

Como se esclarece na subseção 1.1.5 deste trabalho, as ocupações constituem um movimento liderado por jovens estudantes na luta em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, via apropriação, gestão e controle do espaço escolar. Essa apropriação se efetiva por meio da ocupação do espaço físico da instituição de ensino, cuja administração fica a cargo dos próprios alunos. Há, nesse processo, o impedimento da realização das atividades de naturezas diversas, sendo mantidas, a critério dos participantes do movimento, somente aquelas consideradas essenciais à instituição.

No caso específico da unidade de ensino estudada, os jovens restringiram o acesso de pessoas, inclusive dos próprios funcionários; suspenderam as aulas e atividades acadêmicas e administrativas em geral, além de definirem as ações a serem desenvolvidas tanto no interior da ocupação quanto no âmbito escolar. Nas dependências da instituição, instalaram as suas acomodações e ali realizaram-se ações com vistas a protestar contra os atos políticos que motivaram a indignação do grupo juvenil.

Esse movimento de apropriação, gestão e controle do espaço escolar pelos jovens secundaristas<sup>20</sup> se estendeu até o dia 13 de dezembro do ano 2016, totalizando 50 dias de ocupação, que se constituiu pela realização de diversas atividades de caráter essencialmente formativo, desenvolvidas por meio da colaboração de professores e alunos da própria instituição, bem como de pessoas da comunidade em geral.

Após esta breve apresentação do movimento de ocupação – análise mais detalhada será apresentada no próximo capítulo, quando as informações obtidas com o estudo serão discutidas –, o tópico seguinte explicita o universo da pesquisa.

### **3.2.4 Os sujeitos da pesquisa**

Identificam-se como sujeitos desta pesquisa dois segmentos elementares para o desvelamento das questões problematizadoras, assim como para o alcance dos propósitos deste trabalho, a saber: os alunos – 14 jovens protagonistas do movimento – e o professor de Geografia. Por meio deles revelamos e compreendemos a geografia produzida na ocupação, caracterizamos os jovens partícipes do movimento – ideologias, expectativas, experiências cotidianas tanto no interior do movimento como fora dele, percepções sobre a realidade social, motivações objetivas e subjetivas determinantes para a luta em defesa da educação e democracia –, analisamos a contribuição da escola e da Geografia na formação cidadã dos mesmos, e ainda identificamos os caminhos e os desafios da Geografia Escolar a partir dos contextos investigados.

Dois grupos foram formados com os alunos, Grupo 1 e Grupo 2<sup>21</sup>, desmembramento que visou contemplar as especificidades dos jovens. O primeiro grupo se constituiu por três estudantes secundaristas, dos quais 2 deles, de idades 17 e 19 anos, cursavam o 3º ano do Curso 1, e o outro, de 20 anos, cursava o 3º ano do Curso 2. A razão inicial para o desmembramento dos sujeitos da pesquisa foi a suposição de que alguns deles, em função de suas experiências acadêmicas (mais avançadas) e socioculturais semelhantes, pudessem apresentar opiniões mais consolidadas. Entretanto, o que se verificou com as informações coletadas é que as diferenças

---

<sup>20</sup> É válido destacar que neste movimento de ocupação houve a participação de um pequeno grupo de jovens estudantes do Ensino Superior da própria instituição de ensino.

<sup>21</sup> As nomeações Curso 1 e Curso 2 substituem os nomes dos cursos em que os estudantes estavam matriculados.

são ínfimas, a não ser pela maior experiência em movimentos estudantis que os primeiros possuíam.

O segundo grupo deste segmento, composto por 11 estudantes secundaristas, foi composto da seguinte forma:

**Tabela 1 – Composição do Grupo 2.**

Idade	Ano	Cursos	
		Curso 1	Curso 2
15	1º	X	
15	2º		X
15	2º		X
15	2º		X
16	1º	X	
16	1º	X	
16	1º	X	
16	2º		X
17	2º		X
17	2º	X	
17	2º	X	

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaborado pela autora, 2017.

É válido pontuar que, para a formação desse grupo, não houve critérios pré-estabelecidos, com exceção do número de participantes definido pela pesquisadora: devido à opção metodológica pautada na formação de grupos focais, a ser discutida adiante, estabeleceu-se o número máximo de 15 pessoas. Já tendo sido formado o primeiro grupo com três alunos, definiu-se, assim, que 12 participantes comporiam o segundo grupo, mas apenas 11 se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

O segundo segmento se formou pelo único professor de Geografia que trabalha nas turmas de que esses jovens eram parte. A decisão pelo seu envolvimento na pesquisa se justifica pelo fato das entrevistas realizadas com os estudantes apontarem que tanto a disciplina Geografia quanto as práticas de ensino adotadas por aquele professor contribuíram fortemente para a elaboração do pensamento crítico acerca da realidade social recente. Isto posto, pretendeu-se analisar e interpretar a concepção filosófica que o profissional possui acerca das funções da disciplina em que atua, compreender sua visão de mundo sobre o papel da educação na vida e nas práticas desses alunos, bem como conhecer como desenvolve e quais significados atribui às suas práticas pedagógicas na educação geográfica.



Diante da apresentação dos contextos de produção das informações empíricas que fundamentaram este estudo, segue a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados na construção e análise dessas informações.

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Esta seção explicita os procedimentos e as técnicas e/ou instrumentos utilizados no levantamento de dados e informações necessárias à análise e à interpretação da realidade estudada. O referido estudo apoiou-se, de forma geral, em metodologias essencialmente qualitativas, sendo estruturado em duas etapas, a saber, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, cuja organização seguiu o seguinte cronograma:

**Tabela 2 – Cronograma dos procedimentos de produção das informações empíricas.**

ATIVIDADES	2016												2017											
	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO		
Pesquisa Bibliográfica			X	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X	X	X					
Pesquisa Exploratória								X	X															
Coleta de dados e informações								X	X	X	X				X	X	X							
LEGENDA		Observação não participante da Assembleia Geral dos Estudantes da Instituição																						
		Entrevista focalizada exploratória																						
		Grupo Focal com os participantes do movimento																						
		Observação não participante da rotina diária da ocupação																						
		Análise Documental																						
		Entrevista com o professor de Geografia																						
	Análise da página oficial do movimento de ocupação na rede social <i>Facebook</i>																							

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

#### 3.3.1 A pesquisa de campo

A segunda etapa da pesquisa consiste na pesquisa de campo, que se considera a mais profícua, na medida em que proporcionou, a partir das informações empíricas produzidas no

local em que os fenômenos ocorreram, a explicação e o entendimento da vida real, além da captura dos significados sociais engendrados no espaço ocupado. Aqui foi possível observar e compreender como se processou o fenômeno estudado.

A pesquisa de campo foi desenvolvida pela realização das seguintes atividades: a) pesquisa exploratória; b) observações; c) grupo focal; d) entrevistas e, e) análise documental.

### **3.3.1.1 Pesquisa exploratória**

Do ponto de vista dos objetivos elencados, a pesquisa exploratória, realizada na referida instituição de ensino nos meses de outubro e novembro do ano 2016, foi uma ferramenta importante para o detalhamento dos dados e das informações acerca do objeto desta investigação, que constitui um fenômeno novo, pouco conhecido e estudado. O objetivo das visitas feitas à instituição era coletar elementos que permitissem conhecer o movimento de ocupação, identificar as pautas de reivindicações do grupo, assim como revelar e compreender a organização das juventudes nos espaços ocupados.

Nessa primeira etapa, o pesquisador *in loco* teve o apoio e acompanhamento de alguns membros do Grupo 1, que se dispôs a fornecer as informações necessárias e coerentes com os propósitos da pesquisa, de forma que se tornou possível a familiarização com a temática a ser trabalhada, o aprimoramento e o alargamento do conhecimento sobre as questões investigadas, bem como o delineamento do objetivo geral, da suposição e da construção dos eixos teóricos estruturadores da pesquisa.

Dentre as atividades desenvolvidas na pesquisa exploratória, estão: a) a observação da assembleia geral dos estudantes, sobre a qual se discorre na subseção a seguir; b) a observação da rotina do movimento; c) e a realização de entrevista a partir da formação de grupo focal, com o Grupo 1, a quem foram colocadas as questões explícitas no Apêndice A deste trabalho.

Além da etapa de caráter exploratório, os seguintes procedimentos e técnicas de pesquisa foram utilizados:

### **3.3.1.2 Observações**

A observação consiste em uma técnica de coleta de informações em campo, isto é, no local de ocorrência dos fenômenos (ANDRADE, 2010), cujo objetivo é, por meio do registro dos fatos, conseguir informações mediante utilização dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade (LAKATOS e MARCONI, 2013). De acordo com Michel (2009), a observação possibilita a apreensão de aspectos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas manifestam involuntariamente, como, por exemplo, a produção espacial a partir das ações e relações sociais ali desenvolvidas, além das atitudes cidadãs na luta pela educação e efetivação da democracia.

As observações, registradas em fotografias, tomaram lugar em dois momentos: primeiro, na assembleia geral dos estudantes, cuja pauta era a deliberação sobre a continuidade ou ruptura do movimento de ocupação, e à qual assistimos passivamente, isto é, sem participarmos, conforme esclarece Michel (2009); no segundo momento, observou-se também passivamente a rotina diária das atividades da ocupação. O motivo pelo qual a pesquisadora não se envolveu ou integrou ao grupo justifica-se por uma possível hesitação por parte dos estudantes. Ao longo da pesquisa, sobretudo durante a ocupação, o acesso ao espaço ocupado foi sistematicamente controlado, e o desenvolvimento das atividades requeria a anuência prévia dos estudantes, que, na maioria das vezes, delongavam a deliberação. A ideia de Lacoste (2006, p. 84), segundo a qual “todo saber é instrumento de poder”, talvez justifique a hesitação dos estudantes em permitir o acesso àquele território e às informações dali decorrentes.

Mesmo diante das barreiras impostas pelo movimento, é importante pontuar que foi possível observar indiretamente, durante as entrevistas com seus participantes, as práticas desenvolvidas no espaço ocupado, resultando na coleta de informações acerca deste fenômeno.

No primeiro momento de observação, de cunho exploratório, objetivou-se conhecer melhor as causas da luta, os perfis dos jovens, a maturidade na tomada de decisões, o poder argumentativo na discussão, e a capacidade tanto de organização quanto de articulação no espaço de conflitos, já que ali se faziam presentes grupos contrários ou favoráveis ao processo de ocupação. Neste trabalho, utilizou-se da produção de relatório para a organização das informações coletadas, técnica que se direciona à abordagem de Ludwig (2009, p. 65), para quem “a observação possui uma parte narrativa e uma reflexiva. A primeira envolve a descrição dos sujeitos, dos locais, das atividades e dos diálogos. A segunda agrega o pensamento analítico”.

No segundo momento em que se observou a rotina do movimento, também optou-se pela produção de relatório – ambos compõem o acervo de documentos analisados na pesquisa documental – foram especificadas todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, constando o horário em que tiveram início, tempo de duração, como e quem as desenvolviam, acrescidas das ponderações/análises/interpretações da pesquisadora. O objetivo desta etapa metodológica foi o de perceber como as práticas espaciais se manifestaram na ocupação, de forma a evidenciar a geografia produzida, a organização espacial, bem como se efetivavam as ações e relações, tanto entre os membros do grupo quanto com os indivíduos fora dele (a comunidade).

É válido destacar que, para o alcance do objetivo descrito no parágrafo anterior, em virtude da dificuldade de acesso ao espaço ocupado imposta pelos estudantes, as informações coletadas nas entrevistas com o Grupo 1 também foram utilizadas, conforme já mencionado, além de imagens, vídeos e publicações diversas na página oficial do movimento na rede social *Facebook*, em função de seu caráter revelador da organização e das atividades desenvolvidas na ocupação, as quais não tivemos oportunidade de presenciar pessoalmente.

### **3.3.1.3 Grupo Focal com os participantes da ocupação**

Nesta fase da pesquisa, optou-se pela formação de dois grupos focais, a fim de não somente conhecer a organização do movimento em seu interior, como também captar a pluralidade/heterogeneidade de ideias nos grupos, a interação entre os participantes em cada um deles e a construção de sentidos/significados atribuídos ao espaço escolar. Além disso, buscou compreender as razões objetivas e subjetivas para a ocupação, e identificar as percepções dos estudantes acerca do papel da escola e da Geografia na sua formação crítica, cidadã e cognitiva.

A opção metodológica – grupo focal – é um instrumento de pesquisa conhecido como entrevista em profundidade, por fornecer informações qualitativas e fazer uso da formação de pequenos grupos de pessoas com características em comum, pertencentes ao ambiente da análise, como forma de coleta de informações. A técnica, estruturada através de roteiro de tópicos, é incentivada pelo pesquisador, aqui considerado moderador, de forma a permitir que o grupo analise e discuta sobre o objeto de interesse. O objetivo é captar motivos, razões, sentimentos, valores, dificuldades e promover troca de experiências e interação entre os

participantes (MICHEL, 2009). Por sua natureza qualitativa, é considerado instrumento bastante útil à obtenção de opiniões, assim como para identificar percepções, significados e representações sociais de um grupo (BARROS e LEHFELD, 2012).

Morgan (1997) aponta que a marca registrada do grupo focal é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados e *insights*, que seriam menos acessíveis sem a interação produzida em grupo – como, por exemplo, os elementos relativos às intersubjetividades coletivas, tanto acerca das razões que moveram a ocupação, como também das representações dos estudantes sobre a formação escolar.

A partir destes fundamentos e da formação dos grupos, realizou-se, no mês de novembro do ano de 2016, dois encontros com cada um deles. No primeiro encontro, objetivou-se caracterizar as juventudes participantes do movimento, a partir da coleta das informações identificadas no Apêndice B deste trabalho. No segundo encontro, o intuito foi coletar informações capazes de revelar as experiências escolares/processo formativo daqueles grupos juvenis. Os assuntos discutidos tiveram as questões norteadoras elencadas no Apêndice C deste trabalho. Cumpre destacar, por fim, que no Grupo 2, ainda que com o incentivo do pesquisador na condução das discussões, notou-se a timidez e o pouco envolvimento de alguns jovens com a atividade, por razões não investigadas.

#### **3.3.1.4 Entrevista com o professor de Geografia**

A entrevista consiste em uma técnica metodológica bastante utilizada na investigação social, pois possibilita maior profundidade na coleta de informações necessárias à interpretação do objeto estudado. Segundo Lakatos e Marconi (2011), a entrevista qualitativa semiestruturada permite conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos, por abarcar a exploração mais ampla das questões. Cumpre evidenciar que este tipo de entrevista é de caráter fundamental para a compreensão das perspectivas e experiências da pessoa entrevistada.

Assim, fez-se uso de tal instrumento para obter as informações relativas à experiência profissional e à concepção filosófica do professor de Geografia sobre as funções da disciplina em que atua, à compreensão da sua visão de mundo sobre o papel da educação na vida e nas práticas dos alunos e, ainda, ao conhecimento de como desenvolve e quais significados atribui

às suas práticas pedagógicas. As questões da entrevista realizada no mês de abril do ano 2017, com aproximadamente duas horas de duração, estão elencadas no Apêndice D deste trabalho.

As informações coletadas com o professor, juntamente com as dos grupos focais e as decorrentes da análise documental e da página do movimento na rede social *Facebook*, serviram para, além de evidenciar a contribuição da escola e da Geografia na formação cidadã daquelas juventudes, identificar os caminhos e os desafios da disciplina no processo educativo dos novos sujeitos escolares. É ainda mister sublinhar que as informações coletadas nos procedimentos descritos nos itens 3.3.1.1, 3.3.1.3 e 3.3.1.4 foram gravadas e transcritas originalmente, sendo configuradas como elementos fundamentais à análise e discussão do objeto de investigação.

### **3.3.1.5 Análise Documental: um olhar para as Propostas Pedagógicas dos Cursos e do professor**

Entende-se por análise documental a técnica que permite identificar informações e/ou conteúdos em documentos, a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas, conforme preconiza Ludwig (2009). Nessa perspectiva, buscou-se analisar os Planos de Ensino do professor de Geografia relativo ao ano 2016 e os Projetos Pedagógicos dos Cursos<sup>22</sup> onde se encontravam matriculados os alunos partícipes da pesquisa, o Estatuto da instituição de ensino, as Matrizes Curriculares e os relatórios produzidos com base nas observações.

A análise dos três primeiros revelaram teoricamente as propostas pedagógicas daquela instituição voltadas à formação crítica, reflexiva e cidadã do estudante, uma vez que, segundo as informações empíricas levantadas desde a pesquisa exploratória, tais proposições exercem um papel preponderante na preparação do estudante para o exercício da cidadania. As Matrizes Curriculares dos cursos se configuraram como instrumentos basilares à verificação da organização pedagógica e curricular da instituição, lócus do movimento de ocupação analisado. Já as informações contidas nos relatórios se mostraram essenciais para a revelação da geografia produzida no movimento e das características daquelas juventudes, bem como à identificação dos caminhos e desafios da Geografia a partir dos contextos analisados.

---

<sup>22</sup> Define-se como PPC, o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004). Trata-se das diretrizes pedagógicas norteadoras para as ações educativas no âmbito da instituição de ensino em sua totalidade.

### **3.3.2 Análise da página oficial do movimento de ocupação na rede social *Facebook***

A página eletrônica na rede social *Facebook*, criada e mantida pelos estudantes, consiste num espaço virtual que se destinou à divulgação das ações do movimento e de assuntos referentes à mobilização estudantil, assim como à comunicação com a comunidade em geral. A razão do estabelecimento de tal recurso como fonte de análise para a pesquisa se justifica em virtude do espaço virtual dispor de um grande número de publicações com imagens, vídeos e falas essenciais para a interpretação do objeto estudado, visto que o acesso direto da pesquisadora ao lócus da ocupação foi dificultado pelos manifestantes.

A análise da página virtual visou extrair informações para que se pudesse relacioná-las tanto à leitura crítica do jovem acerca da realidade social contemporânea, como também às questões que envolveram a produção do espaço e a constituição territorial, dentre outros elementos geográficos existentes que se evidenciaram ao longo da ocupação. Gohn (2014a, p. 9) diz que “os sites dos movimentos representam o discurso como querem ser lidos e ouvidos pelo mundo [...] Eles são importantes para observar as pautas, como se articulam, quais os interlocutores, como compõem suas agendas, como se organizam”.

No próximo capítulo, serão apresentadas e analisadas as informações empíricas construídas na pesquisa, a partir do desenvolvimento das metodologias supracitadas.

## **4 A RELAÇÃO ENTRE O MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO E A GEOGRAFIA ESCOLAR**

O intuito desse capítulo é apresentar e analisar as informações coletadas durante a pesquisa. Para tanto, foram considerados os resultados das observações, da entrevista com o professor de Geografia, da análise documental, dos grupos focais e do que foi extraído da página oficial do movimento de ocupação na rede social *Facebook*. O capítulo, assim, é estruturado em dois eixos centrais: o primeiro, que trata da leitura geográfica do movimento de ocupação e o define como produtor de espaço e território ou de práticas espaciais, e o segundo, que discute os caminhos e os desafios do ensino de Geografia, a partir das práticas juvenis, dos sujeitos e dos contextos investigados. Nesta perspectiva, partindo de categorias mais amplas, orientadoras deste estudo – geografia da ocupação e formação escolar voltada à construção da cidadania – definem-se como categorias norteadoras da análise em questão, as práticas cotidianas (no âmbito da ocupação), formação crítica, perfil estudantil e trabalho docente.

### **4.1 A GEOGRAFIA DA OCUPAÇÃO: SINÔNIMO DA COMPLEXIDADE DAS ESPACIALIDADES JUVENIS**

Em primeiro lugar, optou-se por desvelar as questões que permitem analisar a geografia da ocupação, ou, em outras palavras, como os jovens se organizaram, como se manifestaram as práticas espaciais e como se efetivou o jogo espacial entre os movimentos. Nosso intuito, assim, é revelar as dimensões espacial e territorial das manifestações estudantis, bem como outros elementos geográficos produzidos a partir de suas ações.

Nessa perspectiva, o objeto de observação foram as práticas cotidianas no âmbito da ocupação. Considera-se que as geografias produzidas no movimento se traduzem em experiências construídas e vividas pelos alunos, logo, no âmago do processo de se ensinar e aprender Geografia, tais experiências constituem o ponto de partida (e por que não de chegada?) da construção do conhecimento geográfico. Identificá-las e refletir sobre as suas complexidades é uma tarefa necessária neste contexto.

Consideramos que a espacialidade é própria do cotidiano juvenil, uma vez que, a partir das ações e relações dos jovens com o espaço geográfico, ele vai sendo produzido nesse dia-a-dia como forma de ocupação e uso do lugar num determinado tempo (LEITE, 2012). Se, por



outro lado, conforme supracitada, a definição de práticas espaciais por Corrêa (2008) também se mostra adequada aos fins deste trabalho, é imprescindível apresentar e analisar as ações e as relações que se firmaram no processo de ocupação, para que, assim, seja possível considerá-las como práticas produtoras de espacialidades.

#### **4.1.1 A organização e as atividades cotidianas do movimento de ocupação: a produção espacial em evidência**

A princípio, é válido reforçar que o movimento de ocupação se dá via apropriação e controle coletivo do espaço escolar, efetivando-se por meio da posse, ocupação e governança/gestão do espaço físico da instituição de ensino pelos próprios alunos. 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 o que se lutou durante toda a ocupação.

Em entrevista, os estudantes relataram que, após a deliberação favorável à ocupação da instituição, estrategicamente definida a partir de assembleia promovida pelo Grêmio Estudantil, optaram por ocupar apenas um dos blocos do prédio, qual seja, o pedagógico, local onde se instalam as salas de aula, os laboratórios, salas dos professores e da coordenação, dentre outros ambientes acadêmicos. O objetivo da decisão, segundo relato de uma das estudantes, identificada como E1<sup>23</sup> (2016), foi que “ocupando aquele espaço, espaço nosso, do nosso cotidiano, o impacto seria maior e poderia chamar mais atenção, visto que paralisariam todas as atividades pedagógicas, inclusive as aulas não seriam dadas”.

Numa estratégia que envolve organização e controle espacial, o grupo destacou que algumas atividades consideradas essenciais, como as de gestão, recursos humanos, contratos e aquisição, administrativa (contábil) e alguns projetos acadêmicos (de extensão) foram autorizadas a continuar sendo realizadas. Conforme revela a entrevista realizada com o Grupo 1 e as observações realizadas na própria instituição, o movimento manteve uma organização sistemática de todas as ações desenvolvidas ao longo dos 50 dias de ocupação. Por meio de assembleias, nomeadas pelos alunos de técnica de gestão horizontalizada, pautada na

---

<sup>23</sup> As siglas E1, E2 e E3 correspondem a identificação dos estudantes do Grupo 1 e, de E4 a E14 são correspondentes ao Grupo 2.

administração participativa, cujas deliberações são tomadas coletivamente, formavam-se comissões responsáveis pelo cumprimento de tarefas específicas, como segue:

- Alimentação: zelar pela organização da cozinha e preparação dos alimentos.
- Segurança: tratar de questões atinentes aos cuidados do patrimônio da escola e à proteção dos participantes do movimento, tendo como princípio o rigoroso controle de entrada e saída de pessoas no prédio escolar.
- Divulgação/imprensa: divulgar, principalmente pelos meios de comunicação eletrônicos, como a rede social *Facebook*, as atividades desenvolvidas, cujo intuito era garantir que a comunidade estivesse a par das ações e concepções ideológicas do grupo, bem como estabelecer um espaço dialógico com os interessados, em geral.
- Informação: difundir a informação dentro da ocupação: orientações, acordos, programação de atividades, informes gerais.
- Limpeza: cuidar da limpeza dos espaços ocupados e zelar por sua manutenção.
- Jurídica/Relações externas: tratar de assuntos relativos à legalidade dos atos praticados no movimento e aos direitos/deveres dos estudantes enquanto protagonistas dos protestos, de forma a não permitir que o movimento perdesse a sua legitimidade, nem que outras pessoas ou grupos/partidos se apropriassem da luta, de caráter exclusivamente estudantil.

Vejamos, abaixo, algumas imagens<sup>24</sup> que retratam as funções desempenhadas pelas comissões:

**Figura 5 – Comissão da limpeza.**



Fonte: Rede social *Facebook*, 2016.

<sup>24</sup> A tarja utilizada em algumas ilustrações tem como objetivo resguardar a imagem dos participantes do movimento, bem como a identificação da instituição de ensino, lócus da ocupação.

**Figura 6 – Comissão da alimentação.**

Fonte: Rede social *Facebook*, 2016.

É válido destacar que a composição das comissões possuía natureza rotativa, de modo que a cada dia seus componentes eram redirecionados, conforme a identidade do estudante.

Ainda em relação à dinâmica interna do movimento de ocupação, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das atividades cotidianas, observou-se que o planejamento das mesmas era definido coletivamente, via elaboração de cronograma. Na visão de um estudante, esse processo se constitui como, “além da própria lógica de organização, uma forma democrática de tomada de decisões, onde todos podem contribuir e participar do que acontece aqui. As atividades desenvolvidas são definidas por nós mesmos, conforme o nosso interesse” (E2, 2016).

**Figura 7 – Cronograma de oficinas da ocupação.**

	CRONOGRAMA DE OFICINAS DA OCUPAÇÃO				
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
<b>MATUTINO</b>	09:00hrs – Reunião interna da ocupação	09:00hr – Aula de violão	Lanche	09:00hrs – Ainda a definir.	Ato em Formosa
<b>VESPERTINO</b>	15:00hrs – O que sabemos sobre o universo (Aula de Física).		14:30hrs – Introdução à questão de gênero.	15:00hrs – O olhar que a sociedade direciona à população negra: religião, educação e feminismo negro.	Ato em Formosa
<b>NOTURNO</b>	19:00hrs – Cine debate com o filme “She’s beautiful when she’s angry”	19:00hrs – Exibição de “A partir de agora – Jornadas de junho no Brasil”. Documentário que entrevista ativistas brasileiros (as) como uma ferramenta para compreender os movimentos sociais no Brasil e organizar a luta política.	18:00hrs – Cine debate com o filme: “Barra 68 – Sem perder a ternura” de Vladimir Carvalho.	19:00hrs – Questões sobre a redução da maioridade penal.	Ato em Formosa

Fonte: Rede social *Facebook*, 2016.

**Figura 8 – Assembleia geral dos estudantes.**

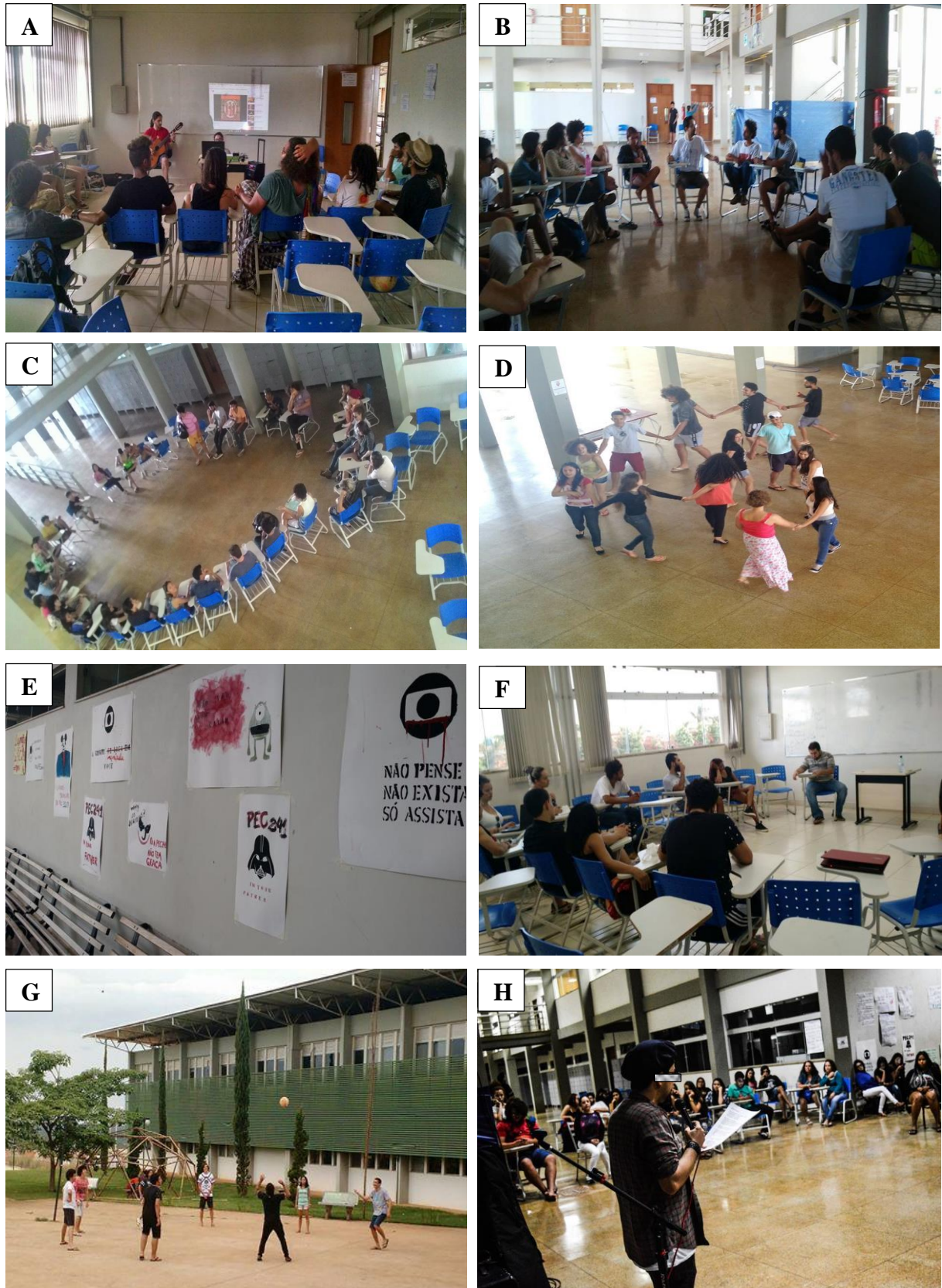


**Fonte:** Rede social *Facebook*, 2016.

O movimento, organizado e liderado exclusivamente por estudantes do Ensino Médio, se constituiu pela realização de diversas atividades, de caráter essencialmente formativas, desenvolvidas por meio da colaboração de professores e alunos da própria instituição e até mesmo de pessoas da comunidade em geral. Dentre as várias atividades realizadas, destacamos as seguintes: palestras (mulheres artistas no renascimento); exibição de filmes e documentários, tais como “Lute como uma menina”, “O sorriso dos outros”, “Consciência - Wall-E”); rodas de conversas, com temáticas relativas à questão de gênero, ao papel da avaliação na educação, seu poder e suas diferentes aplicações, orientação profissional, transfobia, gordofobia, violência contra a mulher, estupro, projeto escola sem partido e as suas consequências para uma educação democrática, plural e cidadã, a necessidade de defender o ensino público etc.; aulas de Física, Língua Portuguesa, Geografia, Sociologia, entre outras, com vistas à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); oficinas referentes ao gênero meme e a sua função social, além da lógica do capitalismo; minicurso relativo à teoria da ocupação como território autônomo do anti-poder; atividades esportivas e culturais, com destaque para os saraus, shows musicais, danças e outras ações.

Abaixo, seguem algumas ilustrações destas ações:

**Figura 9 – Atividades cotidianas da ocupação (I).**



**Legenda:** (A) Oficina de técnicas vocais; (B) Mini-curso; (C) Assembleia estudantil; (D) Atividade: Ciranda de roda; (E) Produção de cartazes: uma forma de manifestação; (F) Roda de conversa: Escola sem Partido; (G) Atividade esportiva; (H) I Sarau Ocupação.

**Fonte:** Rede social *Facebook*, 2016.

**Figura 10 – Atividades cotidianas da ocupação (II).**



**Legenda:** (A) Clube de oração; (B) Grupo de orientação profissional; (C) Roda de conversa; (D) Aula de Física; (E) Aula: Preparação para o ENEM.

**Fonte:** Rede social *Facebook*, 2016.

Além disso, cumpre destacar que o grupo de estudantes realizou as seguintes atividades: pedagógicos solidários, cujo objetivo foi a arrecadação de pecúnia para a manutenção das necessidades básicas dos jovens, como alimentação e higiene pessoal; assembleias com os participantes do movimento e demais estudantes; reuniões com a equipe gestora da instituição, pais e a comunidade local do município; atos de protestos nas ruas da cidade; por fim, ainda

participaram de manifestações de caráter nacional contra as reformas educacionais supracitadas, bem como em âmbito local, na própria cidade (Formosa-GO), com o apoio e suporte ao movimento de ocupação em uma instituição de ensino superior.

**Figura 11 – Atividades cotidianas da ocupação (III).**



**Legenda:** (A) Reunião com os participantes do movimento; (B) Reunião com os pais; (C) Participação na manifestação contra a PEC/55, em Brasília; (D) Manifestação pelas ruas de Formosa-GO; (E) Pedágio Solidário.  
**Fonte:** Rede social *Facebook*, 2016.

A apresentação dessas imagens tenciona evidenciar as práticas espaciais desempenhadas pelos alunos no processo de ocupação. As oficinas, as aulas, as danças, as reuniões, as atividades educativas e recreativas, as relações entre o grupo e a sociedade, bem como todo o seu movimento cotidiano, colocaram os jovens em contato com o outro e com o próprio espaço. Essas atividades são práticas espaciais, construídas por meio da estreita relação entre as experiências juvenis e o espaço.

Segundo os pressupostos teóricos já apresentados, o espaço escolar, em sua materialidade, se constituiu tanto como meio e condição quanto como produto dos trabalhos juvenis (CARLOS, 2015). Por intermédio das atividades ali desenvolvidas, a interação significativa com o espaço foi estabelecida, e a partir da lógica de apropriação, do uso e da própria organização, espacialidades foram criadas, de forma a interferir no processo de sua constituição original. Os trabalhos inerentes à ocupação exigiram uma base espacial (meio e condição) e a partir dela, uma nova lógica de organização (produto) se estabeleceu.

Em outras palavras, o grupo de estudantes, por meio de suas necessidades e intenções específicas, desenvolveu ações/atividades cujo suporte principal foi a materialidade física do espaço escolar, e delas resultaram novos arranjos espaciais e novas organizações, com funções distintas das anteriormente concebidas àqueles espaços; não se notou, nesse caso, a criação de novos espaços, mas sim a metamorfose das funções conferidas ao espaço já existente. É pertinente reafirmar que nenhuma ação/relação social desenvolvida pelo grupo foi realizada fora de um espaço real e concreto. Por isso, tais práticas são caracterizadas como espaciais, devidamente construídas pelas juventudes no processo de uso, ocupação e domínio do espaço.

O movimento, assim, só se tornou realidade pelo e no espaço, o que permite que se afirme que os estudantes o produziu pela dinâmica de ocupação e uso do lugar. Nenhuma história pode ser materializada sem a existência de um suporte espacial, tal como escreveu Santos (2014b): a história não se escreve fora do espaço. Assim como não dissocia território e espaço, não se dissocia tempo e espaço. O movimento de ocupação, que se caracteriza como luta histórica pela educação, possuiu dimensões espacial e territorial, manifestadas nas atividades desenvolvidas e no uso e controle do espaço, que sustentou toda sua lógica de organização.

A relação entre homem e espaço observada durante a pesquisa, seja através da análise da rede social especificada, das observações *in loco* ou dos relatos dos estudantes, comprova o que se considera como práticas espaciais: o conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte, ou preservando-o em



suas formas e interações espaciais, conforme projetos específicos. Tal definição, também defendida por Corrêa (2008), implica em dizer que o processo de apropriação/ocupação e utilização/uso de determinado espaço, em determinado tempo, gera (re)produção espacial.

Faz-se oportuno afirmar que, através do movimento de ocupação, os jovens não somente contestaram a política e lutaram pela efetivação da democracia no Brasil, mas também questionaram a forma de organização escolar vigente. Através de sua organização e da definição de atividades, pautadas no diálogo e na participação de todos, inclusive na tomada de decisões, os estudantes apontaram o modelo de escola que almejam.

Por fim, tal organização produziu mais um campo fecundo para se refletir sobre os arranjos da escola do século XXI. Como apresentado neste trabalho, os contextos de luta e o protagonismo juvenil desvelam o perfil de um novo sujeito (aluno), cujas características devem fundamentar uma urgente reorganização escolar no que tange a formatos pedagógicos, currículo, práticas pedagógicas, estrutura física, modelo de gestão etc. A instituição, estruturada e organizada de acordo com o contexto do século XIX, não cabe na conjuntura do século XXI, nem atende as demandas formativas dos alunos deste século. Nisso, o movimento se caracteriza indubitavelmente como o estopim para se repensar em novo projeto educacional, para o qual os jovens já sinalizaram o caminho.

A seguir, ainda no processo de leitura geográfica da ocupação, abordamos as dimensões da produção do espaço escolar no âmbito do concebido, percebido e vivido.

#### **4.1.2 A produção do espaço escolar no âmbito do concebido, percebido e vivido: uma breve discussão a partir dos relatos dos estudantes**

Após a discussão do movimento de ocupação como produtor de espacialidades, que não se dissocia da temática desta subseção, faz-se necessário estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos de Lefebvre (2006), no que tange às dimensões da produção espacial, e a produção do espaço escolar.

Como exposto anteriormente, o espaço é socialmente produzido. A produção do espaço escolar, conforme fundamentado por Silva (2016a, 2016b) e descrito na primeira parte deste trabalho, também o é. Assim como se defende, neste trabalho, que o movimento de ocupação produziu espacialidades, pode-se afirmar que o movimento diário da escola também as produz, pois se constitui pelo desenvolvimento das diversas práticas cotidianas dos seus sujeitos, num

processo dialético que envolve as dimensões do percebido, concebido e vivido, tal como também dispõe Harvey (2012b).

A escola, em sua constituição original, é exemplo claro do espaço concebido/representado. As práticas decorrentes da definição das estruturas, da disposição das instalações e da organização dos equipamentos, devidamente projetados e/ou delineados pelos órgãos educacionais e pela própria escola, com o intuito de promover a formação e o desenvolvimento do aluno, produzem espaço. De igual modo, quando o aluno ocupa a escola (domínio e apropriação) e passa a desenvolver ali as suas atividades, ou mesmo nas suas convivências diárias, a constituição do espaço escolar também se efetiva, preenchida, porém, pelas relações sociais construídas no âmbito das dimensões prática e simbólica, que é permeada de sentidos, significados, imagens e percepções. A sua produção se dá pelas dimensões do percebido, intimamente ligadas ao vivido, conforme se especifica no Quadro 2, localizado na subseção 1.2.1 deste trabalho.

É válido destacar que a produção do espaço escolar envolve essas três dimensões simultaneamente, numa dinâmica que as interliga dialeticamente, e que ora se dá pelas ações/relações decorrentes do discurso, do pensado, projetado e da linguagem, e ora se dá pelas interações sociais, práticas cotidianas e vivências engendradas dos significados e representações ali construídas. Essa afirmação é corroborada pelas falas de 5 alunos, pertencentes aos Grupos 1 e 2, os quais, quando indagados do motivo por que ocuparam a escola e não outro espaço público, responderam:

### **Quadro 3 – Por que os estudantes ocuparam a escola e não outro espaço público?**

- “Pelo simples fato de ser nossa. Todos os dias estamos aqui, movimentamos tudo isto. Foi criada para nós. Ocupamos para melhor e maior visualização das autoridades. Exigimos um olhar, um diálogo e um esclarecimento” (E3, 2016);
- “Por considerarmos como a nossa segunda casa” (E4, 2016);
- “Por que a escola não é só um lugar em que os professores ensinam, mas é também um lugar que nós também devemos participar. Ela também é nossa, pois sem os alunos, a escola não existe” (E6, 2016);
- “Porque como estudantes entendemos que nossa resposta devia vir de um local que nos pertencesse. Parando a educação e mostrando que os estudantes não concordam com as medidas que lhes são impostas, e que queremos estudar, mas não dessa maneira, não com ataques à educação, que vai desde os investimentos até a grade curricular que molda nosso modelo de aprendizado” (E5, 2016);
- “Esse ambiente nos pertence. Esse ambiente foi construído para nós estudantes. Se esse ambiente é de educação, então por que que eu vou lutar por educação lá fora? Eu tenho que lutar por educação

aqui dentro, pois ele é nosso e não do governo. O que estamos fazendo, também é educação” (E1, 2016).

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaborado pela autora, 2017.

É possível perceber, assim, que os alunos reconhecem a escola como um espaço projetado para fins educacionais (concebido), mas também como um espaço de experiências, construção de sentidos, subjetividade, afetividade e significado, ou seja, percebem e vivem aquele espaço. Nesses processos sociais, que envolvem uma íntima relação entre sujeito escolar e o espaço, engendrados pelo desenvolvimento das suas atividades cotidianas, seja no plano do concebido, do percebido ou do vivido, evidencia-se produção espacial.

Desta forma, é pertinente afirmar que, ao mesmo tempo em que os jovens estudantes são produzidos pelo espaço escolar, também o (re)produzem diariamente. Movimentam-se nele e lhe dão vida, interagem com os seus pares, com os docentes, com todos os que ali convivem, estabelecem relações espaciais, seja no pátio, no portão, no teatro, na cantina, na biblioteca, nos laboratórios, na sala de aula, nos corredores, nas salas ambiente etc. Os jovens criam, reorganizam e refuncionalizam (atribuem novas funções) espaços, e, nesse processo, vão produzindo espacialidades no ambiente escolar e para além dele, isto é, nos espaços onde convivem, pois a espacialidade é inerente às ações humanas.

#### **4.1.3 A refuncionalização dos espaços pelo movimento de ocupação**

Consideremos, de início, as informações contidas no relatório produzido em uma das observações realizadas na instituição de ensino durante a ocupação:

Objetivando desvelar a ocupação no âmbito das suas espacialidades, realizou-se uma observação na instituição de ensino no período vespertino, mais precisamente às 15h. Chegando ao bloco ocupado pelos integrantes do movimento – jovens estudantes da própria unidade escolar –, encontra-se o pátio vazio. Este espaço é caracterizado como o principal ponto de encontro e de realização das atividades coletivas pelo grupo. Logo, vê-se um tímido movimento nos corredores do primeiro andar do prédio. São alguns jovens que dão vida aos espaços ocupados. Naquele andar, ficam instalados os seus dormitórios, sendo 1 (um) masculino e 1 (um) feminino, os banheiros e a sala administrativa (ou sala das comissões), além de outras salas pertencentes ao prédio e que não são utilizadas pelos ocupantes [...] Um dos estudantes, ao qual chamaremos aluno E, se aproxima e inicia um diálogo com a pesquisadora no espaço central (o pátio, que logo se transforma numa sala de visita) [...] Às 15h15min, uma mesa é montada no pátio e coberta por panelas – é a hora do almoço. Duas jovens estudantes organizam essa atividade, já designadas coletivamente para a realização desta tarefa. Os demais estudantes se aproximam para se servirem, e o pátio, anteriormente vazio, se enche rapidamente, se transformando numa cozinha, refeitório ou ambiente similar. Uns, no espaço de uma escada, almoçam e batem papo ao mesmo tempo. Outros

oportunizam, via roda de conversa ou reunião, para definirem os próximos passos do movimento. Aos poucos, os jovens vão se movimentando: uns, pelo primeiro andar à procura dos seus quartos, outros, organizando o espaço apropriado para o almoço (o pátio) e a cozinha (originalmente concebida como sala de aula ou de convivência para os alunos da educação integral). Ali conversaram, ouviram e cantaram músicas, tornando o ambiente alegre. Há ainda aqueles que se apropriaram da escada para continuar o bate papo [...] O aluno E, após o almoço, seguiu apresentando os diversos espaços produzidos por eles. Ao mostrar suas organizações, revelava elementos os quais específico como geográficos, sobretudo pelo forte teor territorial, dado pelas práticas ali desenvolvidas. Um dos elementos que destaco na organização do grupo é que o bloco ocupado, criado e organizado para fins acadêmicos, foi significativamente modificado, mesmo preservando a sua forma original (RELATÓRIO. Elaborado pela autora, 2016).

Abaixo, seguem as ilustrações de algumas das refuncionalizações espaciais apresentadas no relatório:

**Figura 12 – Organização espacial dos estudantes (I).**



**Legenda:** (A e C) Cozinha; (B) Identificação da cozinha; (D) Refeitório.

**Fonte:** Fotografias da autora, 2016.

Nesse grupo de imagens, que representam a organização espacial dos estudantes, nota-se uma reorganização e alteração das funções originais dos espaços: as três primeiras mostram onde se instalou a cozinha, que precedentemente era uma sala de convivência dos alunos. A quarta imagem, onde se apresenta o espaço utilizado para as refeições dos estudantes (sala de jantar/refeitório), é o pátio central do bloco acadêmico da instituição.

Do mesmo modo, as nove fotos seguintes (Figuras 13 e 14), em que se expõem os dormitórios masculino e feminino e as salas de leitura, de jogos e das comissões, são espaços que foram concebidos como salas de aula, mas redefinidos conforme as necessidades/os projetos dos estudantes.

**Figura 13 – Organização espacial dos estudantes (II).**



**Legenda:** (A) Identificação de dormitório; (B) Dormitório masculino; (C) Identificação de dormitório; (D) Dormitório feminino.

**Fonte:** Fotografias da autora, 2016.

**Figura 14 – Organização espacial dos estudantes (III).**



**Legenda:** (A) Porta de acesso à Sala das comissões, jogos e leitura; (B e C) Sala de leitura; (D) Escritório das comissões; (E) Sala de jogos.

**Fonte:** Fotografias da autora, 2016.

Por fim, ainda visualizamos, abaixo, mais dois dos espaços com atribuições de funções distintas dos originais: utilização do pátio como ambiente de lazer e passatempo daquelas juventudes.

**Figura 15 – Organização espacial dos estudantes (IV).**



**Legenda:** (A) Espaço de jogos; (B) Quadra de voleibol.  
**Fonte:** Fotografias da autora, 2016.

Assim, apreende-se que, à medida que os estudantes se apropriaram do espaço da escola, atribuíram a ele novos sentidos, conforme os seus projetos e necessidades, de forma que, a partir das novas organizações e da atribuição de novas funções às formas que ali existiam, ocasionou-se a refuncionalização espacial por meio de um processo dinâmico e contínuo ao longo da ocupação. O espaço foi transformado, moldado, reestruturado e adequado às lógicas próprias do grupo, a fim de possibilitar os trabalhos estudantis, na medida em que as práticas cotidianas/espaciais exigiram organizações particulares, com vistas a agasalhar as novas ações e relações sociais estabelecidas.

Como teorizado no primeiro capítulo, conforme a discussão de Santos, M. (2012), as novas atividades ali desenvolvidas exigiram um lugar no espaço e impuseram uma nova arrumação para as coisas, uma disposição diferente para os objetos geográficos e uma organização do espaço, diferente da que antes existia. Pode-se mesmo afirmar que os atos dos estudantes transformaram o espaço escolar para o exercício da cidadania.

#### **4.1.4 A dimensão territorial do movimento de ocupação**

Como já destacado nas seções 1.2 e 4.1 deste trabalho, outro elemento que se alia à natureza das práticas espaciais, além das ações sociais, é a dialética entre as relações juvenis (também sociais) e o espaço. Durante as observações, entrevistas e a análise da página oficial do movimento de ocupação na rede social *Facebook*, como se demonstra ao longo do desenvolvimento desta subseção, constatou-se que as práticas espaciais eram imbuídas de territorialidade, constituindo-se, portanto, o território estudantil.

Em primeiro lugar, portanto, é preciso reforçar que o território, de modo geral, se associa aos processos de domínio e posse de um lugar. Entretanto, a sua constituição envolve tanto as relações de poder (dimensão política) quanto as relações simbólicas efetivadas espacialmente pelos sujeitos que o compõe, conforme discutido precedentemente. É válido resgatar os pressupostos de Falero (2014, p. 44), em que “não é possível entender a luta de muitas comunidades sem entender o significado que o território adquire para eles”, visto que ali se entrelaçam espaço, poder e identidade.

Diante disto, é que estabelecemos uma conexão entre o movimento de ocupação em questão e o território, com base nas práticas espaciais dos estudantes. Torna-se conveniente, por fim, destacar os fatos e as relações estabelecidas pelo grupo durante os protestos, que consistiram no que impulsionou a análise pela ótica espacial e a leitura pela sua dimensão territorial.

O espaço, desde o período que antecedeu a ocupação, foi elemento-chave – condição e meio – para a materialização do movimento estudantil. As falas de dois dos estudantes do Grupo 1 corroboram tal assertiva, ao relatarem que no período de planejamento para a ocupação, debateram sobre a estratégia (espacial) que seria utilizada:

Qual espaço a gente vai ocupar? Vai ser o espaço que a gente usa sempre ou a gente vai ocupar outros espaços? Vai ser o bloco tecnológico, o educacional ou o administrativo? Decidimos pelo educacional (pedagógico) porque o impacto seria maior (E1, 2016).

Quais atividades institucionais que nós autorizaremos continuar em funcionamento? (E3, 2016).

Essas indagações consistem em perguntas geográficas, que evidenciam o caráter eminentemente territorial do movimento. Em entrevista, o Grupo 1, quando questionado sobre o motivo para a manifestação, as pautas de reivindicações e como se deu o processo inicial da ocupação, assim como sobre a organização do movimento e quais atividades foram desenvolvidas no espaço ocupado, destacou o seguinte:



#### Quadro 4 – A dimensão territorial do movimento de ocupação pelas falas dos estudantes.

- “A gente deixou funcionando algumas áreas, consideradas essenciais ao Campus. Não permitimos que as aulas acontecessem, nem que a entrada à instituição ocorresse sem a devida autorização da comissão de segurança” (E3, 2016);
- “Sobre quais espaços seriam ocupados e quais permaneceriam em funcionamento, a decisão foi nossa” (E1, 2016);
- “A gente que abre e fecha o portão desta instituição” (E2, 2016);
- “Aqui na ocupação controlamos todo o movimento, até mesmo o acesso e a saída dos funcionários responsáveis pela execução dos trabalhos essenciais” (E1, 2016);
- “Com relação ao ENEM, como estamos ocupando a escola, a gente decidiu coletivamente, em assembleia, que não ia liberar ou desocupá-la para a aplicação das provas” (E2, 2016);
- “As atividades, palestras e oficinas desenvolvidas aqui são definidas por nós estudantes” (E3, 2016);
- “A ocupação também foi uma forma de dizermos que essa escola é nossa. O que acontece dentro dela e o que vem de fora, como essas políticas que querem implantarem, deve também ser decidido por nós estudantes” (E1, 2016);
- “Ocupamos essa instituição porque é um lugar que nos pertence” (E3, 2016).

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaborado pela autora, 2017.

Destes registros, destacamos aportes-chave para a definição do espaço ocupado como território estudantil. As práticas de poder/dominação (controle, domínio) e também simbólica (pertencimento: “a escola é nossa”) se firmaram através da mediação do próprio espaço. De outro modo, evidencia-se que as suas territorialidades, para além da dimensão política, própria do sentido de território, como o controle, normas, delimitação de limites espaciais, também carregam forte dimensão simbólica, conferida ao espaço/escola. A luta pela educação se atrela, dentre outros fatores, à defesa da escola como lugar de vivência dos jovens, como o lugar em que se materializam suas relações cotidianas, afetivas, identitárias.

O ato de dominação e apropriação coletiva do espaço escolar, também possui a sua gênese nas relações simbólicas daquelas juventudes com a instituição. A escola ocupada pelo jovem representa não somente a mera dominação e o controle (dimensão política) temporários do espaço, mas, no plano da vivência cotidiana e dos vínculos afetivos (simbólicos) ali estabelecidos, representa a luta pela posse – que também remete à administração e participação mais efetiva na produção – e melhoria do espaço que também lhe pertence. O termo posse, aqui, se reporta às considerações de Haesbaert (2004), segundo as quais a apropriação remete a um sentido simbólico, marcado pelo vivido e pelo valor de uso daquele lugar, tal como o controle

e relações de poder do espaço ocupado. Como dito, na ocupação, espaço, poder e identidade são elementos intrínsecos.

É relevante pontuar que a ocupação de cada escola no Brasil foi singular, na medida em que o são os seus sujeitos, ainda que tenham apresentado tamanha similaridade nas funções, estruturas e processos. Cada território guarda dimensões espaciais com significações e individualidades próprias do lugar e dos seus agentes. Nesse sentido, é possível que o modo de organização, as ideologias e práticas espaciais analisadas no movimento de ocupação objeto deste estudo não coincidam com as de outro movimento, na medida em que cada um deles incorporou os sentidos, as crenças, as percepções, as visões de mundo e os pensamentos das juventudes que lhes deram vida. Independentemente de terem sido construídas com significados próprios, as escolas ocupadas foram ressignificadas enquanto espaços de resistência. Como assinala Gohn (2017): assim como as ruas, as escolas se transformaram em territórios de cidadania, produzidos e controlados exclusivamente pelos estudantes.

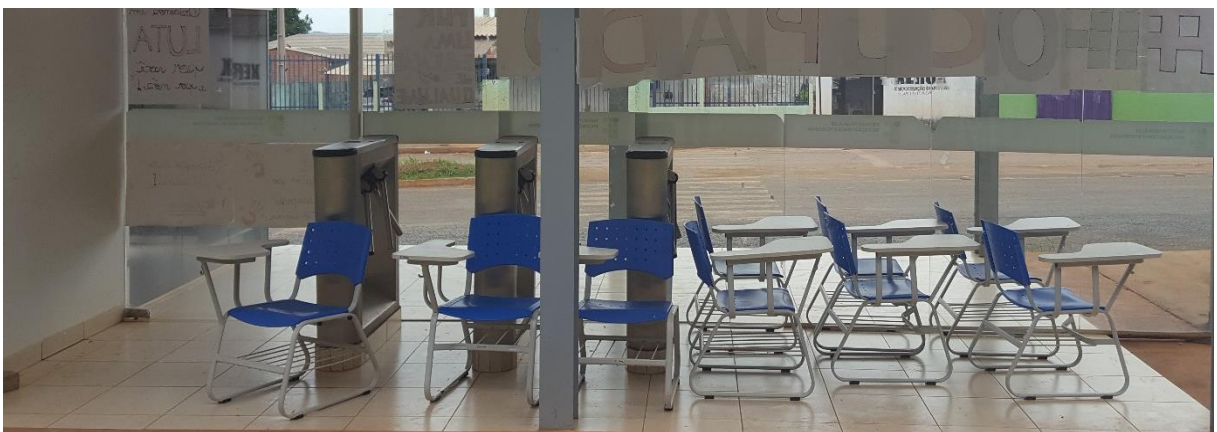
Apresenta-se, abaixo, algumas imagens que expressam a dimensão territorial do movimento de ocupação analisado:

**Figura 16 – Critério para o acesso à instituição.**

A Ocupação também é cultural!  
Venha participar conosco e nos ajude trazendo mantimentos (produtos de higiene, alimentos).  
Obs.: Proibida a entrada de bebida alcoólica. Só será permitido a entrada das pessoas com a apresentação de um documento com foto.

Fonte: Rede social *Facebook*, 2016.

**Figura 17 – Demarcação territorial da ocupação.**



Fonte: Fotografias da autora, 2016.

**Figura 18 – Informativo sobre o ENEM.**

**COMUNICADO CIRCULAR:**

Comissão de Comunicação do Movimento Estudantil [redacted]  
[redacted] Formosa

Informamos que no dia trinta e um de outubro de dois mil e dezesseis, a senhora [redacted] responsável credenciada através da CEBRASPE e INEP pela coordenação de aplicação das provas do ENEM, foi oficialmente comunicada pelo Comando de Ocupação da decisão tomada de **não abertura** do campus para aplicação do exame nos dias cinco e seis de novembro de dois mil e dezesseis.

O movimento estudantil, tendo ciência dos mecanismos que o INEP dispõe para remarcação das provas e/ou remanejamento dos candidatos para outras unidades educacionais para a realização das provas, decidiu manter a ocupação que até a presente data já está em seu oitavo dia de duração, e que tem sido um importante difusor de assuntos construtivos e importantes para a comunidade acadêmica e não acadêmica.


Assim sendo, solicitamos que esse comunicado seja amplamente divulgado nos meios de comunicação eletrônicos e audiovisuais, para que seja dada ciência das devidas alterações no referido local de prova, passando para inteira responsabilidade do INEP as providências cabíveis a serem tomadas diante da situação posta.

Fonte: Rede social Facebook, 2016.

**Figura 19 – Portão de acesso à ocupação.**

Fonte: Rede social Facebook, 2016.

**Figura 20 – Informativo: suspensão da liminar de reintegração de posse.**

 **NOTA DE ESCLARECIMENTO**

Ocupação [redacted] Formosa

No dia 24 de novembro, às 12h00, foi entregue ao Movimento Estudantil de Ocupação [redacted] Formosa, a liminar de reintegração de posse da instituição. Como movimento organizado, os ocupantes reuniram-se para analisar o mandado judicial encontrando equívocos e falácias afirmando o ato estudantil como ilícito. Assim, por meio de documentos internos e diálogos abertos com a direção do campus, recorremos a meios jurídicos para, *mais uma vez*, legitimar nossa força e atuação. Como resultado **foi suspensa a liminar de reintegração de posse** do campus Formosa, até o dado momento, mantendo a ocupação e suas atividades.

Agradecemos ao apoio da comunidade, corpo docente e em especial, os profissionais especializados que se disponibilizaram e trabalharam conosco para a suspensão da liminar.

Fonte: Rede social Facebook, 2016.

Além desses elementos, destacamos a seguir, por meio da apresentação de um trecho dos relatórios produzidos com as observações em campo, algumas ações estudantis que atestam as relações de poder do grupo:

[...] Observou-se que a organização do movimento estabelece o controle sistemático de entrada (fluxo) de pessoas à instituição por meio de coleta de assinatura e dados do

registro geral de identificação (RG). Outro exemplo que cabe mencionar sobre a prática de poder do grupo é o desta pesquisadora, que, em outro momento, quando da realização de assembleia com os estudantes, solicitou autorização para entrar, conversar com os participantes e conhecer a ocupação, solicitação que foi negada, tendo sido permitida somente a observação do ato (o que também ocorreu com docentes da própria unidade de ensino), sem possibilidade de fazer qualquer consideração ou intervenção sobre a pauta da reunião, qual seja, a continuidade ou interrupção da ocupação (RELATÓRIO. Elaborado pela autora, 2016).

Conforme ilustrado e descrito, o portão, o cadeado, a luta pelo espaço, expressa no ato contra a reintegração de posse, a suspensão da liminar da reintegração, o impedimento da realização das provas do ENEM, a suspensão das aulas, as condições estabelecidas para o acesso à instituição (as assinaturas recolhidas na entrada e saída, a apresentação do documento de identificação), além do zelo e da afetividade com o espaço ocupado são expressões das dimensões política e simbólica intrínsecas ao território estudantil.

Por fim, pontua-se que, na medida em que as atividades desenvolvidas no âmbito da ocupação envolveram o uso, domínio, apropriação e (re)organização espacial, imbricadas num quadro de relações de poder, houve produção espacial, desenvolvimento de práticas espaciais e constituição de território, de maneira que se evidencia não somente o caráter histórico, mas geográfico do movimento. Nesta tônica, a seguir se explora o jogo de relações ou jogo escalar existente entre os movimentos de ocupação.

#### **4.1.5 O jogo de relações entre os fenômenos: a interação escalar e o papel das redes sociais nos movimentos de ocupação das escolas**

De modo geral, os movimentos sociais brasileiros têm apresentado novas estratégias de luta. Percebe-se que o plano dos movimentos em massa, do contato face a face de grandes multidões, reunidas em um ponto central, seja em escala nacional ou regional, das marchas e passeatas nas ruas, bastante verificados em outras épocas, como os protestos anteriores ao ano 2011, vem sendo modificado.

Ao contrário, verifica-se uma tendência à dispersão do fenômeno, à realização de movimentos em microescala, mais localizados e com demandas específicas. Nota-se a ocorrência de diversas manifestações por questões ligadas à identidade, desigualdade, democracia, território, dentre outras, que clamam por proteção, garantia, ampliação de direitos etc.

O movimento estudantil de ocupação, que contou com mais de 1.000 instituições de ensino ocupadas, foi um exemplo disso; sua estratégia de luta consistiu na ação direta, realizada no âmbito da microescala, com a atuação/manifestação no próprio local de vivência dos estudantes. Notou-se um caráter apartidário, com ausência de mediadores e lideranças, bem como autonomista, alicerçado em princípios libertários (GOHN, 2017). Os manifestantes fizeram uso de novas ferramentas, como as redes sociais no processo de organização e mobilização; pautaram-se na gestão participativa (horizontal), e reivindicaram, sobretudo, educação e democracia.

Essa questão desvela outros dois elementos, também de cunho geográfico: trata-se do jogo de relações entre os fenômenos ou a interação escalar entre os movimentos de ocupação e o papel das redes sociais nesse processo, enquanto importante artifício nas estratégias de luta estudantil.

Cumprе evidenciar, de início, que a contribuição dos movimentos chileno e argentino por meio dos materiais produzidos, a exemplo da cartilha “como ocupar um colégio” e dos documentários exibidos sobre formas de ação e organização das ocupações, ilustram bem essa discussão. No Brasil, também cabe registrar que se observou a criação de várias páginas nas redes sociais, sobretudo no *Facebook*, com vistas a apoiar, mobilizar e a orientar as juventudes nos movimentos de ocupação, a exemplo da “Secundaristas em Luta-GO”<sup>25</sup>, que buscou divulgar, orientar e apoiar as ações estudantis contra a terceirização da gestão e militarização das escolas no estado de Goiás, e da UBES<sup>26</sup>. Muitas outras páginas, que seguiam a mesma estrutura de título – Ocupa/Ocupação/Secundaristas em luta, acrescidas do nome da instituição ocupada –, foram criadas com os mesmos propósitos. É indiscutível, portanto, que o uso destes instrumentos fortaleça as mobilizações e possibilite maior alcance espacial dos fenômenos e interação entre os sujeitos que deles participam.

No caso da ocupação em discussão, verificou-se, por meio das entrevistas e da análise da página na rede social *Facebook*, que o grupo de estudantes construiu significativas relações de troca, apoio, mobilização, interação e integração com grupos de manifestantes de outros lugares do estado de Goiás, Brasília e da própria cidade de Formosa.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/secundaristasnalutago/>>. Acesso em 24 dez. 2016.

<sup>26</sup> Disponível em: <[https://pt-br.facebook.com/pg/ubesoficial/about/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/ubesoficial/about/?ref=page_internal)>. Acesso em 25 dez. 2016.

**Figura 21 – Assembleia estudantil: secundaristas e acadêmicos do ensino superior.**



Fonte: Rede social *Facebook*, 2016.

A foto acima apresenta a assembleia estudantil realizada em uma universidade localizada na própria cidade de Formosa, com o apoio dos estudantes secundaristas, partícipes do movimento de ocupação em questão. Os jovens ocupantes da instituição de ensino aqui estudada, ocupada no mês de outubro do ano 2016, forneceram o subsídio necessário aos acadêmicos daquela unidade, ocupada no início do mês de novembro do mesmo ano, no sentido de orientá-los e apoiá-los na luta pela educação.

Um dos estudantes (E3, 2016) relatou que o principal meio de comunicação utilizado para a sua articulação foram as redes sociais. A criação de grupos no *WhatsApp*, assim como as páginas eletrônicas no *Facebook* se configuraram como mecanismos essenciais tanto à interação entre os estudantes em escalas local, regional e nacional, quanto à divulgação das ações desenvolvidas no âmbito da ocupação e ao estabelecimento de diálogo com a comunidade. Segundo exposto pelo mesmo estudante,

[...] a articulação e integração entre nós, se dava via *WhatsApp*. À medida que outras ocupações iam surgindo, iam sendo incorporadas em grupos maiores. Tínhamos um grupo, só com os ocupantes do estado de Goiás, outro com os de Brasília e entorno e mais um com os institutos federais de Goiás e o instituto de Brasília (E3, 2016).

Quando os estudantes foram indagados quanto à ocorrência de contribuição direta ou indireta de pessoas da própria escola, como professores, servidores, colegas, ou da comunidade externa, como grupos sociais ou entidades, na iniciativa de ocupar a instituição, a relevância do papel das redes sociais no alcance/abrangência espacial dos movimentos foi destacada por eles:

### Quadro 5 – Narrativas: a relevância das redes sociais no processo de ocupação.

- “Vimos pelas mídias que o movimento de ocupação em São Paulo e em Goiás estavam dando certo” (E1, 2016);
- “Percebemos que o número de escolas ocupadas, estavam aumentando” (E3, 2016);
- “No grupo estudantil que fazíamos parte, no *WhatsApp*, a discussão que rolava era só sobre ocupação. E a partir disso, fomos refletindo sobre a possibilidade de ocupar a nossa instituição também” (E2, 2016);
- “As redes sociais, na questão de diálogo e apoio, nos auxiliaram bastante, já que cada grupo estava lutando na sua própria escola e não nos encontrávamos pessoalmente. O movimento se fortalecia ali mesmo, no *WhatsApp* e também no *Facebook*. A cada dia, o grupo crescia” (E3, 2016);
- “Montamos um grupo no *WhatsApp* só com os estudantes desta instituição e a partir dali fortaleceu a ocupação” (E2, 2016);
- “Na escola já falávamos sobre o assunto, no *Facebook* também. Nisso, fomos nos mobilizando” (E8, 2016).

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaborado pela autora, 2017.

Faz-se oportuno destacar, a partir das falas citadas, que mesmo que cada grupo tenha se manifestado em escala local, a interação entre os fenômenos e sua repercussão ou seu alcance/abrangência espacial extrapolou os muros escolares, as fronteiras das suas cidades e as dimensões territoriais do estado de Goiás, processo a partir do qual se efetivou o jogo escalar. Em escala local, os grupos se relacionavam com os demais estudantes da região, e até mesmo de várias partes do país. As juventudes analisadas, por exemplo, inspiraram-se em movimentos estudantis dos estados de São Paulo e Goiás.

Virtualmente, se entrelaçaram, integraram e interagiram. Por isso, pode-se destacar que esse processo escalar, concretizado principalmente por meio da rede, conectou/aproximou lugares e pessoas e construiu uma natureza de relações que, mediada pela tecnologia, rompeu com o isolamento territorial entre os manifestantes. Por fim, cumpre evidenciar que tais manifestações, efetivadas a partir de um ideário que une seus participantes, cujas demandas são cada vez mais específicas e localizadas, acabaram ganhando muita visibilidade, via articulação e fortalecimento propiciados pelas redes sociais.

A par disto, pode-se afirmar que essa forma de relações, ainda que não corpóreas, impacta profundamente o espaço ocupado, no nível escalar local, por permitir o encontro, o diálogo presencial (SOUZA, 2013) e a concretização das deliberações juvenis em rede. Destaca-se, portanto, a relevância da microescala na concretude das mobilizações e articulações projetadas virtualmente e em escalas diversas.

Em releitura de Santos (2014b), quando o autor discorre sobre a questão da totalidade ao lugar, enfatiza-se que a escala local oferece as possibilidades de realização mais eficazes do fenômeno, o que significa que, nela, a relação dialética entre as diferentes escalas geográficas é revelada, visto que possui força para que as possibilidades elaboradas em níveis global, nacional ou regional, mesmo em plano virtual, se efetivem/manifestem.

Por fim, concluímos que, apesar da mudança na estratégia de luta dos recentes movimentos estudantis, em que a dispersão do fenômeno se evidencia, passando da escala mais ampla (totalizante) para uma micro, a exemplo das ocupações, o jogo escalar entre eles não foi excluído. O contato dos jovens estudantes com grupos ocupantes de outras localidades, sejam elas locais, regionais, nacionais e mesmo internacionais, na busca de articulação e cooperação nas suas manifestações, implica que o local (fragmentado) também é global (total), graças, dentre outros fatores, às formas de relações criadas e estabelecidas virtualmente, por meio do avanço tecnológico.

#### **4.2 OS CAMINHOS E DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Neste momento, que consiste no desenvolvimento do segundo eixo de estruturação do diálogo acerca das informações construídas com a pesquisa empírica, os caminhos e os desafios do ensino de Geografia são discutidos a partir das práticas juvenis, dos sujeitos e dos contextos investigados. As categorias de análise nesta parte do trabalho são: perfil estudantil, formação crítica e trabalho docente.

A análise do que se registrou por meio dos grupos focais, da entrevista com o professor de Geografia, das publicações na página eletrônica do movimento de ocupação na rede social *Facebook* e dos documentos (Planos de Ensino, Projetos Pedagógicos dos Cursos, Matrizes Curriculares e Estatuto da instituição de ensino em questão) constitui a base da investigação que segue. Objetiva-se, aqui, evidenciar a contribuição da escola, e especialmente da Geografia na formação cidadã das juventudes partícipes do movimento, bem como caracterizá-las, identificar os caminhos e desafios do processo educativo dos sujeitos escolares da contemporaneidade, sobretudo na educação geográfica e destacar a importância da Geografia na formação crítica e reflexiva do indivíduo.



#### 4.2.1 As propostas pedagógicas da instituição de ensino: um jogo de harmonia e inconsonância

A fim de revelar a contribuição da escola e da Geografia na formação cidadã dos estudantes, bem como conhecer a realidade escolar em que estavam inseridos, segue, nesse primeiro momento, a apresentação e análise das propostas pedagógicas da instituição descritas no Estatuto e nos PPCs.

Percebeu-se, em primeiro lugar, que há, no Estatuto que rege a instituição, a preocupação com a formação crítica e cidadã do indivíduo. O documento, de modo geral, dispõe, em dois dos princípios norteadores da atuação escolar:

I- compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; III- compromisso com a formação integral do cidadão, com a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico (ESTATUTO, 2009, s.p).

Em relação às finalidades, dispõe que a instituição deve “VI- constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento do senso crítico” (ESTATUTO, 2009, s.p). Nessa perspectiva, cumpre destacar, de modo particular, as principais proposições orientadas à cidadania, elencadas pelos cursos, segundo os seus Projetos Pedagógicos, bem como algumas informações necessárias à compreensão do trabalho educativo desenvolvido pela instituição de ensino, tais como o conhecimento relativo a instalações e equipamentos, formação docente e ementa da disciplina Geografia.

#### Quadro 6 – Dos PPCs.

	Curso 1 <sup>27</sup>	Curso 2 <sup>28</sup>
<b>Objetivos Prioritários: Geral e Específicos</b>	- Formar cidadãos críticos e éticos; - Favorecer o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (PPC 1, 2013, p. 3).	- Não há menção acerca da formação cidadã. - Apenas no item Perfil Profissional de Conclusão, cita: Utilizar adequadamente a linguagem como instrumento de comunicação e interação social necessária ao exercício da cidadania, ao desempenho da profissão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da

<sup>27</sup> Projeto Pedagógico em vigência, elaborado no ano 2013.

<sup>28</sup> Projeto Pedagógico em vigência, elaborado no ano 2010.

		autonomia intelectual e do pensamento crítico (PPC 2, 2010, p. 18).
<b>Instalações e equipamentos</b>	“A prática docente se dá de forma inovadora, apoiada por materiais didáticos e equipamentos adequados à formação pretendida, cujas atividades, conforme sua natureza, se desenvolve em ambientes pedagógicos distintos” (PPC 1, 2013, p. 16). São exemplos disto laboratórios diversos conforme a necessidade de cada curso profissionalizante, laboratório de informática, biblioteca com acervo específico e atualizado, quadros de acrílico em todas as salas e laboratórios, aparelhos de multimídia, auditório, dentre outros.	Laboratórios, equipamentos e materiais específicos conforme a natureza do curso, laboratório de informática, quadro de acrílico em todas as salas e laboratórios, projetor multimídia e assessórios, além de biblioteca com acervo específico e atualizado.
<b>Formação docente</b>	Do grupo de 60 professores, 5 são formados apenas em nível de Graduação, 4 são especialistas, 36 mestres e 15 doutores.	Do grupo de 26 professores, 2 são formados apenas em nível de Graduação, 5 são especialistas, 12 mestres e 7 doutores.
<b>Ementa da disciplina Geografia</b>	<p><b>Geografia I:</b> A contribuição da Geografia para compreensão da realidade/mundo. A Geografia e as formas de representação espacial. A dinâmica da natureza e as interfaces com a formação das paisagens. Apropriação da natureza pelo trabalho e a questão ambiental.</p> <p><b>Geografia II:</b> A Espacialização das relações capitalistas de produção e a sociedade em rede. O processo de urbanização e a questão campo/cidade. A dinâmica demográfica e as relações étnico-culturais mundiais. A regionalização do espaço mundial e as novas modalidades de exclusão. Território, conflitos e geopolítica mundial.</p> <p><b>Geografia III:</b> A constituição do território brasileiro. A formação das identidades no Brasil. A dinâmica da natureza e a paisagem brasileira. Desenvolvimento industrial e urbanização no Brasil. A ocupação produtiva e a agricultura no Brasil. Dinâmica demográfica e relações étnico-culturais no Brasil. Geografia de Goiás.</p>	<p><b>Geografia 1º, 2º e 3º anos:</b></p> <p><b>Objetivo:</b> Examinar com os alunos os nexos espaciais que se exprimem nas relações dos homens entre si e destes com a natureza, e também os nexos entre as transformações sociais sob o viés dos esquemas de produção e as necessidades de preservação ambiental, a partir da realidade goianense, goiana e brasileira.</p> <p><b>Ementa:</b> A disciplina de Geografia do ensino médio desenvolverá um programa que tenha a globalização como eixo gravitacional, sem contudo perder de vista todo um conjunto de desdobramentos locais, regionais e nacionais, de forma que o educando tenha acesso a momentos significativos de reflexão sobre a realidade em que vivemos e assuma um posicionamento crítico frente a ela.</p>

**Fonte:** Projetos Pedagógicos dos Cursos, 2010 e 2013. Elaborado pela autora, 2017.

Pelo que se nota no item 1 do quadro (Objetivos), o Curso 1 explicita claramente em seu projeto pedagógico/currículo as pretensões inerentes à formação voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico e à formação cidadã do estudante, como os jovens demonstraram no movimento de ocupação. O Curso 2 sequer menciona tal proposição em seus objetivos gerais e específicos, de forma que, no âmbito do currículo moldado pelos professores – PPC (SACRISTÁN, 2000) –, prioriza, proficuamente, uma formação técnica, fortemente voltada ao saber profissional.

No que se refere a infraestrutura, equipamentos e instalações, verifica-se que, de fato, a instituição de ensino pesquisada apresenta uma realidade singular e atípica em comparação à muitas escolas públicas brasileiras: “a prática docente se dá de forma inovadora, apoiada por materiais didáticos e equipamentos adequados à formação pretendida, cujas atividades, conforme sua natureza, se desenvolve em ambientes pedagógicos distintos” (PPC 1, 2013, p. 16). Tal realidade se caracteriza como paradoxal às instituições públicas do país, sobretudo no âmbito da Educação Básica, pois grande quantidade delas não dispõem, sequer dos materiais e espaços mínimos para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

A situação é a mesma no tocante à formação docente. Os dados apresentados, mesmo não atualizados, embora encontrados em documentos vigentes na instituição, revelam uma realidade incomum, uma vez que aproximadamente 90% dos professores possuem formação em nível de Pós-Graduação. De acordo com os índices que fundamentaram a definição do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 – apenas 30,2% dos professores de Educação Básica cursaram alguma Pós-Graduação. É indubitável que o acesso ao conhecimento, à cultura, ao saber, à instrução, acrescidos de investimentos em condições de trabalho deste professor, seja sinônimo de educação de qualidade.

Outro ponto que chama a atenção é a apresentação da ementa do componente curricular Geografia no PPC 2. Para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os 1º, 2º e 3º anos, estabeleceu-se o mesmo objetivo e a mesma ementa, como se os conteúdos e as perspectivas de aprendizagem, ao longo de um processo formativo de três anos, não se diferenciasssem. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso 2, nos moldes como se apresenta, tanto em relação aos propósitos de formação do estudante, de modo geral, quanto à formação em Geografia, de modo particular, é incôngruo com a organização e a prática escolar, pois não se constitui como expressão viva do seu cotidiano (como se verá a seguir), consistindo, portanto, em documento de mera formalidade, incongruente à prática e identidade escolar, pois não revela, de fato, os seus projetos e intencionalidades reais.

O currículo escolar, também materializado por meio deste documento, deve anunciar o verdadeiro projeto educativo, segundo as necessidades da comunidade na qual se insere. Sobre isso, Silva (2016, p. 15), ao escrever sobre as teorias do currículo, salienta que este se define como “[...] uma trajetória, viagem, percurso, autobiografia, nossa vida, enfim, como um documento de identidade”, isto porque “é no curso desta corrida (a etimologia da palavra currículo vem do latim *curriculum*: pista de corrida) que acabamos por nos tornar o que somos”. Nesse raciocínio, o currículo deve ser efetivo no desvelar da cultura e dos meios de se alcançar as intencionalidades projetadas, do caminho ideal no processo de formação do sujeito, de sua identidade, da sua subjetividade. Se a escola ambiciona formar cidadãos e/ou pessoas preocupadas com o rompimento das relações hegemônicas de poder, o currículo deve ser estruturado em eixos que conduzam a isso; se ambiciona formar um indivíduo para atender ao mercado de trabalho e/ou aos interesses capitalistas, de igual modo; e, assim, sucessivamente.

Tais apontamentos pretendem enfatizar a importância do currículo (Plano de Ensino, PPC) como documento determinante no processo formativo do indivíduo, pela sua expressiva contribuição na construção daquilo que somos, daquilo que nos tornamos, não devendo, por isso, constituir um documento incongruente com a prática pedagógica – e nem o contrário.

#### **4.2.1.1 A proposta pedagógica do professor de Geografia: uma educação geográfica crítica e reflexiva**

Como descrito na explicitação metodológica deste trabalho, o professor de Geografia da instituição estudada foi entrevistado, quanto a sua experiência profissional, a concepção filosófica que possui acerca das funções da disciplina em que atua, sua visão de mundo sobre o papel da educação na vida e nas práticas dos alunos, e, ainda, ao conhecimento de como desenvolve e quais significados atribui às suas práticas pedagógicas.

Faz-se necessário ressaltar que o título da presente subseção se justifica por evidenciar que, tanto nas propostas pedagógicas (Planos de Ensino) quanto nos relatos do professor (Entrevista) e dos alunos, a educação geográfica desenvolvida naquela instituição assume uma roupagem distinta da que lhe é normalmente atribuída: práticas tradicionais que não proporcionam a reflexão e/ou problematização da realidade social e da complexidade da organização espacial contemporânea, tampouco a construção do conhecimento geográfico em si. O título, assim, fez-se pertinente no intuito de destacar que as práticas de ensino daquele educador são coerentes com as funções da Geografia Escolar, na perspectiva crítica.

Para a apresentação dos resultados, optamos pela estruturação do quadro abaixo:

**Quadro 7 – Resultado da entrevista com o professor de Geografia.**

QUESTÕES	RESULTADOS
<p><b>Formação e trajetória profissional na carreira docente</b></p>	<p>- Licenciado em Geografia (2006); Mestre (2009) e Doutor (2015) também no campo da Geografia. Desenvolve pesquisas na área da Geografia Urbana, Ensino e Teoria do Conhecimento geográfico. Possui 14 anos de trabalho docente, distribuídos entre a Educação Básica e Educação Superior.</p>
<p><b>O papel da Geografia Escolar</b></p>	<p>- A Geografia é um instrumento de ensino poderoso no sentido de debater as relações de poder e território e organização do espaço.  - O papel central da Geografia Escolar é produzir uma reflexão sobre a dinâmica da paisagem, a organização do espaço, as relações de poder e território, a relação de identidade e lugar, ou seja, sobre as categorias da Geografia. E que isso leve o educando a refletir sobre a forma em que ele se coloca no mundo.  - O ensino de Geografia deve focar na forma como o aluno irá se organizar no espaço.  - Acredito no ensino que gera a reflexão e a transformação. Logo, tem que existir a produção da autonomia, uma autonomia que busca a democracia direta, que busca o engajamento político. Assim, o ensino de Geografia é uma sustentação ideal para que o aluno consiga entender a relação de tempo-espaço, território, ação política e se colocar no mundo, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.  - Acredito que os princípios do ensino de Geografia partem desse sentido; é uma estrutura para se pensar a organização espacial.</p>
<p><b>Metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas</b></p>	<p>- Utilizo várias metodologias.  - Eu acredito muito na pedagogia libertária e na libertadora. Acredito que a gente deve buscar sempre estabelecer formas que o aluno tenha o contato direto com a natureza, com o espaço e suas contradições.  - Uma metodologia que gosto muito de usar são as saídas de sala de aula e o trabalho de campo.  - Uso bastante aulas ministradas no jardim, embaixo das árvores: levo os alunos para fora da sala de aula. Ali a gente faz um círculo e a gente começa as aulas de uma forma mais horizontalizada.  - Além disso, busco muito trabalhar com a expressão corporal dos alunos, por isso dou muita aula com músicas, de forma a promover mais</p>

	<p>reflexão, a partir dos temas geradores da Geografia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em todos os eixos de aprendizagem, eu busco incluir o debate da Geografia Política. Eu acho que é um tema transversal e o que eu busco trabalhar com eles é geopolítica das práticas territoriais mais igualitárias, das lutas mais locais e da democracia direta. O que trabalho nesta geopolítica é a geografia dos movimentos sociais, das lutas.</li> <li>- Nas minhas aulas, a reflexão e a problematização são pontos centrais em todas as temáticas.</li> </ul>
<p><b>A função social da escola contemporânea</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A função social da escola não é a de doutrinar. É, pois, entender a pluralidade social que há dentro da escola e dialogar com o seu espaço e seus sujeitos.</li> <li>- É promover uma reflexão crítica, transformadora; uma reflexão no caminho dos direitos humanos, da igualdade, da diversidade de gênero.</li> <li>- O seu objetivo não é só de aprovar aluno no vestibular, mas, para além disso, que eles tenham uma formação prevista nos princípios democráticos da educação brasileira: uma formação crítica, reflexiva, autônoma.</li> </ul>

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2017. Elaborado pela autora, 2017.

Outro trecho que merece destaque nos relatos do professor acerca da importância/função da Geografia foi transcrito a seguir:

A Geografia tem uma especificidade que agrega um pouco mais em relação às outras disciplinas, pelo fato de dela trabalhar com o substrato que a sociedade produz e reproduz diariamente, que é o espaço, a nossa grande categoria [...] A Geografia atende a questão de colocar que as contradições do espaço e a sua organização é seu próprio objeto de estudo. É uma disciplina que reflete sobre a própria realidade em si vivente. A experiência vivida do próprio aluno e a experiência cotidiana que ele tem, de local e global, sobretudo da sociedade informacional, tecnológica, os dá a capacidade de começar a refletir sobre o próprio papel da ciência. A Geografia enquanto ciência e enquanto disciplina de estudo, abre campo para a reflexão de quem sou eu neste mundo? Onde estou? Esta perspectiva da autoridade, da reflexão sobre como é que eu estou construído neste mundo e como se constrói coisas ali, são centralidades da nossa disciplina (PROFESSOR, 2017).

As falas do professor evidenciam que, no desenvolvimento do seu trabalho docente, ele se apoia em pedagogias de perspectiva crítica. Quando defende um ensino que gera reflexão e transformação, a partir da leitura que se faz do espaço, de forma que o aluno perceba as contradições que o envolvem e reflita sobre a sua participação na (re)produção deste espaço, entende-se que a Geografia que este professor desenvolve no âmbito escolar se volta para a

construção da cidadania. Afinal, a atuação cidadã está relacionada à leitura e interpretação que se faz do espaço.

É oportuno reforçar que o sentido de cidadania aqui considerado se relaciona à participação social e democrática dos sujeitos na construção das suas comunidades e da nação, e se liga ao exercício de fazer valer, criar e/ou ampliar direitos. Formar cidadãos, como também discute Cavalcanti (2012b), é sinônimo de preparar o aluno para exercer o seu direito a ter direitos e agir de forma responsável na vida em sociedade. O que os estudantes buscaram durante a ocupação foi justamente isso: fazer valer os seus direitos, ao lutar pela educação e democracia.

Os termos utilizados pelo professor – “contradições”, “reflexão”, “autonomia”, “democracia”, “ação”, “engajamento político”, “transformação”, “igualdade”, “diálogo”, “luta”, “liberdade” e “igualdade”, por exemplo – explicitam claramente a sua concepção filosófica acerca das funções da disciplina em que atua, entendendo a Geografia como instrumento fundamental para a leitura do mundo, que permite a qualificação e o empoderamento do estudante para a participação política nos destinos e construção da sociedade.

Destaca-se a ênfase que o professor dá à Geografia como instrumento de poder e libertação, entendendo-a como ferramenta de compreensão da organização espacial e como sustentação para as lutas sociais. Nessa perspectiva, o papel da Geografia Escolar, sobretudo no contexto da difícil democracia brasileira, é instrumentalizar o estudante para compreender a sociedade e as relações contraditórias dela decorrentes, propiciar o desenvolvimento de uma leitura reflexiva do mundo, de forma que o aluno reconheça suas complexidades e compreenda as relações sociais estabelecidas, e, ainda, favorecer a elaboração de pensamentos e estratégias de ações interventivas diante de situações conflitantes.

Ainda nessa tônica, a seguinte fala do profissional chama a atenção: “Eu acredito muito na pedagogia libertária” (PROFESSOR, 2017). Encontra-se, em Gallo (2007), na obra “Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação”, uma possível definição e compreensão de tal perspectiva. Intimamente vinculada ao paradigma anarquista, cujo princípio basilar é a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração, a pedagogia libertária procura trabalhar com os princípios de liberdade e autoridade/autonomia do sujeito. Uma proposta pedagógica sob o viés do anarquismo sublinha o caráter político da educação, colocando-a a serviço da transformação da ordem social dominante, e não a serviço

da sua manutenção; denuncia as injustiças, desmascara o sistema de dominação e desperta nos indivíduos, a consciência da necessidade de uma revolução social.

O intento da pedagogia libertária, portanto, é educar o aluno para o engajamento na luta pela construção de uma nova sociedade. De acordo com Gallo (2007, p. 25), “trata-se, em outras palavras, de criar um indivíduo “desajustado” para os padrões sociais capitalistas”, e prepará-lo para romper com as contradições instaladas pelas sociedades organizadas sob a lógica do capital. Acreditamos que, mesmo que, filosoficamente, o professor atue numa linhagem mais radical, sua pedagogia pertence, como suposto no início da pesquisa, a uma perspectiva crítica, que se preocupa com os desdobramentos das relações de poder intensificadas pela sociedade capitalista, e, a partir disto, se empenha na busca pela emancipação/libertação do sujeito, a partir de práticas sociais transformadoras.

Indubitavelmente, as metodologias utilizadas pelo profissional, pautadas no desenvolvimento de práticas pedagógicas que primam pela participação, pela horizontalidade na relação professor X aluno, pela liberdade e autonomia do estudante, pelo diálogo e pela problematização das questões antagônicas que envolvem o espaço e as possibilidades de intervenção (transformação) social, conforme expressas na entrevista, constituem instrumentos que contribuem para a ação e participação dos sujeitos na construção das suas comunidades e da nação, contribuem, enfim, para a cidadania.

Para o professor, a Geografia possui uma especificidade no trato destas questões sociais, visto que conduz o aluno a refletir sobre a realidade em que se insere, principalmente quando provoca o questionamento sobre a sua posição e condição no mundo, assim como a sua participação na construção deste mundo. Os conteúdos geográficos como instrumentos para a construção da cidadania, proporcionam o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo dos jovens estudantes, a partir da interpretação que fazem de como os fatos se manifestam no espaço.

Nessa ótica, entende-se que as visões e a filosofia do professor de Geografia, explicitadas nesta entrevista, assim como as metodologias apresentadas (se materializadas), constituem um dos caminhos para o trabalho com a educação geográfica, pois a mediação eficaz dos conhecimentos geográficos instrumentaliza, qualifica e empodera os alunos no processo de compreensão e interpretação do mundo, a partir da leitura espacial da realidade social em que vivem.



Em análise documental, analisou-se os planos de ensino do ano letivo 2016 disponibilizados pelo professor e desenvolvidos com os alunos partícipes do movimento de ocupação. Cumpre salientar que a postura crítica, reflexiva e autônoma dos sujeitos aqui estudados não se deve exclusivamente ao trabalho desenvolvido por este professor, nem à disciplina Geografia, mas foi construída ao longo do seu itinerário formativo na Educação Básica e das suas experiências cotidianas. Entretanto, o enfoque dado às práticas pedagógicas em Geografia se deve à essência e natureza desta disciplina, no estudo do espaço geográfico, como bem destacado pelo professor, precedentemente:

A Geografia atende a questão de colocar que as contradições do espaço e a sua organização é seu próprio objeto de estudo. É uma disciplina que reflete sobre a própria realidade vivida pelo aluno, pois abre campo para a reflexão de quem sou eu neste mundo? Onde estou? Qual a minha participação na construção social e como se constrói as coisas ali? (PROFESSOR, 2017).

Estudar o espaço, afinal, é desnudar as contradições da realidade, pois elas implicam na organização e uso espacial, já que se constitui o lócus da (re)produção social. A sua própria natureza é social: é elemento primordial à existência e atividades humanas, é onde se concretizam as ações e relações sociais, daí a necessidade de investigar como a educação geográfica vem sendo desenvolvida, e qual a sua contribuição na formação cidadã dos estudantes. A contestação estudantil das medidas políticas já referenciadas, duas das quais foram aprovadas em 2016 e 2017, respectivamente – a Emenda Constitucional n.º 95/2016, antiga PEC 55/2016 ou 241/2016 (PEC do teto dos gastos públicos), que institui o Novo Regime Fiscal; e a Lei n.º 13.415/2017, antiga MP n.º 746/2016, que promove a reforma no Ensino Médio –, origina-se no processo de leitura e compreensão do aluno acerca de como poderão se manifestar no espaço, sobretudo no espaço escolar.

Em prosseguimento, antes de adentrarmos a análise dos planos de ensino de Geografia, cumpre destacar, por informações da própria instituição, que os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio<sup>29</sup>, modalidade na qual os jovens partícipes do movimento de ocupação estudam/estudavam em período integral, trabalham com as disciplinas específicas da área técnica optada, assim como as matérias básicas do Ensino Médio padrão.

---

<sup>29</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 dispõe em seu Art. 36-B- A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Art. 36-C- [...], onde será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (BRASIL, 1996).

Dos componentes do Ensino Médio padrão, destaca-se o núcleo comum composto por Artes, Língua Estrangeira (Inglês), Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia e mais uma língua estrangeira (no caso, o Espanhol). A carga horária total do curso com duração de 3 anos, é 2.484 horas/relógio (h/r) somadas a 1.184 horas, distribuídas entre o núcleo específico, atividades complementares e estágio. Deste total (3.668 h/r), a carga horária do curso, por disciplina, corresponde a: Artes e Espanhol 54 h/r, Inglês 108 h/r, Educação Física, Matemática e Português 216 h/r, e as demais (Geografia, História, Física, Química, Biologia, Filosofia e Sociologia), 162 h/r. A este último grupo de disciplinas, na qual se insere o nosso objeto de pesquisa (Geografia), destina-se o total de 90 minutos semanais para o desenvolvimento das aulas.

Essa breve apresentação da síntese da Matriz Curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ofertados pela instituição em pauta, se fez necessária para destacar que, ainda que na modalidade de Ensino Técnico, a carga horária semanal destinada às aulas de Geografia equivale à mesma do ensino regular das escolas públicas do estado de Goiás, com o total de duas aulas semanais.

Os planos analisados correspondem ao trabalho com os 1º, 2º e 3º anos dos dois cursos, referente ao ano 2016. Ao todo, foram disponibilizados nove planos de ensino bimestrais, estruturados com os seguintes elementos: encontros (datas), tema ou assunto e conteúdos, procedimentos e atividades. Vejamos alguns deles:

#### Quadro 8 – Planos de ensino de Geografia.

Encontros	Tema ou assunto	Conteúdos, procedimentos e atividades
<b>A</b>		
18/04	A identidade brasileira	- Veiculação da música <i>Inclassificáveis</i> , de Arnaldo Antunes, relacionando com a formação étnico-racial do povo brasileiro. - Atividade de pesquisa: formar mapa pluriético de cada região do país ( <b>1 ponto</b> ) – <b>em grupo</b> ; Escrever uma redação: <i>O que é o Brasil</i> ( <b>1 ponto</b> ) – <b>individual</b> .
25/04	A nação e o território	- O etnocídio e a exploração das populações tradicionais no Brasil: dominando o espaço e constituindo uma supremacia branca, marginalizando os indígenas e negros; - Os territórios indígenas e quilombolas e o mito da democracia racial.
23/05	O território desarticulado	- A conquista e ocupação do litoral brasileiro; - A interiorização espontânea e desarticulada no domínio colonial;

	<p>O arquipélago exportador</p> <p>O território articulado</p> <p>As migrações internas e a conquista do interior</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Milton Santos e o Brasil arquipélago;</li> <li>- Leitura do texto <i>O Brasil</i>, de Milton Santos. Produção 1 questão sobre o texto para cada grupo [cinco grupos] (<b>1 ponto</b>)</li> <li>- O território articulado e as políticas de interiorização e apropriação do espaço;</li> <li>- Goiânia e Brasília como modelos do processo de interiorização do país. A articulação e desarticulação do território.</li> </ul>
<b>B</b>		
27/07	<p>Os movimentos da Terra</p> <p>Os domínios climáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veicular vídeo sobre o mito do aquecimento global;</li> <li>- Os movimentos da Terra e as estações do ano;</li> <li>- Veicular vídeo sobre os movimentos da Terra;</li> <li>- As zonas térmicas;</li> <li>- As massas de ar e a distribuição do calor pelo planeta.</li> <li>- Os grandes tipos de climas;</li> <li>***(Organizar 6 grupos para discutir o texto: Potencialidades paisagísticas brasileiras, de Ab'Saber – p. 9-26)</li> </ul>
01/09	A urbanização desigual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veicular a música: A cidade, de Nação Zumbi;</li> <li>- Veicular a música: Não existe amor em SP, do Criolo;</li> <li>- Interpretar as canções relacionando com a cidade brasileira e seus dilemas metropolitanos (<b>2 pontos p/ cada grupo</b>).</li> <li>- A metrópole na periferia capitalista: segregação e marginalidade;</li> <li>- Cidades e redes: a reestruturação urbano-regional;</li> <li>- O espaço intraurbano das metrópoles: os fenômenos espaciais.</li> </ul>
14/09	A urbanização brasileira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir o papel de Milton Santos, Ermínia Maricato e Marcelo Lopes de Souza para os estudos da geografia urbana brasileira;</li> <li>- Questões para refletir e discutir;</li> <li>- Os processos de crescimento urbano e urbanização brasileira;</li> <li>- Organização sócio-territorial da cidade brasileira e o espectro da ingovernabilidade urbana.</li> </ul>
21/09	A urbanização em Goiás	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir a importância de Arrais, Chaveiro, Lana Cavalcanti e Paviani para a geografia goiana e do planalto central.</li> <li>- Questões para refletir e argumentar.</li> <li>- A urbanização no cerrado é diferente?</li> <li>- Os processos de formação, desenvolvimento e organização urbana.</li> </ul>
<b>C</b>		
01/09	A Rússia e o “Exterior Próximo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A grande Rússia: do pan-eslavismo ao outubro vermelho;</li> <li>- A Revolução Socialista e o colapso da URSS;</li> <li>- A CEI e a Rússia no século XXI: uma nova geopolítica?</li> <li>- Veiculação de vídeos sobre a geopolítica da região da Rússia;</li> <li>- Refletir sobre o papel hegemônico da Rússia no cenário geopolítico entre o ocidente e o oriente, além da presença nos BRICS. (<b>1 ponto</b>)</li> </ul>
08/09	Índia: entre a tradição e a modernidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veiculação do mantra <i>Om Asatoma Sadgamaya</i>;</li> <li>- Geopolítica do subcontinente indiano;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O hinduísmo e o sistema de castas;</li> <li>- A independência e a fragmentação: o caso do islã no Paquistão;</li> <li>- Os conflitos territoriais: a Caxemira;</li> </ul> <p>*** Pesquisar sobre a reflexão da próxima aula.</p>
15/09	Índia: entre a tradição e a modernidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Índia e o equilíbrio: entre a tradição e a modernização;</li> <li>- A pobreza e a globalização do consumo;</li> <li>- Refletir sobre o milenar e o novo na Índia e a relação entre riqueza e pobreza nos países emergentes. <b>(1 ponto)</b></li> </ul>
<b>D</b>		
06/10	A questão agrária brasileira	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O capitalismo agrário e a agroecologia;</li> <li>- A segurança alimentar X soberania alimentar;</li> <li>- Agronegócio X produção de alimentos saudáveis;</li> <li>- A luta pela terra, a conflitualidade e a geograficidade dos movimentos socioterritoriais.</li> </ul> <p>*** Formar os grupos e fazer em casa as questões 1, 2, 5, da página 146; e 1 e 2 da página 147.</p>
13/10	Atividade avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrigir as questões 1, 2, 5, da página 146; e 1 e 2, da página 147 e promover debate e reflexão sobre os pontos levantados <b>(2 pontos)</b></li> </ul>
<b>E</b>		
19/04	O sistema mundial e a nova ordem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veiculação da música <i>O mundo</i> de André Abujanra, relacionando com a nova ordem mundial e a diversidade e desigualdade no mundo;</li> <li>- O contexto da Guerra Fria e a nova ordem mundial: a pluripolaridade;</li> <li>- Organizar a apresentação do seminário sobre o livro <i>A nova des-ordem mundial</i>, de Haesbaert e Gonçalves, para as próximas aulas.</li> </ul>
26/04	As instituições internacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As potências nucleares. Terror global e política internacional;</li> <li>- As instituições internacionais ou supranacionais: a diplomacia global;</li> <li>- Os protestos anti-globalização, pacifistas, <i>ocupas</i> ...</li> </ul>
<b>F</b>		
02/03	Meio natural e espaço geográfico: nosso lugar no mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Veiculação da música <i>Minha princesa cordel</i>, de Gilberto Gil;</li> <li>- <b>Atividade avaliativa</b> sobre a música, relacionando seu conteúdo ao habitat humano, sua relação com a terra e a identidade <b>(1 ponto)</b></li> </ul>
30/03	Cartografia, tecnologia e poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As projeções cartográficas e a ideologia na representação espacial: espaço é poder;</li> <li>- Os sistemas geográficos de informação e o controle do espaço.</li> <li>- <b>Questões para debate (1 ponto):</b></li> <li>-- Pensar a ideologia nos mapas;</li> <li>-- Pensar as novas ferramentas tecnológicas da cartografia como instrumento de guerra e de melhor gestão espacial.</li> </ul>
20/04	Recursos naturais, relevo e ocupação humana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As paisagens geográficas e a conformação da atuação antrópica;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agentes internos modeladores e agentes externos esculpadores: intemperismo e ação antrópica;</li> <li>- As formas do relevo: planícies, planaltos e montanhas. As províncias morfoesculturais do Brasil.</li> <li>- <b>Questão para pesquisa (1 ponto):</b></li> <li>--Pesquisar sobre a ocupação do espaço do estado de Goiás e as formas do relevo;</li> <li>-- Pesquisar sobre a importância da localização de Formosa para a relação entre relevo-hidrografia-vegetação da região.</li> </ul>
<b>G</b>		
27/06	Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo	- Enfocando elementos conceituais presentes no livro <i>Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo</i> , de Rogério Haesbaert.
04/07	Síntese esquemática sobre a globalização  A geopolítica da pobreza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Síntese sobre os conteúdos teóricos referentes à globalização;</li> <li>- A geopolítica do Norte e do Sul – por uma territorialidade Sul-Sul;</li> <li>- Veicular a música <i>Fora da Ordem</i>, de Caetano Veloso;</li> <li>- Refletir sobre a noção de ordem e desordem na relação hegemônicas X subalternos. <b>(1 ponto)</b></li> <li>***<b>(Explicar a organização do seminário e temas abordados).</b></li> </ul>

**Legenda:** (A) 1º Bimestre do 2º ano; (B) 3º Bimestre do 1º ano; (C) 3º Bimestre do 3º ano; (D) 4º Bimestre do 2º ano; (E) 1º Bimestre do 3º ano; (F) 1º Bimestre do 1º ano; (G) 2º Bimestre do 3º ano.

**Fonte:** Planejamentos disponibilizados pelo professor, 2016.

Estudos como o de Carvalho Sobrinho (2016) denunciam a inexistência de planos de ensino em algumas escolas da cidade de Formosa. Na escola estudada por essa pesquisa, constatou-se o contrário: planejamentos bem elaborados, com definição clara dos assuntos a serem trabalhados e metodologias diversificadas favoráveis ao processo de aprendizagem dos estudantes, com o uso de músicas, vídeos, leituras complementares, seminários, pesquisas temáticas de âmbitos internacional, nacional, regional e local, produção textual, ciclo de debates, atividades reflexivas/problematizadoras, dentre outras. Tais propostas metodológicas instigam os alunos a construir conhecimentos geográficos, visto que, atrelada a tal dinâmica pedagógica, há a abordagem de elementos conceituais e o estudo de obras científicas ao longo do ano letivo.

Os planos revelam a preocupação do professor em explorar a dimensão espacial dos fenômenos; promover a elaboração do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, a partir de espaços de debate e discussões; relacionar os conteúdos às diversas escalas geográficas; bem como em abordar os conceitos e temas-chave da Geografia, tais como paisagem, território, espaço, região, globalização.

#### 4.2.2 A contribuição da escola e da Geografia na formação cidadã dos estudantes

Em entrevista focalizada com os dois grupos (Grupo 1 e Grupo 2), objetivou-se coletar informações capazes de revelar a contribuição da escola, de forma geral, e da Geografia, em particular, na formação cidadã dos jovens estudantes partícipes do movimento de ocupação. Para análise e discussão das informações, também se optou pela estruturação em quadros, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

#### Quadro 9 – Relatos dos estudantes acerca da formação e experiências escolares.

<b>Onde e por meio de que vocês construíram essa postura crítica, reflexiva e de luta? Quem ou o que os orientou nessa prática?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A escola e também em contato com entidades estudantis, como o Grêmio e outras associações como a UBES. A formação crítica que recebemos aqui é muito diferente do que a gente recebeu lá fora, no Ensino Fundamental. Aqui recebemos, de fato uma formação política e muito crítica” (E1, 2016);</li> <li>- “Os meus pais. Eles são bastante politizados, então eu ia com eles para movimentos sociais específicos, como passeatas e assembleias” (E2, 2016);</li> <li>- “Ao longo do meu processo de escolarização, desde o Ensino Fundamental” (E3, 2016);</li> <li>- “Principalmente na escola e em estudos que fiz por conta própria” (E5, 2016);</li> <li>- “Foi justamente na escola que adquiri todo meu pensamento político. Claro que foram muitas influências, mas a principal para eu ter uma postura crítica, foi graças, principalmente, ao ensino que tive aqui, no Ensino Médio” (E6, 2016);</li> <li>- “Na escola, principalmente com os professores do Ensino Médio” (E7, 2016);</li> <li>- “Em sala de aula, com os professores” (E8, 2016);</li> <li>- “Em casa, com os pais. A minha mãe sempre foi muito crítica, de luta e muito ligada aos movimentos do sindicato” (E10, 2016).</li> </ul>
<b>Na escola, qual é a disciplina/área do conhecimento que possibilita a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade e o leva à compreensão do mundo em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Geografia, Sociologia e Filosofia” (E1, 2016);</li> <li>- “Educação Física e Geografia” (E2, 2016);</li> <li>- “Geografia e História” (E3, 2016);</li> <li>- “História, Sociologia, Filosofia, Arte” (E4, 2016);</li> <li>- “Eu não diria que uma só, mas o conjunto delas” (E5, 2016);</li> </ul>

- “Geografia e Filosofia” (E6, 2016);
- “Filosofia, História e Sociologia” (E7, 2016);
- “Filosofia, Geografia, História e Sociologia” (E8, 2016);
- “Filosofia e Sociologia” (E9, 2016);
- “História e Geografia” (E10, 2016);
- “Artes, Filosofia, Sociologia, História e Geografia” (E11, 2016);
- “Sociologia, Filosofia, Geografia e História” (E12, 2016);
- “Arte, Geografia e História” (E13, 2016).

**Como a Geografia foi citada pela maioria do grupo, quais os temas e metodologias (a forma) que o professor desta disciplina utiliza que os conduzem a analisar, de forma mais crítica, a realidade em que vivem?**

- “Os temas da Geopolítica são os que mais nos levam a refletir sobre as questões dos conflitos, do poder, da desigualdade. Ele dá o tema, a gente busca/pesquisa sobre aquilo e depois vamos debater juntos” (E1, 2016);
- “Deixa a gente inquieto e nos faz pensar por que aquilo é assim ou por que não é de outra forma. O professor não faz a gente decorar nada, mas ele nos faz refletir, sempre deixando uma pulguinha atrás de nossa orelha” (E2, 2016);
- “Aqui, a forma que mais usam é mostrar várias informações para a gente. Nisso, a gente meio que acorda e consegue pensar, de fato no que tá acontecendo. Os professores gostam de nos impulsionar a discutir, fazendo com que os alunos tomem posição” (E3, 2016);
- “O professor começa a discussão e joga para a turma discutir. E nisso cada um vai produzindo um significado para o assunto” (E4, 2016);
- “O professor insere a gente nas discussões gerais: sociais, políticas, econômicas, educacionais, institucionais” (E5, 2016);
- “O professor aborda um tema, daí relaciona com algo semelhante ao que nós vivemos aqui; nos leva a criticar e a entender aquilo” (E8, 2016);
- “Ele usa muitas músicas e debates ligados aos assuntos estudados e isso nos fazem refletir bastante” (E9, 2016);
- “Nas aulas, o professor não fica com essa de querer que a gente decore nada não, nem perdendo tempo copiando no quadro, ele vai jogando questões que nos fazem participar, criticar, perceber os problemas e pensar que aquilo pode ser diferente” (E10, 2016).

**Qual a importância da Geografia para o grupo?**

- “Sinceramente, eu não gosto muito de Geografia. Isso porque eu ficava agoniado no Ensino Fundamental, em ter que decorar aquelas coisas. Eu tinha que decorar aquele mapa todo imenso lá, sem falar que tinha que decorar os estados do Brasil e ainda decorar nomes de países no mapa-mundi. Mas, aqui, no Ensino Médio, é diferente. A Geografia é muito importante porque o professor nos

conduz a pensar o mundo e toda a organização das coisas. Ele nos ouve e nisso, a gente fala sobre aquele assunto, mas fazendo referência daquilo que a gente conhece. Com isso, compreendemos por que as coisas acontecem de forma tão diferente em diversos lugares” (E1, 2016);

- “A Geografia que nos ensina aqui, não é a de decorar. É diferente. O professor sempre traz assuntos sobre território, organização dos espaços, pobreza, periferia, exclusão, países ricos e pobres, conflitos, globalização, aquecimento global, fome, problemas ambientais e muitos outros, e vai discutindo com a gente. Falamos o que sabemos e ele sempre faz uma pergunta sobre a nossa fala. Ele nos faz pensar sobre as coisas e sobre a nossa cidade” (E2, 2016);

- “A Geografia é uma matéria essencial, não menos importante que Português e Matemática. Durante o meu Ensino Médio aprendi bastante sobre economia e a crítica à atual situação do Brasil” (E4, 2016);

- “Ela é útil para o nosso entendimento sobre o mundo, pois somos cobrados a participar das soluções de seus inúmeros problemas” (E7, 2016);

- “É a Geografia aqui na escola, que nos faz conhecer os diferentes lugares e comparar com o nosso, de forma que, à medida que vamos percebendo e conhecendo as diferenças, a gente pode pensar em um espaço diferente do que aquele que vivemos” (E8, 2016);

- “A Geografia daqui, do Ensino Médio é diferente da que estudei até o 9º ano. Ela nos possibilita compreender melhor o espaço e a partir disso pensar em como mudá-lo” (E11, 2016);

- “Ela é importante porque estudamos os povos e a cultura deles. Também nos permite comparar com a do nosso local. Eu digo que não tem como estudar o espaço sem compreender quem o compõe, ou seja: as pessoas. E a Geografia nos possibilita isso” (E13, 2016).

#### **Então, a Geografia contribui para a formação do senso crítico e para a sua cidadania? De que forma?**

- “A Geografia, sem dúvida nos forma pessoas críticas e pensantes. Isso é o primeiro passo para a cidadania, pois sem refletir sobre o mundo, e como diz o nosso professor de Geografia, e a nossa posição e participação naquele mundo, não podemos atuar no sentido de um mundo melhor” (E1, 2016);

- “Não sei se seria a Geografia ou a forma do professor dar aula. A Geografia que tive antes daqui não contribuiu em nada, mas a partir de quando entrei no Ensino Médio, passei a ter uma noção de espaço, de mundo, de povos, de territórios e da minha cidade Formosa. Essa sim, contribui para a minha cidadania” (E2, 2016);

- “Posso dizer que parte daquilo que penso e faço tem um pouco das aulas de Geografia. Elas me fizeram a ver as coisas de outra forma, principalmente a sempre indagar sobre aquilo e ver outra possibilidade de acontecerem” (E3, 2016);

- “Sim. Com o estudo da Geografia pude entender muito sobre as relações humanas e as características dos lugares onde elas acontecem e com isso, pude pensar em formas diferentes para aquele lugar” (E6, 2016);

- “Sim. O nosso professor sempre diz que é compreendendo o espaço e como nos posicionamos nele, que nos preparamos e agimos de forma autônoma, como ser pensante” (E7, 2016);

- “Acredito que sim, porém não sei como” (E9, 2016);

- “Sim, nela se estuda cultura e economia, e ao estudar isso, não tem como não pensar em

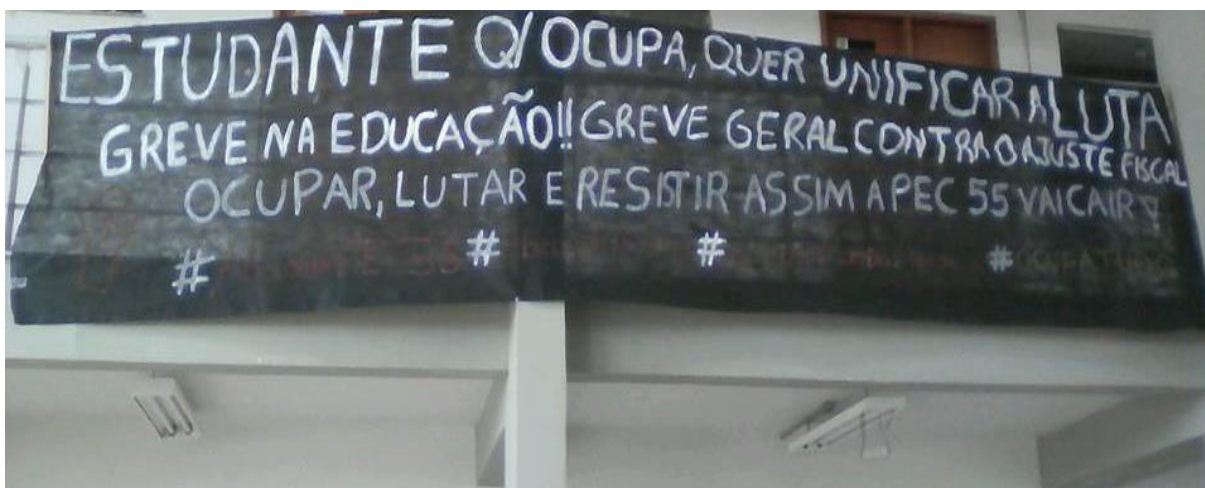


desigualdades sociais, dos lugares, entre outras coisas” (E12, 2016).

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaborado pela autora, 2017.

Iniciemos a discussão pela primeira questão do quadro, que indaga onde e por meio de que os alunos construíram a postura crítica, demonstrada no movimento de ocupação, e quem os orientou na prática de luta. Pelas afirmações realizadas pelos estudantes, verifica-se que tanto a escola quanto a família tiveram participação fundamental no seu processo de formação; eles pontuam que a experiência dos pais em outros movimentos sociais, e até mesmo o modo politizado de serem, assim como a educação adquirida ao longo do processo de escolarização, se constituem como pilares responsáveis pela elaboração/construção de um pensamento crítico sobre a realidade social brasileira.

**Figura 22 – Principal lema do movimento de ocupação.**



**Fonte:** Fotografias da autora, 2016.

Além de revelarem que, de modo geral, a escola exerce a sua parcela de contribuição, de modo específico, declararam que a(s) disciplina(s) da área humana melhor possibilitaram a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade, levando-os à compreensão do mundo em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Tal constatação é pouco surpreendente na medida em que as ciências humanas, tais como a Sociologia, Filosofia, História, Geografia, dentre outras, se dedicam ao desvelamento dos fenômenos humanos e sociais e das relações entre eles, de modo a possibilitar ao aluno a compreensão das complexas relações que o homem estabelece com o próprio homem e com o mundo.

Nesses apontamentos, cabe sublinhar o número de vezes que a Geografia foi citada no grupo das disciplinas que melhor contribuíram para o processo de formação crítica do estudante.

Esse resultado, se comparado aos relatos também apresentados no quadro acima, notadamente nas questões que envolvem a importância da disciplina para o grupo, assim como a sua contribuição na formação cidadã daqueles estudantes, é bastante positivo junto ao que nos propusemos desvelar.

Quando se propôs discutir essa questão, dois dos estudantes foram bastante incisivos em afirmar que o ensino de Geografia adquirido no Ensino Fundamental, pautado em métodos pedagógicos que prezavam pela nomeação e identificação de lugares e conhecimentos rasos sobre a divisão política do mundo, do Brasil etc., concretizados pelo mecanismo da decoreba, em nada contribuíra para sua formação crítica. Com isso, os alunos afirmam que não é qualquer ensino de Geografia que forma cidadãos, lamentavelmente.

De fato, uma educação geográfica que não possibilita, de forma significativa, a leitura e compreensão do mundo, a partir dos sentidos e reflexão dos alunos, não favorece a construção da cidadania. Para além de cobrar do aluno a memorização de nomes de países, capitais, localização de rios, tipos de relevo, divisão política, vegetação predominante em determinada região, a Geografia deve disponibilizar para ele as informações necessárias para perceber e compreender como tudo isso influencia na organização espacial e nos modos de vida da sociedade.

O intuito da presente pesquisa é exatamente esse: destacar o caráter formativo da Geografia na preparação/instrumentalização do indivíduo para a leitura de mundo, tão necessária à construção da cidadania. Se a cidadania se aprende, como destacou Santos (2014d), a disciplina tem cumprido a sua função na instituição investigada, no que tange à formação crítica, reflexiva e cidadã. Para tanto, conforme destacam os estudantes, o professor disponibiliza espaços para discussão, promove a participação e provoca a reflexão do aluno, problematiza as questões estudadas, relaciona os assuntos aos acontecimentos dos espaços em que vivem e propicia a elaboração do pensamento crítico.

Na verdade, ficamos surpresos, mais uma vez. Primeiro, com os relatos e planejamentos do professor, e, então, com as falas dos alunos. De fato, pode-se afirmar que se trata de uma realidade incomum para muitas escolas do país. Sabe-se que fatores vários como uma formação inicial deficitária, inexistência ou inaproveitável formação continuada, falta de identidade docente, contextos sociais complexos e precárias condições de trabalho contribuem para a má qualidade do ensino de Geografia. Nesse sentido, ao nos depararmos com a realidade investigada, com contentamento, pontuamos que ela se constitui como exemplo e/ou caminho

a ser seguido, tanto por aqueles (docentes) que se preocupam com uma educação geográfica de qualidade, como pelo poder público, no sentido de dispor condições de trabalho adequadas ao processo de ensino-aprendizagem do educando.

É mister destacar que o jovem do mundo contemporâneo tem demonstrado muita dificuldade em se adaptar ao padrão de escola que não reconhece e não valoriza, em seus projetos e práticas pedagógicas, a diversidade, as linguagens, as culturas, os estilos e os modos de vida juvenis. Devido a isto, suas relações são bastante complexas e conflitantes no cotidiano escolar: frequentar a escola se torna entediante, e uma infinidade de lamentações e insatisfação invadem os espíritos, tanto do professor quanto do aluno, culminando num jogo de culpabilização.

De acordo com nossa investigação, isso não ocorre no cotidiano escolar vivido pelos entrevistados, já que aprovam e enaltecem a educação adquirida na instituição. Pelas falas dos estudantes, a escola foi capaz de não somente construir um vínculo com a identidade juvenil, como também formá-los para a vida política e social.

A educação que temos aqui é diferente da que nos foi dada antes. Temos mais liberdade. As atividades desenvolvidas aqui contribuem para que a gente pense e aja diferente, apesar de às vezes não sermos consultados em algumas decisões tomadas (E7, 2016).

A escola nos proporciona mais espaços de debates, de pesquisa, de contato com os colegas. Os professores daqui são “feras”. Pena que tudo isso que a gente tem aqui, é para poucos (E2, 2016).

À luz disto, cumpre ressaltar que enquanto escrevem as suas histórias, através de seus movimentos, estilos e práticas, as juventudes deixam as suas marcas e os seus legados socioespaciais, e, aos poucos vão se constituindo sujeitos sociais. Possuem uma vasta experiência no e com o espaço pela prática social cotidiana, a exemplo da dinamicidade das práticas espaciais e políticas realizadas nas ocupações, bem como possuem conhecimentos sobre a democracia, os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais do Brasil e do mundo. A escola contemporânea, de modo geral, precisa entender isso e considerar o jovem na sua essência de ser. Não existe processo educativo sem sujeitos concretos, sem suas práticas, experiências, valores, saberes e culturas. Os estudantes detêm conhecimentos que também contribuem para a construção de um espaço escolar novo e de uma sociedade organizada de outros modos. Então, por que muitas escolas, e o próprio poder público, ainda os invisibilizam?

As ocupações constituíram uma demonstração de cidadania e conduta ética por parte dos estudantes, e também uma tentativa de rompimento da sua invisibilidade, já enraizada

socialmente. Os estudantes mostraram ao Estado e à sociedade em geral que são sujeitos e possuem condições e capacidade de construir novos projetos de sociedade e de educação.

Esse quadro demonstra que as juventudes contemporâneas demandam pedagogias coerentes com as suas experiências e que ofereçam uma formação que intensifique/amplie as suas condições de cidadãos/sujeitos sociais. Refletir sobre o papel da Geografia e da escola em si na formação destes jovens é, portanto, de extrema relevância. Saber mapear as suas potencialidades intelectuais, conhecer quem são, quais as suas experiências socioespaciais, em quais contextos estão inseridos, quais as suas referências e reconhecer as suas identidades são desafios postos à educação, de maneira geral.

Reconhecer essas juventudes como sujeitos sociais é um princípio basilar para o processo de ensino-aprendizagem, pois, a partir das relações e práticas sociais, num movimento contínuo e dialético, eles produzem espacialidades, (re)produzem espaços e também são construídos por eles, assim como realizam ações que podem modificar ou transformar a realidade do meio em que vivem. Nesse processo, adquirem conhecimentos que também são geográficos.

Quando chegam à escola, os alunos já carregam uma bagagem (espacial, social, política, cultural) adquirida na sua vida cotidiana. Tomar tais saberes vividos como referência para a mediação pedagógica é tarefa do professor, pois é por meio da reflexão e do olhar crítico às espacialidades das coisas (vividas e não vividas) que os conteúdos veiculados pela Geografia Escolar possibilitam a compreensão do mundo, do mundo no seu lugar, do seu lugar no mundo e das possibilidades de intervir neste mundo. Tal como afirma Saviani (2008a, p. 45), “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”.

Pelo que revelam os jovens estudantes partícipes do movimento de ocupação, o método pedagógico apresentado no parágrafo anterior e preconizado pela pedagogia histórico-crítica já é utilizado pelo professor de Geografia: problematização, reflexão e instrumentalização, com vistas à concretização de práticas sociais críticas e transformadoras. O intuito de tais pedagogias críticas é que as juventudes se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais contraditórias, construídas pelo modo de produção capitalista, como defende Saviani (2008b).

Como demonstrado no Quadro 9 deste trabalho, os alunos aprovam a Geografia ensinada naquela instituição, pois reconhecem que os conhecimentos adquiridos por meio da disciplina, são úteis e necessários às suas práticas cotidianas. Para eles, ao levar em

consideração a sua necessidade de ler e compreender a realidade social onde está inserido, para ali se organizar, percebe a relevância de se aprender Geografia. Além dos relatos, também se encontrou nas publicações do grupo na rede social *Facebook*, evidências da contribuição da Geografia na construção do pensamento crítico e da formação cidadã dos estudantes:

**Figura 23 – Mobilização ao ato de protesto pelas ruas de Formosa-GO.**



Fonte: Rede social *Facebook*, 2016.

Em conformidade com Straforini (2004), é esse o papel da Geografia Escolar: proporcionar espaços para que, pela dimensão espacial, as contradições sociais sejam evidenciadas, e com isso, o aluno desenvolva ações interventivas, com vistas a construção de um mundo menos contraditório. Tais afirmações endossam o que defendemos neste trabalho: um ensino de Geografia na e para a cidadania; na cidadania, porque alguns dos jovens já desenvolvem práticas cidadãs em seu cotidiano – mesmo porque o próprio contexto de crise brasileira exige isso –, e para a cidadania, para que esses que já a praticam possam alargá-la, e para que os que se encontram alheios sejam instrumentalizados para exercê-la.

O contexto social brasileiro, já apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, se caracteriza pela complexidade das relações sociopolíticas e da expressividade dos movimentos sociais, o que requer que a escola, notadamente pela perspectiva da Geografia Escolar, organize

e repense os seus projetos pedagógicos quando necessário, para cumprir papéis específicos na formação e no desenvolvimento dos jovens estudantes frente à sociedade globalizada, contraditória e altamente dinâmica.

A educação geográfica, nesse sentido, deve assumir tarefas singulares como a de fornecer instrumentos para que os alunos sejam capazes de analisar, interpretar e apreender os fenômenos, que são globais, mas também locais. Além disto, diante deste contexto em que muitas são as fontes de formação, pelo caráter comunicacional e informacional do mundo globalizado, cabe, ainda, potencializar os conhecimentos geográficos já adquiridos pelo aluno, tanto na escola como fora dela, de forma que se requer o desenvolvimento de mediações pedagógicas significativas para que as juventudes vivam de forma a exercitar plenamente suas condições enquanto sujeitos sociais.

Julgamos pertinente, portanto, uma Geografia Cidadã em sala de aula, pois formar cidadãos à luz da ciência do espaço significa torná-los intelectualmente capazes de perceber e combater as contradições espaciais, de serem críticos, reflexivos, problematizadores, criativos, ativos e autônomos na vida em coletividade e na luta pela construção de espaços mais democráticos. De outro modo, considera-se necessária a formação geográfica voltada à compreensão dos fenômenos sociais – também espaciais – e principalmente à ação, à inserção do sujeito nos processos de construção do país, numa tônica de prática social transformadora, como a projetada pelo professor sujeito desta pesquisa. Assim, cabe à escola explorar essas questões e se apropriar das experiências, dos conhecimentos e do cotidiano espacial dos alunos, ampliando-os por meio da reflexão, da problematização e do confronto de saberes (cotidianos e científicos) (CAVALCANTI, 2013), necessários ao exercício da cidadania.

Os alunos atestaram, nesta pesquisa, a importância e a contribuição do ensino de Geografia voltado à formação do senso crítico e à construção da cidadania, e destacaram o bom trabalho do professor desta disciplina. Afinal, como o próprio educador relatou, o ensino que propõe, liberta, estimula o engajamento político, promove a reflexão sobre as contradições materializadas no espaço, leva o aluno a pensar e a se organizar neste espaço, considera a geografia dos movimentos sociais, propicia estratégias de luta, dialoga com o espaço do aluno, promove criticidade, leva o aluno a perceber que ele é um produtor e reproduzidor de espaço, e abre campo para o indivíduo refletir: quem sou eu neste mundo? Onde estou? Como se constroem coisas ali? Qual a minha participação nisso? (PROFESSOR, 2017).

Como já assinalado, a instituição estudada nesta pesquisa, possui uma especificidade se comparada a realidade de muitas escolas brasileiras: formação docente, práticas de ensino em Geografia e condições de trabalho. Acreditamos que boas geografias escolares também estejam sendo desenvolvidas em outros lugares, e coisas boas podem estar acontecendo nas escolas públicas por todo o país, porém, se estão, ainda se encontram pouco difundidas, sem sistematização e evidências empíricas para que sejam propagadas. É preciso torná-las públicas para que esse discurso (talvez já enraizado) de péssima qualidade do ensino de Geografia seja substituído pelas exitosas práticas pedagógicas no âmbito desta disciplina.

Os resultados aqui apresentados podem servir como referência para o alcance de uma educação de qualidade, seja em relação às condições físicas e estruturais da escola e à qualificação do corpo docente, seja no que tange às práticas de ensino em Geografia. O caminho é esse: boa formação docente, boas condições de trabalho e desenvolvimento de práticas pedagógicas profícuas, conforme as identidades disciplinar e escolar.

#### **4.2.3 Mas quem são e como pensam os jovens estudantes partícipes do movimento de ocupação?**

O intuito desta subseção é caracterizar os estudantes protagonistas do movimento de ocupação analisado, assim como apresentar as suas ideologias/convicções acerca da realidade social que os circundam, que foram determinantes na sua luta pela educação. Cumpre destacar que as limitações de acesso impostas pelo grupo de estudantes impossibilitaram a coleta de informações que permitissem melhor caracterização dos sujeitos.

Como apresentado na subseção 3.2.4, os 14 jovens participantes da pesquisa possuíam de 15 a 20 anos de idade, e se encontravam matriculados entre o 1º e 3º ano do Ensino Médio. Dentre o grupo de estudantes, 8 são do sexo masculino, e 6, do feminino. Do total, 12 são oriundos de escola pública, e 2, de escola privada.

Em conversa, algumas questões lhes foram propostas, e após se identificarem com a idade, série que cursavam e origem (escola pública/privada), também expuseram as atividades/experiências cotidianas que desenvolviam em seu dia-a-dia. Do grupo analisado, apenas 2 jovens trabalhavam em horário contrário ao da escola; os demais eram somente estudantes.

Em relação às atividades que desenvolviam, destacam-se:

### Quadro 10 – Atividades cotidianas dos estudantes.

- “Passo o dia nesta escola. Chego em casa, ajudo no serviço, navego na internet, assisto filmes e, às vezes saio para conversar com os amigos, porque sempre conversamos mais pelas redes sociais” (E1, 2016);
- “Fora a escola que me consome o dia inteiro, ouço músicas, jogo futebol e uso muita internet, principalmente para conversar com os outros e buscar notícias” (E2, 2016);
- “Estudo, trabalho e interajo nas “redes”. Ah! Também gosto muito de filmes e mini séries. Também ajudo nos serviços de casa” (E3, 2016);
- “Estudo, claro! Fico em casa, geralmente mexendo no celular e conversando com os colegas. Ando sempre de skate e gosto de ler tudo: notícias, livros, reportagens e o que me chamar a atenção” (E5, 2016);
- “Estudo e fico em casa durante a semana. Gosto muito de usar o *Facebook* e o bate papo no celular. Adoro assistir filmes e novelas. Nos finais de semana, procuro encontrar a família e participar de alguma festa” (E6, 2016);
- “Estudo, jogo futebol, ando pela cidade, bato papo na ‘net’, ouço música, ajudo em casa, enfim” (E7, 2016);
- “Estudo, gosto de ficar na praça conversando, adoro ver o que está rolando no mundo, por isso, uso muito a internet. Sou apaixonada por músicas. Também cuido dos sobrinhos” (E9, 2016);
- “Fico o dia inteiro na escola e depois passo o tempo ajudando em serviço de casa, conversando com os amigos nos bate-papos da ‘net’, lendo alguma coisa na ‘net’, assistindo filmes e jogando vôlei” (E12, 2016).

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaborado pela autora, 2017.

De acordo com a entrevista, apenas 5 dos jovens já haviam participado de outros movimentos estudantis ou sociais. Os demais afirmaram ser a primeira vez que compunham um grupo em defesa dos seus direitos, citando, como já exposto em discussão anterior, que a educação ofertada pela instituição (de boa qualidade) exerceu grande contribuição no processo de formação crítica do grupo. Como esclarece Gohn (2014a, p. 110), “para muitos jovens, as manifestações, em luta pela educação foram o batismo na política”. Os que assumiram ter experiências em outros movimentos sociais/estudantis, destacaram: Grêmios Estudantis, Coletivo dos Negros, Coletivo Feminista, União da Juventude Socialista, UBES, Movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), Diretório de Estudantes e representação de sala no Ensino Fundamental.

Para além da contribuição da escola, os estudantes também revelaram que as notícias publicadas nas redes sociais a respeito de movimentos que vinham ocorrendo em outros lugares também contribuíram para que deliberassem a favor da ocupação. Por fim, pontuaram, ainda, que o contexto em que se afluíam os movimentos estudantis causavam revolta e indignação,



e, aos poucos, eles foram motivados a lutar em defesa da educação e em prol dos direitos de cidadania, sobretudo a democracia.

Quanto aos motivos que os levaram à ocupação da escola, seus anseios e expectativas em relação às manifestações estudantis, podem-se destacar as seguintes considerações:

#### **Quadro 11 – Anseios e expectativas dos estudantes na ocupação.**

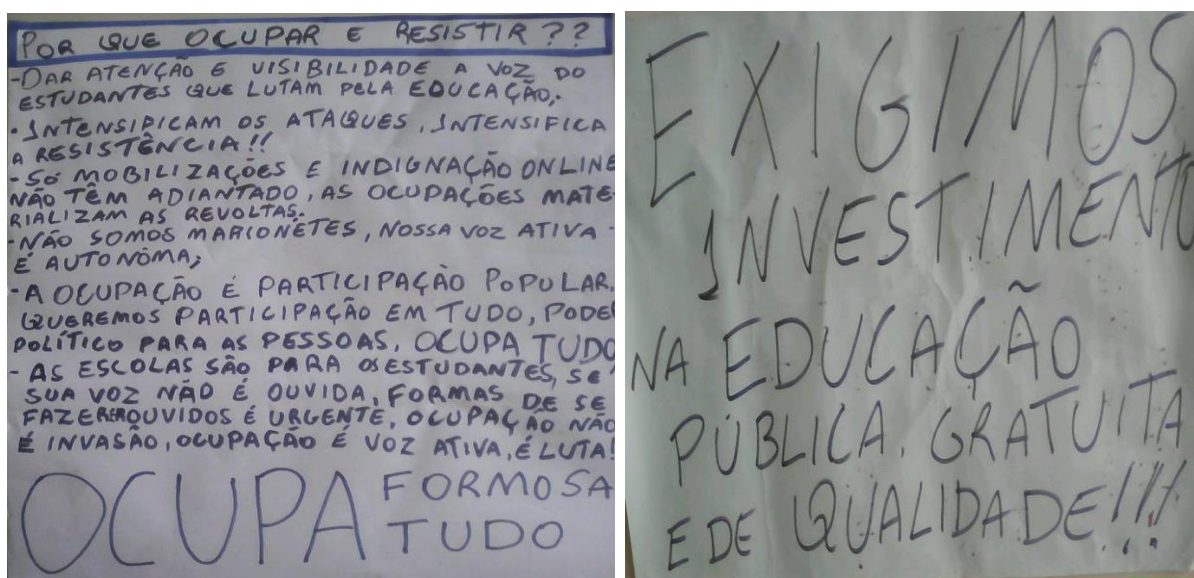
- “As mudanças propostas pelo atual presidente, como o projeto Escola Sem Partido, a PEC 55 e a Reforma do Ensino Médio nos moldes que foram construídos, são propostas impopulares e me gerou um sentimento de impotência e indignação frente ao governo. Entendi que tinha que agir de alguma maneira para ser ouvido. E com a ideia do movimento de ocupação, consegui ver que outros também se sentiam assim e estavam dispostos a lutar pelo que acreditam, da mesma maneira que eu” (E9, 2016);
- “A nossa vontade é de mudar a realidade brasileira e tentar diminuir os ataques à educação” (E12, 2016);
- “Vejo que a realidade brasileira é preocupante, onde cada dia mais sinto que caminhamos para o total abandono, em que a classe trabalhadora, pobre, aquela que mais precisa de maior amparo, se encontra a deriva de um colapso político-social” (E8, 2016);
- “A preocupação com as novas estratégias do governo para oprimir a classe trabalhadora e também poder contribuir para mudança da atual conjuntura do país” (E2, 2016);
- “A economia atual do Brasil está bastante comprometida, mas não é alterando a aposentadoria, modificando os direitos trabalhistas e tirando recurso da educação que irá conseguir mudar isso. Todos sabemos que existem inúmeros políticos corruptos. Os cortes devem ser feitos nos salários daqueles que roubam, não da população, não das escolas” (E3, 2016);
- “Aluno é gente e precisa ser ouvido. Sabemos interpretar o que é bom e o que é ruim para o povo e para a educação. O que eles apresentam é desrespeitoso e inaceitável. Não podemos calar. É preciso a juventude se impor, como diz o nosso lema: lutar e resistir. Queremos participar das discussões. Por isso ocupamos” (E7, 2016);
- “O motivo principal da ocupação talvez tenha sido e eu acredito que unicamente, a revolta dos estudantes a partir dos ataques à educação que a gente estava visualizando” (E1, 2016).

**Fonte:** Informações empíricas da pesquisa, 2016. Elaborado pela autora, 2017.

Por meio dos relatos, o que se pode evidenciar é que as juventudes em questão se caracterizam, conforme assevera Cavalcanti (2012a, p. 115), “pela forte relação com os meios de comunicação e informação; fascínio por imagens e movimentos [...]; valorização da liberdade; busca pelo novo”. Dentre outros aspectos, ainda merecem ser destacados: a busca pela valorização de suas identidades, o rompimento das suas invisibilidades, a significativa participação na produção de espaços, a partir dos movimentos cotidianos onde vivem, e, finalmente, o interesse pelas questões políticas, principalmente pelos processos decisórios do

país. Como afirma Gohn (2017, p. 102), “os estudantes demonstram que querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito”, conforme destacados nos cartazes a seguir:

**Figura 24 – Cartazes produzidos pelos estudantes: expressões do pensamento crítico.**



Fonte: Rede social Facebook, 2016.

Conhecer estes indivíduos, compreender as suas espacialidades e relacioná-las à formação escolar é, pois, uma questão de fôlego pelo envolvimento do jovem com a luta, resistência e o enfrentamento às céleres e complexas transformações políticas e sociais, muitas vezes verticalizadas pela ação estatal. Essas lutas, que implicam a busca pela garantia e proteção de direitos, como a educação pública, gratuita e de qualidade, e pela tentativa de participação nos processos decisórios que marcam os rumos do país, se configuram como atos de cidadania.

Nessas condições, é possível afirmar que compreender as juventudes contemporâneas e o seu dinamismo não é uma tarefa simples, e se constitui em caminhos e desafios para o ensino de Geografia. Aos nossos olhos, os jovens são novos sujeitos escolares, que demandam uma série de exigências formativas frente às expressivas condutas ativas, autônomas e cidadãs, como demonstradas na luta pela defesa da educação por meio das ocupações. Eles mostraram qual escola desejam, a autonomia e capacidade de reflexão que possuem, e revelaram a complexidade das suas espacialidades.

Estes sujeitos, portanto, se tornam peças elementares para o processo de ensino-aprendizagem, em especial da Geografia Escolar, que lida diretamente com o espaço social, contraditório em sua natureza humana. Conhecer as suas experiências, as suas geografias e os

seus anseios sociais implica a possibilidade de potencializar os conhecimentos espaciais acerca da realidade em que vivem esses jovens, e das formas de intervenção nela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de ocupação das escolas, ocorrido no Brasil nos anos 2015 e 2016, foi considerado nesta pesquisa como luta pela educação e por direitos de cidadania (HARVEY, 2014), sobretudo por democracia. O protagonismo das juventudes na organização e desenvolvimento das manifestações, bem como a abrangência geográfica alcançada sinalizaram que é necessária uma urgente reflexão acerca da efetivação dos princípios democráticos do país e da organização escolar do século XXI.

Encarar as ocupações como um contexto de revelações consistiu num elemento-chave para o desvelamento de questões que este estudo considera como campos fecundos para se pensar e discutir a forma de se fazer política no país, e o tipo de educação ofertada às juventudes contemporâneas. Os jovens deixaram claro o tipo de escola que querem, mostraram a autonomia e capacidade de reflexão que possuem, revelaram a complexidade de suas espacialidades, e expuseram seu interesse pelas questões políticas e educacionais. Por esses fatores é que se aponta, conforme apresentado na pesquisa, que as intensas manifestações que tomaram as ruas brasileiras são reveladoras de uma mudança significativa no perfil do jovem estudante do Ensino Médio.

Os resultados da pesquisa mostraram que as vozes das juventudes aqui estudadas, ecoando no espaço ocupado, clamavam por: participação nos processos decisórios que marcam os rumos do país e da escola; democracia; rompimento de suas invisibilidades (construídas socialmente); espaços; mudanças; educação pública, gratuita e de qualidade; e reconhecimento. Como dito, mostraram ao Estado, à sociedade em geral e à sua escola em particular que são sujeitos e possuem as condições necessárias para construir novos projetos de sociedade e de educação.

Esse é o novo sujeito escolar da contemporaneidade, cujas experiências e características não poderiam passar despercebidas pelo crivo da pesquisa em Geografia Escolar, na medida em que as ações desses jovens expressam os propósitos da educação geográfica, no âmbito da Educação Básica, assim como se constituem como elementos essenciais ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia na escola. As pesquisas sobre as juventudes, sobretudo no campo da Geografia, apesar de pouco existentes, tem contribuído para o desvelamento das práticas, características e ideologias dos jovens.

Cumprir registrar que foi grande o esforço em buscar fundamentos teórico-metodológicos sobre a temática na área da Geografia, uma vez que poucas referências em estudos acerca das juventudes contemporâneas foram encontradas. Foi preciso recorrer à Sociologia, sobretudo no primeiro capítulo deste trabalho, para estabelecer os aportes teóricos necessários à discussão proposta.

O cenário instalado com as manifestações estudantis, ocorridas sobretudo após o ano 2011, revela que é preciso olhar de uma nova forma para o jovem, o que é válido para a escola, a sociedade, os governantes etc. É preciso, assim, debruçar-se sobre o universo juvenil e construir evidências empíricas que revelem quem são esses jovens, o que fazem, como pensam e quais são seus anseios, no intuito de subsidiar a elaboração de políticas sociais e a construção de um ou diversos modelos de educação que atendam à categoria, assim como no intento de desconstruir as representações sociais, muitas vezes depreciativas, sobre as juventudes.

Nessa perspectiva, a estruturação da pesquisa em três eixos teóricos, já explicitados, foi importante para que pudéssemos pensar nos jovens como sujeitos sociais, mesmo cientes da heterogeneidade que marca a categoria. Diante das imagens atribuídas às juventudes no desenrolar da história brasileira, construídas conforme o contexto e as condições nas quais elas se inseriam/inserem, tal como as de rebeldes, baderneiros, o problema da sociedade, vagabundos, desocupados, vândalos, dentre outros, as juventudes não fizeram senão mostrar que têm capacidade e força para contribuir na construção uma nova sociedade e outros formatos de escolas.

Como demonstrado, sobretudo pela apresentação da constituição histórica dos movimentos sociais no Brasil, consideramos que existe uma estreita relação entre os protestos juvenis e os contextos de crise, seja política, social, econômica ou cultural, bem como a várias dimensões dos direitos. As lutas derivam de relações marcadas por condições de desigualdade, inconformismo, opressão, injustiça e dominação. Por isso defendemos que movimentos sociais podem ser compreendidos, de modo mais amplo, como o conjunto de manifestações/ações coletivas/sociais que demandam garantia, proteção ou ampliação de direitos. Nesse sentido, o jovem, se instrumentalizado para exercer a sua condição enquanto sujeito social, é capaz de decifrar as ações/relações sociais, muitas delas contraditórias, e agir ativamente contra elas. Gohn (2017, p. 92, acréscimos nossos) reconhece esta potencialidade juvenil e afirma que os “estudantes partícipes dos movimentos sociais são atores políticos relevantes na história do Brasil”.

Quando se destacaram as razões para a eclosão do conjunto de manifestações sociais e/ou protestos ocorridos pós ano 2008, no Brasil e no mundo, verificou-se que o pano de fundo de tais atos foi justamente uma conjuntura de crise política, econômica, e social que se instalou em diversos países do mundo. A ramificação em escala global dos movimentos sociais, a exemplo da Primavera Árabe, dos movimentos 15M ou Indignados (maio/2011), na Espanha, do *Occupy Wall Street* (setembro/2011), nos Estados Unidos, da Revolta Estudantil (2011), no Chile, das Jornadas/Revoltas de junho (2013) e da ocupação das escolas nos anos 2015 e 2016, no Brasil, são respostas às crises e se caracterizam como luta por direitos.

A pesquisa revela, assim, que os jovens têm lutado pela proteção, garantia ou ampliação de seus direitos; eles querem mudança, espaços de participação, ter voz ativa na sociedade. A dinamicidade dos movimentos sociais dos últimos anos expõe sua capacidade para uma reorganização social, política e educacional.

As conjunturas sociais, políticas e econômicas globais, nas quais também o Brasil se insere, marcadas pelas formas de organização e relações excludentes do mundo globalizado, impulsionam as juventudes ao questionamento. A internet, também oriunda da globalização e integrante do cotidiano juvenil, se caracteriza como ferramenta crucial na articulação e fortalecimento destas indagações, materializadas a partir das manifestações dos sujeitos que as contestam e não se conformam com a forma com que se reproduzem no espaço social.

As evidências empíricas construídas nesta pesquisa endossam a fala de Gohn (2014a; 2017): ao se transformarem em armas de luta, as mídias, de forma geral, sobretudo os computadores e celulares, via *Blogs, Facebook, Twitter, Youtube, Whatsapp*, colocam o jovem em contato com o outro e com o mundo de uma forma nunca antes vista. A repercussão de ação realizada no plano da escala local, via rede social, conforme apresentada como nova tendência dos movimentos sociais brasileiros, contribui para que novos adeptos sejam incorporados à(s) causa(s) e, conseqüentemente, o alcance espacial dos protestos se consolida. O jovem e a luta estão aqui (localmente) e estão lá (regional, nacional ou globalmente) ao mesmo tempo. Quando estão lá, as forças já se encontram fortalecidas.

A constatação de Harvey (2012a, p. 63) de que “a luta é global, mas também local em sua natureza”, bem como o que Gohn (2017) apontou como novas características dos movimentos sociais coletivos, cuja a maioria tem sido localizados, com demandas específicas, mas carregam uma dimensão global, reforçam o que aqui se discorreu acerca do jogo escalar entre os fenômenos. De outro modo, tais pressupostos também tratam da interação de escalas existente entre as manifestações sociais, a exemplo das relações entre o movimento de ocupação

na cidade de Formosa-GO e outros jovens em tempos e espaços distintos, que, outrora, também protestavam na luta por direitos, e, com isso, reforçavam suas próprias demandas, conferiam-lhes importância e as inseriam no âmbito das questões nacionais comuns: a luta pela educação.

Procuramos destacar que as manifestações foram uma demonstração de cidadania. A escola se transformou em expressão viva de exercício de cidadania, tal qual “as ruas se transformaram em territórios de cidadania” (GOHN, 2017), em outros protestos sociais. Como destaca Silva (2016b), as práticas ali desenvolvidas colocaram o jovem diretamente em contato com o outro e com o espaço. Foram experiências ou práticas sociais que estabeleceram íntima relação entre as juventudes e o espaço, que se constituiu tanto como meio e condição quanto como produto dos trabalhos juvenis

Destacou-se, ao longo da pesquisa, que a escola não foi só o palco de luta, mas aquilo pelo o que se lutou durante toda a ocupação, sobretudo pela dimensão simbólica construída na relação entre o jovem e o espaço. Por isso e pelo processo de refuncionalização, acrescida da produção de território, a partir do uso, ocupação, apropriação e domínio daquele lugar, é que se defendeu, neste estudo, que o espaço se configurou como elemento precípua nas causas políticas e/ou no exercício de poder das juventudes protagonistas do movimento de ocupação.

As práticas ali construídas foram produtoras de espaço e território. As geografias da ocupação são, para nós, práticas espaciais que se traduzem como sinônimo da complexidade das experiências socioespaciais dos jovens contemporâneos e bases da construção do conhecimento geográfico, no âmbito escolar. Tomamos por certo que o jovem produz espaço no seu cotidiano, pois as ações que desenvolve no seu dia-a-dia o colocam em contato com o espaço. Tais ações, portanto, são práticas espaciais, construídas justamente nesse movimento diário, nas relações que ele estabelece no uso, ocupação e apropriação do espaço.

Foi a partir dessa perspectiva que firmamos diálogo com as proposições de Shulman (2014), já que o autor defende o conhecimento dos alunos e de suas características como uma das categorias fundamentais de conhecimento do professor e da boa prática pedagógica. Conhecer os sujeitos com quem trabalhamos, como pensam, o que fazem cotidianamente, quais suas expectativas sociais e educacionais, indubitavelmente se constitui como processo fundamental ao desenvolvimento de um ensino de Geografia que dialogue melhor com o jovem.

Um dos desafios postos neste debate é o rompimento do professor com os estereótipos das juventudes, principalmente na escola (as imagens de bagunceiro, desorganizado, desinteressado, indisciplinado etc.). Talvez eles se comportem assim porque a escola na qual se

inserem pouco dialoga com suas necessidades e interesses. As ocupações, portanto, produziram mais um campo fecundo para a reflexão sobre os arranjos, formatos, organização e projetos culturais da escola do século XXI.

O trabalho aqui exposto defende que o movimento de ocupação das escolas evidenciou a urgente necessidade de se discutir o processo de ensinar Geografia no âmbito da Educação Básica, e destacou a sua importância na formação cidadã do jovem estudante. As evidências empíricas revelaram que a Geografia, mediada pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas, ancoradas na perspectiva teórico-metodológica crítica, exerceu grande contribuição para a instrumentalização daquelas juventudes na tomada de atitudes frente aos desafios postos pela conjuntura de crise brasileira.

De outro modo, o nosso intento foi de realçar o poder que a Geografia, enquanto disciplina escolar, possui no processo de construção de uma nova sociedade, visto que constitui um poderoso instrumento intelectual para o estudante. Ela empodera, qualifica e instrumentaliza o sujeito a fazer a leitura de mundo, necessária ao exercício da cidadania. Resgatamos, aqui, um trecho exposto anteriormente, que descreve os papéis da Geografia Escolar, sobretudo no contexto de difícil democracia brasileira: instrumentalizar o estudante para compreender a sociedade e as relações contraditórias dela decorrentes; propiciar o desenvolvimento de uma leitura reflexiva do mundo, de forma que o aluno reconheça suas complexidades e compreenda as relações sociais estabelecidas; favorecer a elaboração de pensamentos e estratégias de ações interventivas diante de situações conflitantes [...]; formar cidadãos. Enfim, preparar o aluno para exercer o seu direito a ter direitos (CAVALCANTI, 2012b) e agir de forma responsável na vida em sociedade.

Talvez seja por essas razões, que, por meio de reformas educacionais, a exemplo do Ensino Médio<sup>30</sup>, queiram ocultar a Geografia do currículo obrigatório da Educação Básica. Acreditamos que tais medidas, que implicam a exclusão das ciências humanas do currículo escolar intentam limitar/controlar o pensamento crítico e a formação cidadã do estudante. Isso é sinônimo de retrocesso, pois o espaço que esta disciplina ocupa hoje advém de um processo de luta histórica na educação. Os tempos difíceis ou de crise, como a atual realidade sociopolítica brasileira, bem como as complexas formas de organização e relações do mundo

---

30 Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 25 out. 2017.



globalizado exigem uma Geografia Cidadã, mais presente e viva do que já se viu em tempos passados na escola.

Talvez essas palavras, na defesa de que a Geografia, de modo geral, possui aportes teórico e metodológicos peculiares e decisivos na formação cidadã do indivíduo, se relacionados às outras disciplinas do currículo escolar brasileiro, possam ser vistas por muitos leitores e estudiosos como expressão utópica ou discurso frívolo. Entretanto, as evidências empíricas construídas com os sujeitos desta pesquisa comprovam o contrário.

O desenvolvimento deste estudo, orientado pela análise das categorias geografia da ocupação e formação escolar voltada à construção da cidadania das juventudes, possibilitou que se identificassem alguns caminhos e desafios do ensino de Geografia no processo educativo das juventudes contemporâneas, como se sintetiza a seguir.

Entende-se que as espacialidades produzidas pelo movimento de ocupação se constituem em caminhos, pois se configuram como as bases pedagógicas do processo educativo.

Entende-se também que as condições físicas/estruturais e humanas (formação docente) da instituição em questão, assim como o projeto educativo (de forma geral, e da Geografia, de modo particular) desenvolvido pela mesma, se constituem em caminhos para o alcance de uma educação pública de qualidade.

Entende-se, ainda, que a luta, a resistência, o enfrentamento, a revolta, a busca pelo diálogo, pela participação política/cidadã, e pela inserção nos espaços, igualmente as pontuações precedentes, se constituem em caminhos para a construção de um mundo menos desigual e mais democrático.

Entende-se, por fim, que o ensino de Geografia, pautado em metodologias de cunho crítico, problematizador e reflexivo sobre as formas como a realidade social se manifesta no espaço, bem como sobre o uso e a participação do indivíduo na produção e organização do mesmo, se constitui em caminho para a construção de um mundo melhor, pois contribui na construção da cidadania.

Compreende-se, por outro lado, que equiparar a estrutura e a qualificação dos professores das escolas brasileiras, ao da instituição apresentada neste trabalho, se constitui no primeiro desafio a ser enfrentado pela sociedade. Paradoxalmente, pelas reformas promovidas pelo Estado, a prioridade estabelecida não é a de fomentar investimentos na educação, mas pelo contrário, congelá-los.

Compreende-se também que o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas à compreensão das complexidades sociais e suas contradições, se constitui em outro desafio, no âmbito escolar. Essa afirmativa se justifica por saber que até hoje, o ensino de Geografia é permeado por problemas (apesar de se ver muitas práticas boas acontecendo em algumas escolas públicas do país) derivados da formação deficitária dos professores, das precárias condições de trabalho e da própria prática docente, que não permitem ao aluno efetuar a leitura de mundo, necessária ao exercício da cidadania.

Compreende-se ainda que a revelação destes novos sujeitos escolares, requer a organização de espaços e currículos escolares distintos dos já enraizados nas escolas brasileiras, mas, que sejam construídos com a maciça participação dos sujeitos escolares, que conhecem as reais necessidades daquele espaço (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais e/ou responsáveis). Esse é o terceiro desafio pois, a organização curricular e a própria organização dos tempos e espaços da escola não é exclusividade dela, mas seguem lógicas verticalizadas das Secretarias e Regionais de Educação. Com isto, queremos dizer que, na maioria das vezes, o projeto educativo da escola não dialoga com a necessidade da sua comunidade. Segue, muitas vezes, códigos pedagógicos padronizados, assim como não dispõe de autonomia para a organização personalizada necessária, isto é, conforme a realidade dos indivíduos que ali estudam.

Compreende-se, por fim, que o complexo quadro político, econômico e social brasileiro, motivador dos movimentos estudantis de ocupação, exige uma educação geográfica na e para a cidadania. Tal Geografia Cidadã difere daquela pautada em métodos decorativos e mecânicos, mas remete àquela que promove a reflexão, propicia o raciocínio crítico e a participação social nos processos de construção do país. Isto, certamente, requer um ensino que permita ao aluno decifrar o mundo em que vive, compreender o espaço como meio, condição e produto das ações/relações sociais. Eis o desafio, visto que tudo isso requer boas condições de trabalho, conhecimentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, acrescidos de conhecimentos didático-pedagógicos apropriados, o que lamentavelmente ainda falta a muitos professores de Geografia.

Acreditamos, assim, que os resultados obtidos legitimaram a suposição estabelecida inicialmente, de que a Geografia ensinada naquela escola teria contribuído expressivamente para a formação cidadã dos jovens partícipes do movimento de ocupação, bem como que a revelação de suas características e experiências socioespaciais, constituem-se enquanto campos fecundos para se refletir acerca da educação geográfica, no âmbito da Educação Básica.

Esperamos ter evidenciado as possibilidades de construção da cidadania por meio do ensino de Geografia na escola e, conseqüentemente, a importância desse componente curricular na formação crítica e reflexiva das juventudes contemporâneas.

Assim como a pesquisa foi de grande valia para a pesquisadora, sobretudo na questão de permitir reconhecer o jovem enquanto sujeito social e produtor de espacialidades, o que não pode passar despercebido pela ótica da Geografia Escolar, esperamos contribuir para a reflexão dos professores que se ocupam com a educação geográfica. São precisos novos olhares sobre as juventudes, de forma a valorizar as suas culturas, potencialidades intelectuais, práticas socioespaciais e seus estilos. É preciso conceder-lhes espaços para que participem, ajam, contribuam, falem e sejam ouvidos. E, se necessário for, que haja a ressignificação pedagógica, de modo que o que se ensina e se aprende em Geografia se torne significativo para o desenvolvimento crítico e a formação cidadã do jovem enquanto sujeito social. Afinal, conhecer as suas experiências, as suas geografias e os seus anseios sociais implica a possibilidade de potencializar os conhecimentos espaciais acerca da realidade em que vivem esses jovens, e das formas de intervenção nela.

A pesquisa desvelou elementos que podem e merecem ser investigados com maior profundidade em estudos futuros, como, por exemplo: caracterizar melhor os jovens partícipes do movimento; analisar o desdobramento das manifestações na escola e na vida destes sujeitos; e revelar outras práticas pedagógicas condizentes com os propósitos da Geografia, enquanto disciplina escolar, como a que identificamos na escola estudada, pois isso permite o vislumbre de novos horizontes no processo de se ensinar e aprender Geografia no Ensino Médio, bem como o rompimento com os discursos generalizantes, segundo os quais o ensino de Geografia não tem importância para os estudantes, e tem sido desenvolvido de forma insatisfatória/deficitária.

Para finalizar, não poderíamos deixar de registrar nossa profunda admiração por todos os jovens secundaristas que lutaram bravamente pela educação brasileira. Juventudes: sujeitos que sonham, brilham e se autoafirmam, os seus gestos repletos de reflexão, autonomia, maturidade, força, coragem, dinamicidade, resistência, organização e cidadania, nos fazem acreditar que a sociedade futura pode ser menos excludente, desigual e mais humana e democrática do que a de hoje e ontem. As conclusões deste estudo permitem afirmar que a Geografia Escolar se constitui como uma ferramenta intelectual indispensável e insubstituível para a concretização destes nossos devaneios.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 5/6, 1997, p. 25-36.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARENDDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 21<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- BOURDIE, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno - RIDE-DF**. Governo Federal. Disponível em: <[http://www.mi.gov.br/regioes\\_integradas\\_df\\_rides](http://www.mi.gov.br/regioes_integradas_df_rides)>. Acesso em 03 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 11<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.
- \_\_\_\_\_. A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais? In: TONINI, I. M. [et al.]. (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2014b.
- \_\_\_\_\_. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Injuí: Ed. Unijuí, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em 11 dez. 2016.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. Da organização à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Fani; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CARNEIRO, Henrique Soares. Rebeliões e ocupações de 2011. In: HARVEY, David [et al.]. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta maior, 2012.

CARVALHO, Delza Rodrigues de. As práticas espaciais do percebido, concebido e vivido nos municípios de Lisboa e Sintra. **Revista de Geografia (UFPE)**, v. 29, n. 3, 2012, p. 37-53.

CARVALHO SOBRINHO, H. **A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos: análise a partir da prática pedagógica do professor de Geografia em Formosa - Goiás**. Dissertação de Mestrado, Brasília - DF, Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22744>>. Acesso em 15 jul. 2017.

CASSAB, Clarice. Como um fantasma sob a neblina... os jovens, a cidade e a política. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 32, dezembro/2009, p. 57-68.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da Costa & CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da Costa & CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

CRUZ, Lilian Rodrigues da; GUARESCHI, Neusa (Organizadoras). **Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DALONGEVILLE, A. **La reforma de la enseñanza de la Geografía en Quebec**. Urge interpretar la Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2007, nº 6, p. 147-157.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Novos caminhos da geografia**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 24, p. 40-52, 2003.

\_\_\_\_\_.; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: Juarez Dayrell; Paulo Carrano; Carla Linhares Maia, organizadores. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DELGADO, O; CRISTANCHO, H. **Globalización y territorio**: reflexiones geográficas en América Latina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Colección General Biblioteca Abierta, 2009.

ESTATUTO. **Instituição de ensino**. Formosa, 2009.

FALERO, Alfredo. Entre o rigor teórico-metodológico e a criatividade. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs). **Movimentos sociais na era global**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARCÍA PÉREZ, Francisco Florentino. Puede la enseñanza de la Geografía promover educación ciudadana? In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. (Orgs). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed da PUC Goiás, 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protesto no Brasil**: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sociologia dos movimentos sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

\_\_\_\_\_. Teorias dos movimentos sociais na contemporaneidade. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs). **Movimentos sociais na era global**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GONZÁLES, Zuleika Kohler; GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima. Concepções sobre a categoria juventude – Paradoxos e as produções no modos de ser jovem. In: CRUZ, Lilian Rodrigues da; GUARESCHI, Neusa (Organizadoras). **Políticas públicas e assistência social**: diálogo com as práticas psicológicas. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. (Coleção Psicologia Social).

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS – SECRETARIA DE ESTADO DA CASA CIVIL. **Processo nº 201500006020341, quanto à transferência da gestão de unidades escolares da rede pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de gestão – art. 6º, parágrafo único, da Lei estadual nº 15.503/05**. Disponível

em: <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/downloads/despacho\\_596.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/downloads/despacho_596.htm)>. Acesso em 12 dez. 2016.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, v. 13, n.º 25, dezembro, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. Os rebeldes na rua: o Partido de Wall Street encontra sua nêmesis. In: HARVEY, David [et al.]. **Occupy**: movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta maior, 2012a.

\_\_\_\_\_. O espaço como palavra-chave. **GEOgrafia**, v. 14, n.º 28, p. 08-39, jul./dez, 2012b.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

IBGE. **Cidades**: Goiás-Formosa. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520800>>. Acesso em 03 fev. 2017.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI. A.C. [et al.]. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros. 1998.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, n.º 84, p. 77-92, jul. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Hellen Cristina do. **Os jovens e a escola**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. (Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio).

LECCARDI, Carmen. Crisis del futuro, redefiniciones de la ciudadanía y formas de participación cultural de la juventude. In: **Monográfico – Ciudad, juventude y educación**. 2011.

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

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professor de geografia do ensino fundamental. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEVI, G. & SCHIMITT, J.C. (orgs). **História dos jovens** – vol. 1. Da Antiguidade Era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTIJA, Andoni Arenas; SILVA, Victor Salinas. Giros em la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. **Revista de Geografía Norte Grande**. Chile, n.º 56: 143-162, 2013.

MELUCCI, Alberto. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. El Colégio de México, 1999.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as qualitative research**. SAGE Publications. London: 1997.

MULLER, E. “As palavras nunca voltam vazias”: reflexões sobre classificações etárias. In: ALVIM, R.; QUEIROZ, T. & FERREIRA JR., E. (orgs). **Jovens & Juventudes**. João Pessoa: Ed. Universitária/PPGS/UFPB, 2005.

NAVARRO, Cristiano; BRASILINO, Luís. **Escolas de luta**. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=2019>>. Acesso em 27 ago. 2016.

OLIVEIRA, Igor; HERMONT, Catherine. **Juventudes e participação política**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. (Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio).

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV (105-106), 1990 (1º, 2º) 139-165.



PESCHANSKI, João Alexandre. O transporte público gratuito, uma utopia real. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

\_\_\_\_\_. Os “ocupas” e a desigualdade econômica. In: HARVEY, David [et al.]. **Occupy: movimentos de protestos que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo: Carta maior, 2012.

PPC 1. **Instituição de ensino: Curso 1**. Formosa, 2013.

PPC 2. **Instituição de ensino: Curso 2**. Formosa, 2010.

PROFESSOR. **O espaço da instituição de ensino**. Formosa, 2017.

RABAT, Márcio Nuno. **A participação da juventude em movimentos sociais no Brasil**. Consultoria Legislativa, Brasília, p. 1-9, ago. 2002. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/207706.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2016.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Culturas juvenis e tecnologias**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. (Cadernos Temáticos Juventude Brasileira e Ensino Médio).

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Andrea Pereira dos; CHAVEIRO, Eguimar Felício. A constituição das identidades juvenis na metrópole contemporânea: a interface entre lugares e práticas socioespaciais. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (Organizadoras). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares – para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos; SEGURADO, Rosemary. **Ocupação dos espaços públicos e a produção do comum: a ação política dos estudantes secundaristas nas escolas públicas de São Paulo**. 2016. Disponível em: <<http://www.anpocs.org/index.php/papers-40-encontro/st-10/st13-7/10266-entre-o-dialogo-institucional-e-a-luta-nas-ruas-movimento-dos-catadores-no-rio-grande-do-sul/file>>. Acesso em 20 nov. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, Razão e Emoção.** 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar.** 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Espaço e método.** 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão.** 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014d.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia nova.** 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** Campinas, São Paulo: Autores associados. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10ª ed. Campinas, São Paulo: Autores associados. 2008b.

SECCO, Lincoln. As jornadas de junho. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.** 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE. **Aviso de chamamento público nº 003/2016.** Disponível em: <[http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2016/03/CHAMAMENTO%20PU\\_BLICO%20003%20-%20CORRIGIDO.pdf](http://www.seduc.go.gov.br/documentos/chamamentopublico2016/03/CHAMAMENTO%20PU_BLICO%20003%20-%20CORRIGIDO.pdf)>. Acesso em 11 dez. 2016.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica: Marx, Durkheim e Weber.** 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. (Coleção Sociologia).

SENADO FEDERAL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** 2016a. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Acesso em 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Proposta de emenda à constituição nº 55, de 2016 - PEC do teto dos gastos públicos.** 2016b. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em 11 dez. 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec.** São Paulo, v. 4, n.º 2, p. 196-229, dezembro, 2014.

SILVA, Alexander Batista e. As espacialidades juvenis e a produção do espaço escolar na metrópole. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Lucineide Mendes (Organizadoras). **Os jovens e suas espacialidades.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016a.

\_\_\_\_\_. **A Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa). Goiânia, 2016b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES-SN. **Estudantes ocupam escolas em vários estados do Brasil.** Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8145>>. Acesso em 18 nov. 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da Costa & CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político.** Petrópolis: Vozes, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Um nouveau paradigme.** Paris: Fayard, 2005.

\_\_\_\_\_. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crítica da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1998.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESTUDANTES SECUNDARISTAS. **Retrospectiva: relembre as grandes vitórias da Primavera Secundarista.** 2016a. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/retrospectiva-relembre-as-grandes-vitorias-da-primavera-secundarista/>>. Acesso em 27 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações.** 2016b. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **8 motivos por que a UBES é contra a Lei da Mordaca.** 2016c. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/8-motivos-porque-a-ubes-e-contra-a-lei-da-mordaca/>>. Acesso em 11 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Governo tucano espanca secundaristas em Goiás: jovens lutam contra terceirização de suas escolas.** 2016d. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/governo-tucano-espanca-secundaristas-em-goias-jovens-lutam-contra-terceirizacao-de-suas-escolas/>>. Acesso em 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Manifesto contra a militarização e contra a privatização da escola pública por meio das OSs.** 2016e. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/manifesto-contra-a-militarizacao-e-contra-a-privatizacao-da-escola-publica-por-meio-das-oss/>>. Acesso em 28 dez. 2016.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **Não à escola sem partido, sim à escola democrática.** Disponível em: <<http://www.une.org.br/opinia/nao-a-escola-sem-partido-sim-a-escola-democratica/>>. Acesso em 28 dez. 2016.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: Instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **Novos caminhos da geografia.** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

VIANA, Nildo. **Juventude e Sociedade:** Ensaios sobre a condição juvenil. 1ª ed. São Paulo: Giostri, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. A esquerda mundial após 2011. In: HARVEY, David [et al.]. **Occupy:** movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta maior, 2012.

WARREN, Ilse Scherer. Movimentos sociais e geração de novos direitos em tempos globais: o caso brasileiro. In: GOHN, Maria da Glória; BRINGEL, Breno M. (orgs). **Movimentos sociais na era global.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEISHEIMER, Nilson [et al.]. **Sociologia da juventude.** – Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Por Dentro das Ciências Sociais).

\_\_\_\_\_; ZORZI, Analisa. Culturas juvenis. In: WEISHEIMER, Nilson [et al.]. **Sociologia da juventude.** Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Por Dentro das Ciências Sociais).

ZIZEK, Slavoj. Problemas no paraíso. In: MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes:** Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

ZORZI, Analisa; FACHINETTO, Rochele Fellini. Movimentos juvenis. In: WEISHEIMER, Nilson [et al.]. **Sociologia da juventude.** – Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Por Dentro das Ciências Sociais).

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Roteiro de entrevista com o Grupo 1 – Caracterização geral do movimento.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Pesquisa: JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS:  
CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadora: Alcinéia de Souza Silva**

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite

**Data: 02/11/2016**

**PESQUISA EXPLORATÓRIA REALIZADA COM O GRUPO 1**

- Idade, sexo, ano (série) que cursa no Ensino Médio.
- Qual o motivo e as pautas de reivindicações da ocupação?
- Como se deu o processo inicial da ocupação?
- Vocês tiveram contribuição direta ou indiretamente de pessoas da própria escola (professores, servidores, colegas) ou fora dela, como grupos sociais ou entidades para a iniciativa de ocupar a Instituição? De que forma?
- Como funciona o movimento? Que atividades são desenvolvidas no espaço ocupado?
- Como se dá a organização do movimento de ocupação?

**APÊNDICE B** – Roteiro de entrevista para os Grupos Focais – Caracterização dos participantes do movimento.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Pesquisa: JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS:  
CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadora: Alcinéia de Souza Silva**

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite

**Data: 02 e 07/11/2016**

**PRIMEIRO ENCONTRO – GRUPOS FOCALIS**

- Idade, sexo, série que cursa no Ensino Médio.
- Atividades/experiências cotidianas desenvolvidas no dia-a-dia.
- Relatos de experiências/participações dos jovens em outros movimentos estudantis ou sociais, caso exista.
- Vocês tiveram contribuição direta ou indiretamente de pessoas da própria escola (professores, servidores, colegas) ou fora dela, como grupos sociais, entidades, para a iniciativa de ocupar a Instituição? De que forma?
- Motivos que levaram à ocupação da escola e não outro espaço.
- Razões que os impulsionaram a participar desse movimento de ocupação.
- Anseios e expectativas individuais para a luta.

**APÊNDICE C** – Roteiro de entrevista para os Grupos Focais – Experiência/Formação escolar.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Pesquisa: JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS:  
CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadora: Alcinéia de Souza Silva**

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite

**Data: 14/11/2016**

**SEGUNDO ENCONTRO – GRUPOS FOCALIS**

- Onde e por meio de que vocês construíram essa postura crítica, reflexiva e de luta? Quem ou o que os orientou nessa prática?
- Na escola, qual é a disciplina/área do conhecimento que possibilita a elaboração de um pensamento crítico sobre a realidade e o leva à compreensão do mundo em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos?
- Como a Geografia foi citada pela maioria do grupo, quais temas e metodologias (a forma) que o professor desta disciplina utiliza, que os conduzem a analisar, de forma mais crítica, a realidade em que vivem?
- Qual a importância da Geografia para o grupo?
- A Geografia contribui para a formação do senso crítico e para a sua cidadania? De que forma?



**APÊNDICE D** – Roteiro de entrevista com o professor de Geografia.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Pesquisa: JUVENTUDES E MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS:  
CAMINHOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadora: Alcinéia de Souza Silva**

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite

**Data: 19/04/2017**

**ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

- Qual(is) a(s) sua(s) área(s) de formação nos níveis de graduação e pós-graduação?
- Relate de forma breve a sua trajetória profissional na carreira docente;
- Tempo de atuação na profissão docente, com o ensino de Geografia;
- Na sua visão, qual o papel da Geografia Escolar?
- Quais as principais metodologias utilizadas nas suas práticas pedagógicas?
- Você considera que o ensino de Geografia contribui para a formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes? De que forma? Como/o que faz para que os alunos adquiram tal formação?
- Gostaria de expor algo relevante que não foi questionado nessa entrevista acerca do ensino de Geografia e da sua prática pedagógica, enquanto professor da disciplina?