

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Monaliza Alves Vasconcelos

**MAPAS JOVENS** : Mapeando Juiz de Fora pelos olhos dos jovens escolares

JUIZ DE FORA

2026

MONALIZA ALVES VASCONCELOS

**MAPAS JOVENS** : Mapeando Juiz de Fora pelos olhos dos jovens escolares

**Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Geografia.  
**Orientadora: Clarice Cassab**

JUIZ DE FORA

2026

Monaliza Alves Vasconcelos

**MAPAS JOVENS** : Mapeando Juiz de Fora pelos olhos dos jovens escolares

**Dissertação** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Geografia.

**Comissão Examinadora**

---

**Prof.<sup>ª</sup> Dra.<sup>a</sup>. Clarice Cassab ( Orientadora)**  
**Universidade Federal de Juiz de Fora**

---

**Prof. Dr. Wagner Barbosa Batella**  
**Universidade Federal de Juiz de Fora**

---

**Prof. Dr. Victor Hugo Nedel Oliveira**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

JUIZ DE FORA

2026

## **Agradecimentos**

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, por proporcionarem esse ambiente de aprendizagem, e à CAPES pelo apoio financeiro. Agradeço a todos que, por meio da luta e do compromisso coletivo, contribuíram para que a universidade pública se tornasse e siga se tornando um espaço mais acessível às classes populares.

À minha orientadora, Clarice Cassab, agradeço pela condução sensível e atenta durante todo o processo. Suas correções, provocações e a confiança depositada desde o início foram essenciais para que esta pesquisa se construísse.

Agradeço ao Victor Nedel pela leitura atenta e generosa, desde a primeira banca. Ao Wagner Batella, que me acompanha desde o início da graduação, agradeço pelos projetos compartilhados, pelo apoio constante e pelas contribuições fundamentais também neste trabalho.

Agradeço ao NuGea e às companheiras de pesquisa em juventudes pela proximidade, pelas conversas e pela possibilidade de construirmos, juntas, um grupo unido e um espaço de apoio; em especial à Hannah, por compartilhar as aflições e os prazos do mestrado.

Agradeço a todos os profissionais que encontrei nas escolas onde a pesquisa foi realizada, que me receberam de braços abertos, mesmo sem me conhecer, especialmente àqueles que cederam suas aulas, torceram pela pesquisa e demonstraram tanta gentileza. Agradeço às equipes das escolas em que trabalhei durante esses dois anos pelo carinho, atenção e compreensão frente às demandas da pós-graduação, assim como pelo acolhimento dedicado a uma jovem professora. Em especial aos profissionais da EM Dante Jaime pelo empenho na organização dos horários que possibilitou a minha participação nas aulas da disciplina obrigatória do curso (mesmo eu sendo recém-chegada à escola) nas atividades do grupo de pesquisa e participações em eventos acadêmicos. À equipe diretiva, registro meus mais sinceros agradecimentos pelo apoio e pela disposição em auxiliar ao longo de todo esse percurso.

Nesse percurso, estive também com meus alunos, cuja companhia foi fundamental. Agradeço pelas conversas cotidianas, pelas perguntas curiosas sobre o mestrado e pela presença que dá sentido ao fazer docente. Vocês foram, de muitas formas, o embrião desta pesquisa, pois é na

convivência com vocês que nascem as inquietações e o desejo de pensar a escola e a cidade a partir das juventudes.

Aos amigos que caminharam comigo neste percurso, Fernando, Bia, Douglas e Marina, agradeço pela amizade, pelo apoio, pelas trocas e pelo cuidado, expressos em gestos de generosidade, escuta e acolhimento, que tornaram essa caminhada mais leve.

Ao meu companheiro de vida, Pedro, agradeço pelo encontro neste percurso e pelo apoio incondicional diante de tantas mudanças. Sua presença foi fundamental desde o início, inclusive para que eu conseguisse ingressar no mestrado. Agradeço pela companhia durante toda a pesquisa, pelo cuidado cotidiano, pela ajuda nos deslocamentos, pela calma em meio ao caos e, sobretudo, pela confiança em mim.

Aos meus pais, Alcilea e Gilberto, agradeço por todos os ensinamentos, pela liberdade de escolha, pelo apoio mesmo quando discordam e por me ensinarem que posso voar e, sempre que quiser, voltar para os braços de vocês. Agradeço por terem sido uma presença branda e amorosa em um mundo cheio de cobranças. Com vocês, aprendi a ser compreensiva, persistente e a cultivar um olhar sensível para o mundo. Tudo o que sou carrega muito de vocês.

Ao meu irmão, Gabriel, que levo comigo por onde for, agradeço pela preocupação, pelo companheirismo e por ser um exemplo de pessoa íntegra e trabalhadora, de quem tenho muito orgulho. Agradeço também à minha família, em especial às minhas avós, à minha prima Gio e aos meus tios Alice e Gino, pelo acolhimento e pelo apoio em um momento tão importante, sendo fundamentais para minha vinda e permanência na cidade e para que eu pudesse seguir neste percurso.

Por fim, e de forma muito especial, agradeço a todos os jovens que participaram desta pesquisa. Agradeço pela acolhida, pelo carinho construído ao longo do processo e pelo empenho em participar, mesmo diante do cansaço da rotina. Vocês foram a luz nesta pesquisa. Sou profundamente grata pela parceria criada e desejo que o mundo saiba abraçar vocês, respeitá-los e reconhecê-los. Desejo que sejam sempre muito felizes.

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como jovens estudantes representam e percebem a cidade e a escola, com foco na produção de cartografias participativas no município de Juiz de Fora. Parte-se do entendimento de que as experiências juvenis são atravessadas por questões de classe, raça, gênero e território, o que influencia diretamente suas formas de vivência e apropriação dos espaços urbanos e escolares. A metodologia adotada é qualitativa e participativa, com base na cartografia social, envolvendo uma primeira etapa de conversas amplas com todas as turmas da escola, seguidas pela seleção de alunos interessados para formar um grupo de longa duração. Esse grupo possui participação ativa nas rodas de conversa, oficinas e na construção de mapas, além de acompanhar todo o processo de pesquisa. A partir das observações feitas na prática docente, percebe-se que os jovens frequentemente lidam com desafios relacionados à marginalização e à exclusão nos espaços que frequentam. No entanto, eles também desenvolvem formas criativas de resistência, afirmam sua identidade e constroem vínculos de pertencimento nos territórios que habitam. A cartografia participativa, nesse contexto, apresenta-se como uma ferramenta de valorização das vozes juvenis e de potencial transformação das práticas pedagógicas e urbanas.

**Palavras-Chave:** Jovens escolares; Cartografia Social; Espacialidade Juvenis.

## **ABSTRACT**

This research aims to understand how young students represent and perceive the city and the school, focusing on the production of participatory cartographies in the municipality of Juiz de Fora. It is based on the understanding that youth experiences are shaped by issues of class, race, gender, and territory, which directly influence their ways of experiencing and appropriating urban and school spaces. The adopted methodology is qualitative and participatory, grounded in social cartography, involving an initial stage of broad conversations with all school classes, followed by the selection of interested students to form a long-term group. This group actively participates in discussion circles, workshops, and map-making activities, as well as accompanying the entire research process. Based on observations made through teaching practice, it is evident that young people frequently face challenges related to marginalization and exclusion within the spaces they occupy. However, they also develop creative forms of resistance, affirm their identities, and build bonds of belonging within the territories they inhabit. In this context, participatory cartography emerges as a tool for valuing youth voices and for the potential transformation of pedagogical and urban practices.

**Keywords:** Young students; Social Cartography; Youth Spatialities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da localização das escolas	29
Figura 2 - Foto de cartaz coletivo construído na roda de conversa	31
Figura 3 - Gráfico da distribuição de gênero	37
Figura 4 - Gráfico da distribuição racial	38
Figura 5 - Gráfico do tamanho do domicílio	38
Figura 6 - Mapa da distribuição de alunos por bairros	39
Figura 7 - Cartas para minha escola (Carlos)	59
Figura 8 - Carta para minha escola (Júlia)	74
Figura 9 - Nuvem de palavras	75
Figura 10 - Conjunto de mapas afetivos	77
Figura 11 - Produção coletiva de mapas afetivos (Duque de Caxias)	78
Figura 12 - Produção coletiva de mapas afetivos (JK)	79
Figura 13 - Foto da atividade Significados da Cidade (Duque de Caxias)	80
Figura 14 - Carta para minha escola (João)	83
Figura 15 - Mapa afetivo (Lorenzo)	86
Figura 16 - Mapa afetivo (Carlos)	87
Figura 17 - Mapa Significados da Cidade (Centro)	92
Figura 18 - Mapa afetivo (Helena)	93
Figura 19 - Mapa Significados da cidade (Bairro)	96
Figura 20 - Colagem de mensagens dos cartazes coletivos	100
Figura 21 - Carta para minha escola (Mariana)	108
Figura 22 - Mapa afetivo (Lúcia)	112
Figura 23 - Gráfico de raça e distribuição familiar (Duque de Caxias)	114
Figura 24 - Gráfico de raça e distribuição familiar (JK)	115

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Síntese dos momentos da pesquisa .....	30
Quadro 2 - Caracterização dos jovens escolares .....	40

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>06</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1 – "AQUI A GENTE PODE FALAR": CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>14</b>
1.1 A pesquisa com jovens e a opção pela pesquisa-ação.....	14
1.2 Cartografar é disputar: mapas jovens como prática política-pedagógica.....	20
1.3 Etapas e procedimentos metodológicos: inserção no campo e construção do percurso.....	26
1.4. Quem são os jovens escolares? .....	36
1.5. Implicações pedagógicas e políticas.....	41
1.6 Desafios da pesquisa com jovens .....	44
<b>CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES QUE PRODUZEM ESPAÇO: ESCOLA E CIDADE COMO LUGAR</b> .....	<b>46</b>
2.1 Uma aproximação à construção conceitual da juventude: juventudes, interseccionalidade, escola e cidade.....	46
2.2 A escola e a cidade como lugares vividos pelos jovens.....	53
2.3 Juventudes, escola e adultocentrismo.....	55
2.4 Cidade seletiva: trabalho, mídia, racialização e mercantilização do urbano.....	61
<b>CAPÍTULO 3 – O QUE OS MAPAS JOVENS DIZEM SOBRE ESCOLA E CIDADE</b> .....	<b>69</b>
3.1 Procedimento analítico.....	69
3.2 A experiência juvenil narrada e espacializada.....	71
3.3 Síntese empírica: construção de categorias.....	82
3.4 Análise das categorias empíricas à luz da teoria.....	84

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>120</b>
<b>ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA .....</b>	<b>127</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa nasce de inquietações construídas ao longo dos anos de graduação e de docência na educação básica. Como professora de Geografia e pesquisadora em formação, venho acumulando vivências e reflexões que me conduziram à escolha deste tema. Durante a graduação, atuei em projetos diretamente relacionados ao uso da cartografia e, ao final do curso, aproximei-me da temática das juventudes. Assim, alinhei meu interesse pelas juventudes ao campo da cartografia, articulando essas experiências às questões que emergiam cotidianamente na sala de aula. A monitoria e a iniciação científica aprofundaram meu olhar sobre os mapas, compreendidos não apenas como representações técnicas do espaço, mas como instrumentos de linguagem, poder e expressão política.

Durante o estágio supervisionado, as reflexões sobre a escola e seus sujeitos se intensificaram. Parte da minha formação ocorreu de forma remota, em virtude da pandemia de Covid-19, e o retorno às atividades presenciais coincidiu com o início dos estágios em escolas. Esse contexto foi marcado por desafios próprios do período pós-pandêmico, mas também por provocações decisivas para esta pesquisa. Nesse momento, fui instigada pela professora orientadora do estágio a refletir: *“De quem somos professores?”*, pergunta inspirada na fala de Ailton Krenak em um podcast com Emicida. Essa provocação impulsionou um olhar mais atento para os estudantes, reconhecendo ausências, silêncios e resistências como expressões de experiências escolares e urbanas atravessadas por desigualdades.

Embora houvesse debates sobre o retorno às aulas e seus impactos, a juventude ainda aparecia pouco considerada como categoria analítica. Foi no contexto da disciplina de Geografia das Juventudes, ministrada pela professora Clarice, e a partir da minha participação voluntária no projeto *“Dos espaços-mortos à produção do lugar? Juventudes, planejamento urbano e outros usos da cidade”*, também coordenado pela docente, que essas reflexões se aprofundaram. Esse encontro teórico-prático ampliou minha compreensão sobre a construção social das juventudes e consolidou o diálogo com abordagens críticas do espaço, que passaram a orientar o desenvolvimento desta pesquisa.

A prática docente na escola pública aprofundou e ressignificou questões que já se colocavam desde a graduação. Foi na E.M. Dante Jaime Brochado que passei a compreender, de forma mais concreta, que a docência não se constrói de maneira solitária, mas no encontro

cotidiano com outros professores, estudantes e com os desafios impostos pela realidade escolar. O convívio com os profissionais dessa escola reforçou a possibilidade de olhar para os jovens com cuidado e atenção, mesmo em meio às dificuldades estruturais e às urgências do cotidiano. Essa experiência foi fundamental para reconhecer que sou professora porque somos muitos: professores, estudantes, funcionários, espaços e histórias que se entrelaçam.

No cotidiano da escola, tornou-se evidente que as experiências juvenis são atravessadas por múltiplas desigualdades, especialmente no que se refere ao acesso à cidade. Restrições de mobilidade, estigmas territoriais e a ausência de políticas públicas que garantam o direito à circulação, ao lazer e à ocupação plena dos espaços urbanos produzem uma cidade fragmentada, que acolhe alguns e expulsa outros, e onde as juventudes populares seguem tendo seus corpos vigiados, deslocados e silenciados. Ao mesmo tempo, é na escola que também se produzem brechas, espaços de escuta, reconhecimento e construção de outros sentidos para a experiência juvenil. Foi a partir dessas brechas, abertas coletivamente, que se fortaleceu a escolha por desenvolver uma pesquisa comprometida com as juventudes, com a escola pública e com a cidade.

Ao longo da prática docente, também passei a refletir sobre a posição que ocupo no interior da escola. Sendo uma professora jovem, encontro-me em um entre-lugar geracional que tensiona fronteiras tradicionalmente estabelecidas entre educadores e estudantes. Essa posição não me coloca no mesmo lugar dos jovens com quem trabalho, mas produz aproximações e deslocamentos que interferem na forma como escuto, observo e me relaciono com eles. Reconhecer esse entre-lugar implicou assumir uma postura de atenção às assimetrias presentes no espaço escolar e contribuiu para a escolha de uma pesquisa comprometida com a escuta, a coautoria e o reconhecimento das juventudes como sujeitos do presente.

Minha trajetória acadêmica e profissional também é atravessada pelas minhas origens familiares. Sou filha de pais que não concluíram a educação formal, mas que sempre me ensinaram, na prática, o valor dos saberes que emergem do cotidiano, do trabalho e das relações sociais. Neta de avós que não tiveram oportunidade de frequentar a escola. O acesso ao ensino superior não é completamente inédito em minha família; no entanto, a possibilidade de ingressar em uma universidade federal ainda na juventude, dedicar-me prioritariamente aos estudos durante a graduação e dar continuidade à formação em um programa de pós-graduação configura-se como uma experiência nova em minha história familiar. Trata-se

de um movimento geracional mais amplo, que envolve deslocamentos no acesso à educação, de gerações não alfabetizadas e percursos escolares interrompidos até a ampliação, ainda que desigual, das possibilidades de formação acadêmica.

Reconhecer essa trajetória implica afirmar que ela não é fruto apenas de esforços individuais, mas resultado de lutas coletivas e da construção histórica de políticas públicas que buscaram ampliar o acesso à universidade. Estar hoje em uma universidade pública e em um programa de pós-graduação é consequência direta de ações que tensionam a ideia de que o ensino superior deveria ser restrito aos filhos das elites, reafirmando a educação como direito e não como privilégio.

É a partir desse conjunto de experiências que esta pesquisa se constrói. O trabalho com a cartografia social emerge, assim, não apenas como escolha metodológica, mas como consequência de um percurso marcado pela escuta, pelo reconhecimento dos saberes juvenis e pelo compromisso com a escola pública e com o direito à cidade. O compromisso ético que orienta esta investigação também se ancora em referências que me acompanham desde antes da universidade. O contato com as reflexões de bell hooks, ainda quando eu era uma jovem escolar (*ou eu ainda seria uma jovem escolar em outra posição dentro da escola?*), contribuiu para que a educação fosse compreendida como prática de cuidado, diálogo e amor político. Somam-se a esse horizonte as contribuições de Paulo Freire, para quem a educação se constitui como prática de liberdade e de esperança crítica. É nesse entrelaçamento entre trajetória, prática docente e pesquisa que situo este trabalho, compreendendo-o como parte de um esforço coletivo para construir formas mais justas, sensíveis e democráticas de viver a escola e a cidade.

## INTRODUÇÃO

“Professor de quem?”. Este questionamento é feito por Ailton Krenak no podcast *#Chamaê* com o rapper Emicida, no qual, entre tantos outros assuntos, o filósofo indígena abre a discussão sobre as escolas e os jovens. Este questionamento simples e expansivo é utilizado como a base da presente pesquisa que objetiva investigar como jovens estudantes de Juiz de Fora percebem a escola e a cidade através do mapeamento participativo. A provocação de Ailton Krenak é uma forma de chamar a atenção para que conheçamos quem são os nossos estudantes e que esse esforço demanda sensibilidade, escuta, atenção e um caráter político na medida em que se situa o compromisso de não excluir os jovens das salas de aulas e não tratá-los como meros receptáculos do conhecimento. Trata-se de um compromisso ético com a não exclusão, com a recusa de práticas pedagógicas que tratam os estudantes como meros receptáculos de conteúdos e com a construção de uma educação que considere as experiências concretas daqueles que habitam cotidianamente a escola e a cidade.

Ainda para firmar o que baseia esta pesquisa, é de suma importância citar Paulo Freire, considerado o patrono da educação brasileira e largamente conhecido pelos seus textos e posicionamentos acerca da educação. Escolho também destacar a reflexão de Freire (1981), que defende ser possível construir uma pesquisa, e uma pedagogia, voltada para a libertação e não para a dominação, apenas quando se reconhece e se considera as perspectivas dos sujeitos que ocupam o espaço investigado. Para o autor, compreender uma realidade concreta implica reconhecer a relação dialética entre a subjetividade e a objetividade que a constituem, superando visões unilaterais e promovendo uma escuta comprometida com o outro. Para ele, sem esse comprometimento, nossas ações se voltam para a dominação e não para libertação.

Assim, o pensamento de ambos os autores citados expressam e demarcam a ideia e o comprometimento com a pesquisa, além do resultado pretendido. Neste sentido, a pesquisa objetivou compreender como jovens estudantes percebem e representam a escola e a cidade de Juiz de Fora, a partir do uso da Cartografia Social como método e linguagem de escuta e expressão.

De forma mais detalhada, esta pesquisa buscou atingir os seguintes objetivos específicos: mapear as percepções dos jovens estudantes sobre a cidade e a escola, identificando os sentidos atribuídos a esses espaços em suas experiências cotidianas; compreender como marcadores sociais como classe, raça, gênero e território atravessam essas vivências e influenciam a apropriação dos espaços urbanos e escolares; desenvolver, em conjunto com os estudantes, mapas jovens que expressem suas leituras, trajetos e

pertencimentos; refletir sobre o potencial da cartografia social como prática educativa crítica e participativa, capaz de valorizar as vozes juvenis e promover mudanças nas práticas escolares e urbanas, e por fim, desenvolver uma pesquisa-ação com os estudantes, articulando investigação e ação nos contextos escolares e urbanos a partir da cartografia social.

Parte-se da ideia de que as experiências juvenis são atravessadas por marcadores sociais como classe, raça, gênero e território, influenciando diretamente sua forma de vivenciar, significar e se apropriar dos espaços urbanos e escolares. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e participativa, fundamentada no mapeamento participativo como ferramenta metodológica e política. A Cartografia Social, enquanto prática participativa, permite que as comunidades se tornem protagonistas da construção do conhecimento sobre os territórios que habitam. Ao contrário da cartografia convencional, que muitas vezes ignora as vozes das populações periféricas, a Cartografia Social propõe uma leitura crítica do espaço, engajando os sujeitos em sua própria representação e nas possíveis transformações dos ambientes urbanos e escolares.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de escutar e compreender as juventudes em sua pluralidade, especialmente em contextos escolares marcados por silenciamentos, estigmas e práticas excludentes. Partindo da provocação “Professor de quem?”, lançada por Ailton Krenak, reconhecendo que esses sujeitos produzem saberes, constroem territórios e vivenciam a cidade de formas singulares. Em um cenário no qual as representações da juventude são frequentemente associadas à ameaça ou à indisciplina, é fundamental criar espaços de escuta, pertencimento e legitimação de suas narrativas. Ao propor a cartografia social como metodologia crítica, esta pesquisa busca romper com lógicas adultocêntricas e normativas, reconhecendo os jovens como sujeitos capazes de produzir conhecimento sobre os lugares que habitam, transitam e transformam. Assim, a pesquisa visa não apenas compreender as percepções juvenis sobre a cidade e a escola, mas também contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e comprometidas com a justiça social.

O percurso metodológico da pesquisa foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa e participativa, tendo como eixo central a escuta das juventudes e a construção coletiva dos dados. O processo iniciou-se com a realização de rodas de conversa em turmas do Ensino Médio, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa, estabelecer um primeiro contato com os estudantes e promover uma escuta ampla sobre suas percepções acerca da escola e da cidade.

A partir desse contato inicial, foram constituídos grupos de participação mais prolongada em duas escolas. Esses grupos participaram de encontros ao longo do processo investigativo, nos quais foram realizadas rodas de conversa, oficinas e atividades de mapeamento participativo. As oficinas incluíram a produção coletiva de mapas que permitiram aos jovens expressar, por meio de símbolos, cores, palavras e narrativas, suas percepções, experiências e sentidos atribuídos aos espaços urbanos e escolares que frequentam.

As atividades foram orientadas por questões que balizaram todo o percurso investigativo, tais quais: como os jovens percebem os espaços escolares e urbanos que fazem parte de seus cotidianos? Que experiências de pertencimento, exclusão, resistência ou desejo emergem dessas vivências? De que maneira essas percepções se expressam nos mapas e nas narrativas produzidas coletivamente? Além disso, buscou-se compreender em que medida a cartografia participativa pode contribuir para a valorização das vozes juvenis e para a reflexão crítica sobre as práticas escolares e urbanas, ao reconhecer os jovens como sujeitos capazes de interpretar e representar os espaços que habitam.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida em escolas da rede estadual de Minas Gerais localizadas na cidade de Juiz de Fora, cidade média da Zona da Mata mineira. A seleção dessas instituições considerou a diversidade territorial da cidade, buscando contemplar diferentes contextos sociais e econômicos presentes na cidade de Juiz de Fora. Os participantes são estudantes do Ensino Médio, incluindo turmas dos períodos diurno e noturno, o que possibilitou uma abrangência maior das experiências juvenis em distintos horários e rotinas escolares. As escolas de longa duração, onde houve maior aprofundamento das ações da pesquisa, são a Escola Estadual Duque de Caxias, situada na Avenida Barão do Rio Branco, no bairro Passos, e a Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, localizada na Rua Zélia Lima Guedes, no bairro Santa Luzia. Já as escolas de curta duração, que foram envolvidas em momentos pontuais da pesquisa (como rodas de conversa e escutas iniciais), são: Escola Estadual Ana Salles (Benfica), Escola Estadual Clorindo Burnier (Barbosa Lage), Escola Estadual São Vicente de Paulo (Borboleta) e Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora (Centro).

Esta dissertação se insere no campo emergente da Geografia das Juventudes, área que tem buscado compreender como os jovens produzem espaço, atribuem sentidos aos lugares e constroem territorialidades próprias. Diferente de abordagens que tratam a juventude apenas

como fase biológica ou etapa transitória, a Geografia das Juventudes parte da compreensão de que os jovens são sujeitos espaciais que produzem paisagens, práticas, resistências e afetos no espaço urbano. Essa perspectiva reconhece que o espaço não é apenas cenário onde a juventude acontece, mas elemento constitutivo de suas identidades e experiências. Assim, ao mapear a cidade e a escola pelos olhos dos jovens, esta pesquisa contribui para ampliar o debate geográfico sobre as juventudes, fortalecendo um campo em ascensão.

Além desta introdução, a dissertação está organizada em quatro capítulos, além das considerações finais.

O **Capítulo 1**, intitulado “*Aqui a gente pode falar*”, apresenta as opções epistemológicas e metodológicas que orientam o trabalho, com destaque para a pesquisa-ação, a crítica ao adultocentrismo e a centralidade da escuta das juventudes. O capítulo detalha as etapas do percurso metodológico, os procedimentos de inserção no campo, os instrumentos mobilizados e explicita como esses dispositivos foram articulados de forma integrada, compreendendo a pesquisa como um processo formativo, relacional e situado. Este capítulo também incorpora a discussão sobre cartografia social como fundamento teórico-metodológico da investigação, abordando a crítica à neutralidade cartográfica e o entendimento do mapa como construção social atravessada por relações de poder. Assim, a cartografia é posta como uma linguagem, prática pedagógica e ação política.

O **Capítulo 2**, intitulado “*Juventudes que produzem espaço: escola e cidade como lugar*”, dedica-se à construção do referencial teórico-conceitual da pesquisa. Nesse capítulo, são discutidos os conceitos de juventudes, interseccionalidade e adultocentrismo, articulados às categorias de escola e cidade como lugares vividos. Busca-se compreender como as experiências juvenis são produzidas em contextos marcados por desigualdades sociais, seletividade urbana e disputas de sentido, situando os jovens escolares como sujeitos que produzem espacialidades no cotidiano.

O **Capítulo 3**, intitulado “*O que os mapas jovens dizem sobre a escola e a cidade*”, dedica-se à análise do material empírico produzido ao longo da pesquisa. A partir das falas, mapas e cartas elaborados pelos estudantes, o capítulo apresenta o procedimento analítico adotado, a construção de categorias empíricas e sua interpretação à luz do referencial teórico. Busca-se evidenciar como os mapas jovens revelam trajetos obrigatórios, restrições de

circulação, tensões no espaço escolar, experiências de controle e possibilidades de pertencimento, articulando empiria e teoria de forma integrada.

Por fim, nas **Considerações Finais**, são retomados os principais achados da pesquisa, discutindo-se suas implicações pedagógicas e políticas, os limites e desafios do percurso investigativo e o lugar da devolutiva como princípio ético da pesquisa-ação. Esse momento final busca refletir sobre as contribuições da cartografia social para a escola pública e para a Geografia das Juventudes, reafirmando a pesquisa como prática comprometida com a escuta, a coautoria juvenil e a construção de leituras críticas sobre a escola e a cidade.

## **Capítulo 1**

### **“Aqui a gente pode falar”**

A fala que nomeia o capítulo foi enunciada por Lucas em um momento da devolutiva em que o grupo discutia se determinados temas, considerados sensíveis ou polêmicos, poderiam ser trazidos para o encontro e para os cartazes. Ao afirmar que “Aqui a gente pode falar”, o jovem explicitou que o espaço da pesquisa se constituía de forma dialógica, não orientado pela lógica da avaliação, do conteúdo ou da resposta certa, mas pela possibilidade de expressão, diálogo e elaboração coletiva. Essa diferenciação, reconhecida pelos próprios jovens, revela que o encontro da pesquisa foi percebido como um espaço de escuta e autorização da palavra juvenil, elemento central para a construção do percurso metodológico adotado neste trabalho. Assim, iniciar este capítulo a partir de uma fala dos próprios jovens reafirma a escuta como princípio organizador do percurso metodológico da pesquisa.

#### **1.1. A pesquisa com jovens e a opção pela pesquisa-ação**

A pesquisa propõe uma inversão de perspectiva: em vez de falar sobre os jovens, buscou escutá-los, reconhecendo seus modos próprios de ver, sentir e representar os espaços que habitam. Tal deslocamento dialoga com a crítica ao olhar adultocêntrico que historicamente tem enquadrado as juventudes a partir de expectativas normativas e externas, deslegitimando suas experiências e saberes cotidianos (Reguillo, 2003). Além disso, situa-se ao lado de trabalhos inseridos no campo da Geografia das juventudes, que buscam construir metodologias de pesquisa com os jovens (Cassab, 2023; Turra Neto, 2011; Oliveira, 2021).

Esse deslocamento epistemológico não se restringe a uma escolha conceitual, mas impõe consequências diretas ao modo de conduzir a investigação. Reconhecer os jovens como sujeitos de saber e produtores de sentidos exige abandonar metodologias que os posicionam como objetos passivos de análise. Assim, a crítica ao adultocentrismo implica, necessariamente, a adoção de estratégias metodológicas capazes de incorporar os jovens como participantes ativos no processo de produção do conhecimento.

Deste modo, reforçar esse posicionamento é distanciar-se de uma perspectiva tradicional de pesquisa que concebe o grupo social a ser pesquisado como passivo e incapaz de reconhecer a sua própria situação na sociedade e de apontar possíveis caminhos de solução

ou mitigação do problema identificado. Neste contexto ele é tratado como mero dado e não é envolvido na pesquisa, acarretando na reprodução da ideia de que somente os pesquisadores são capazes de identificar o problema e “solucioná-lo”.

É justamente em oposição a essa lógica hierárquica e extrativa de produção de conhecimento que a pesquisa-ação se apresenta como uma alternativa metodológica coerente com os objetivos desta investigação. Ao deslocar a centralidade do pesquisador e redistribuir o papel analítico entre todos os envolvidos, essa abordagem tensiona a separação entre quem pesquisa e quem é pesquisado.

A pesquisa-ação subverte essa dinâmica ao colocar os sujeitos também como pesquisadores e capazes de identificar a sua situação e auxiliar na construção de novas perspectivas sobre ela (Thiollent, 1986). Nesta metodologia os próprios sujeitos colaboram no planejamento da investigação e na sistematização das suas investigações, além de atuarem diretamente na análise dos dados levantados. Deste modo, a pesquisa-ação pode contribuir para romper estereótipos sobre as juventudes e alcançar informações que não seriam alcançadas na pesquisa convencional.

Isso porque, conforme Thiollent (1986):

Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas. (p.24)

Contudo, a adoção da pesquisa-ação, por si só, não garante a participação efetiva dos sujeitos. Ela demanda a escolha de instrumentos metodológicos que sejam capazes de sustentar processos de escuta, diálogo e produção coletiva de sentidos, especialmente quando se trata de pesquisas com juventudes e com o espaço vivido. Nesta pesquisa, mobilizamos rodas de conversa, entrevistas, observação participante e mapeamento participativo, buscando uma escuta ativa e coletiva das/com as juventudes.

Para Moura e Lima (2014), as rodas de conversa remetem às conversas informais entre amigos e familiares, e essa sensação de proximidade e segurança deve estar presente também na roda de conversa enquanto método de participação em pesquisa coletiva. Para conceituar, indicam que:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo.(Moura e Lima, 2014, p. 101)

A roda de conversa, portanto, pode ser compreendida como um instrumento de pesquisa na qual as experiências e percepções são compartilhadas em grupo e, por isso, há uma troca de conhecimento e abertura para o diálogo. Esse espaço possibilita que as percepções individuais sejam refletidas e reconstruídas coletivamente, já que a compreensão dos participantes é influenciada pelas interações sociais e pelos significados compartilhados dentro do grupo.

No entanto, compreender as experiências juvenis apenas a partir do que é verbalizado nas rodas de conversa seria insuficiente. Muitas dimensões do cotidiano, das relações e das práticas espaciais se manifestam para além da fala, exigindo uma aproximação prolongada e situada do pesquisador no campo.

Deste modo, em uma roda de conversa o pesquisador assume a postura de Observação Participante, inserindo-se no contexto pesquisado, compartilhando suas vivências, ao mesmo passo em que estabelece vínculos e interações que possibilitam a produção de conhecimentos situados. Neste processo, reconhece-se que o contato direto com a realidade dos sujeitos permite o acesso a dimensões da experiência que dificilmente emergiriam em contextos mais distanciados.

Nesse sentido, a observação participante é compreendida como uma estratégia que proporciona ao pesquisador submergir-se de forma irrestrita no campo de investigação quando observa o fenômeno como parte integrante do universo observado (Gonçalves, 2023). Por isso, é fundamental que o pesquisador mantenha uma postura de escuta atenta e abertura, tanto para as experiências que emergem desse encontro quanto para os novos sentidos e caminhos que podem ser construídos ao longo da pesquisa. Trata-se de um processo relacional e dinâmico, no qual o conhecimento não é “coletado”, mas co-construído a partir do diálogo com os participantes e com os territórios que habitam.

Marques (2016), baseando no percurso metodológico de Malinowski para a escrita da obra “Argonautas do Pacífico Ocidental” publicada em 1922, indica que: “[..]existem muitos fenômenos importantes que não podem ser captados por meio de questionários ou pela análise de documentos, mas que têm de ser apreendidos em pleno funcionamento”

(p.268-269). A observação participante na pesquisa é um caminho de aproximação e de captação da multiplicidade da experiência da juventude.

Moura e Lima (2014) também chamam atenção para o fato de que “trabalhar com narrativas evidencia-se como um estudo em que o pesquisador procura treinar o olhar para compreender as categorias que emergem do discurso dos sujeitos.” (p.99-100) A partir do que é indicado pelos autores ao falar de “categorias que emergem” é necessária uma postura atenta para que o pesquisador consiga identificar as temáticas que possam surgir durante os encontros, mesmo que estas não estejam previamente programadas para desenrolarem nos espaços de diálogos.

No entanto, considerando o envolvimento de múltiplos sujeitos, esses encontros assumem um caráter imprevisível, o que impossibilita antecipar todos os temas que poderão emergir. Por isso, é fundamental manter uma escuta atenta e sensível às questões que surgirem espontaneamente nos discursos. No caso da pesquisa com juventudes, objetivando romper com estereótipos e representações externas a eles, é ainda mais necessário suspender os pré-julgamentos e ter um olhar atento e sensível para os discursos que emergem nas Rodas de Conversa. Ademais, a primeira roda de conversa pode ressoar até a próxima e assim por diante e os jovens podem trazer reflexões que realizaram no intervalo de um encontro para o outro. Assim como é preciso deixar que o conhecimento “de casa” chegue na sala de aula, nas rodas também se faz necessário.

É comum que haja desconforto em expor as suas ideias em um grupo diverso, mesmo que a maioria dos participantes desta pesquisa já tenha tido contatos anteriores. Para reduzir possíveis desconfortos é preciso reafirmar a segurança do espaço e a ideia de uma roda de conversa na qual todos têm a possibilidade de se expressarem livremente.

Além disso, bell hooks (2017) afirma que, para que o diálogo ocorra de forma genuína e fluida, é necessário que todas as pessoas estejam dispostas a se colocar em uma posição de vulnerabilidade. Isso significa buscar eliminar hierarquias e permitir que até mesmo aqueles que ocupam posições de poder estejam abertos a partilhar suas experiências, inclusive com confissões.

Esse ambiente de escuta e fala, pautado pela horizontalidade e pela abertura ao outro, não apenas favorece a expressão individual, como também permite que as experiências se entrelacem e se transformem em narrativas coletivas. Sobre as narrativas construídas nas rodas de conversa, Moura e Lima (2014) dizem que:

O sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva. (Moura e Lima, 2014, p. 100)

Embora as rodas de conversa e a observação participante possibilitem o acesso às narrativas e interações juvenis, elas não esgotam as formas pelas quais os jovens produzem e expressam sentidos sobre a cidade e a escola. Considerando que o espaço é elemento central dessa pesquisa, tornou-se necessário adotar instrumentos capazes de traduzir essas experiências também em linguagem espacial e visual. Neste sentido, optou-se por dispositivos que permitissem aos jovens não apenas falar sobre a cidade e a escola, mas representá-las a partir de suas próprias experiências. Essa preocupação orientou a escolha por metodologias cartográficas que incorporam subjetividade, memória e afeto.

Nesse contexto, os mapas afetivos se apresentaram como uma estratégia privilegiada, pois permitem articular participação, expressão subjetiva e leitura crítica do espaço vivido. Os mapas afetivos, conforme Bomfim (2010), são ferramentas que ultrapassam a mera representação cartográfica tradicional para incorporar as emoções, experiências e vivências das pessoas em relação aos espaços que ocupam. Esses mapas valorizam as subjetividades e as memórias individuais e coletivas, trazendo para o campo da cartografia uma dimensão afetiva que revela as relações pessoais e sociais com o território.

Bomfim (2010) destaca que os mapas afetivos permitem que os sujeitos expressem sentimentos de pertencimento, receios, desejos e conflitos em relação aos lugares, o que contribui para uma compreensão mais rica e complexa do espaço urbano e rural. Dessa forma, esses mapas são não apenas instrumentos para localizar lugares, mas também para entender como as pessoas se relacionam com eles de forma simbólica e emocional, ampliando o debate sobre identidade, território e direito à cidade.

Ao incorporar os afetos, as memórias, os desejos e as ausências, os mapas afetivos rompem com a ideia de uma cartografia unívoca e propõem representações múltiplas, plurais e subjetivas. Como propõe Deleuze e Guattari (1995), cartografar é acompanhar os movimentos e conexões entre sujeitos, espaços e afetos. Nesse sentido, os mapas afetivos não operam apenas como técnica cartográfica, mas como dispositivo de pesquisa-ação, na medida em que possibilitam aos jovens refletir, discutir e reconfigurar coletivamente os espaços que habitam.

No contexto de nossa pesquisa, os mapas afetivos foram utilizados como uma estratégia metodológica para compreender como os jovens escolares percebem e se relacionam com a cidade e com a escola. Ao mapear trajetos, encontros, afetos e resistências, os jovens puderam tornar visíveis suas territorialidades, não apenas no plano físico, mas também simbólico e afetivo. Trata-se, portanto, de uma proposta de escuta e de coautoria, que reconhece os jovens como sujeitos capazes de narrar e transformar os espaços que habitam.

Ao invés de perguntar apenas “onde os jovens estão?”, a cartografia afetiva nos convida a perguntar: como eles se sentem nesses lugares? O que esses lugares significam para eles?, quais espaços os acolhem e quais os afastam? Essas questões são fundamentais para construir políticas públicas, práticas educativas e representações mais justas e democráticas dos territórios urbanos e escolares.

Além dos instrumentos já explicitados, a nossa pesquisa também mobilizou a escrita de cartas. A opção por esse instrumento foi uma escolha ancorada em uma concepção freireana de diálogo e escuta. Em Paulo Freire, a carta aparece como uma forma legítima de comunicação pedagógica e política. A escrita de cartas, tal como mobilizada Freire em obras como *Pedagogia da indignação* (2000), constitui-se como gesto de diálogo, tomada de posição e compromisso ético, aproximando-se da proposta desta pesquisa ao reconhecer a palavra como forma de existir, narrar e transformar o mundo. A carta, assim, não é somente um gênero textual, mas uma forma de estabelecer uma relação e de se colocar em diálogo, assumindo a escrita situada e atravessada pela experiência. No campo da pesquisa qualitativa e participativa, a carta pode ser entendida como uma prática narrativa que permite a construção de sentidos, reelaboração de vivências e interpretações pessoais acerca de suas vivências. No campo de pesquisas com juventudes, essa perspectiva dialoga com a “metodologia das cartas” aplicada por Oliveira (2021).

As escolhas metodológicas aqui apresentadas não se esgotam em procedimentos técnicos. Elas estão ancoradas em uma compreensão ética e política da pesquisa, que reconhece o conhecimento como construção relacional e situada, atravessada por relações de poder, silenciamentos e disputas de sentido. Sendo assim, nossa proposta metodológica também sustenta-se no pensamento de Paulo Freire.

O autor destaca que, para se alcançar a compreensão da realidade concreta, é indispensável considerar a relação dialética entre objetividade e subjetividade (Freire, 1981). Isso significa que nenhuma análise da realidade pode se restringir apenas a dados objetivos, pois ela também é constituída pelas vivências, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Assim, tanto a prática pedagógica quanto a pesquisa comprometida com a emancipação

devem incluir as vozes e perspectivas daqueles que experienciam diretamente o dilema investigado. Trata-se, portanto, de uma escuta ética e política que reconhece os sujeitos como produtores de saberes e protagonistas de suas histórias.

Além disso, entende-se que a partir da metodologia proposta é possível entrar em contato com os conhecimentos geográficos dos sujeitos, bem como produzir outros novos conhecimentos geográficos. Essa ideia se ancora na experiência de pesquisa de Correia e Lastória (2023) com utilização de mapas participativos que elas nomeiam de mapas afetivos. As autoras reuniram produção de mapas com rodas de conversas e entrevistas, permitindo a discussão de inúmeros temas pertinentes à comunidade, como as ações antrópicas. A partir da nossa metodologia proposta abre-se a possibilidade de discutir temas como segregação socioespacial, exclusão, violência e desigualdade, espaços de afeto, insegurança urbana, podendo expandir a partir das demandas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, como pontua as autoras:

Vale dizer que estes conhecimentos produzidos não obedecem a uma lógica pronta e acabada sendo subversivo no sentido de ser imprevisível, pois não podemos prever as relações que podem ser feitas pelos sujeitos em seu cotidiano, a partir de suas vivências e experiências. (Correia; Lastória, 2023, p. 156). Ao longo desse percurso metodológico, evidencia-se que a imprevisibilidade não constitui uma fragilidade da pesquisa, mas uma de suas principais potências analíticas. É justamente na abertura ao inesperado, às narrativas emergentes e às conexões produzidas pelos próprios sujeitos que se ampliam as possibilidades de compreensão do espaço vivido.

Portanto, as metodologias adotadas para a construção desta pesquisa, valorizam essa imprevisibilidade do conhecimento produzido, reconhecendo que as relações e significados que emergem dos sujeitos em seus cotidianos são inesperados e que podem gerar potencialidades para outras compreensões do espaço. Isso reforça a necessidade de uma abordagem aberta, que acolha as múltiplas perspectivas e se disponha a escutar as demandas emergentes, rompendo com lógicas rígidas e possibilitando uma compreensão mais diversa.

## **1.2. Cartografar é disputar: mapas jovens como prática política-pedagógica**

Para fins desta pesquisa, adota-se a cartografia social como conceito central, orientando tanto a reflexão teórica quanto os caminhos metodológicos do trabalho. Embora o texto dialogue com a crítica à neutralidade cartográfica (Harley, 1989; Lacoste, 2013), tais abordagens são mobilizadas como contraponto epistemológico, e não como eixo da

investigação. A cartografia social, nesse sentido, fundamenta a pesquisa ao reconhecer o mapa como produção situada, coletiva e atravessada por relações de poder. Entendida como prática contra-hegemônica, a cartografia social desloca o olhar técnico tradicional ao reconhecer sujeitos diversos como produtores legítimos de conhecimento territorial (Acselrad, 2012). Ao longo desta dissertação, o termo “cartografia” refere-se especificamente a processos coletivos de produção de mapas que expressam vivências, afetos, desigualdades e espacialidades dos jovens participantes.

É com base nesse referencial que a pesquisa mobiliza a cartografia social como método e linguagem para compreender as formas como jovens estudantes da cidade de Juiz de Fora percebem e representam a cidade e a escola. Por meio da construção coletiva de mapas, chamados aqui de mapas jovens, busca-se não apenas dar visibilidade às espacialidades juvenis, mas também ampliar a escuta acerca das juventudes.

A cartografia, nesse caso, não se configura apenas como instrumento de análise, mas como meio de ação e transformação, assumindo um caráter crítico e emancipatório comprometido com o direito à cidade e à educação. Neste sentido, como destacam Batella et al. (2021, p. 478), “As abordagens com foco na Cartografia Social estudam e buscam inovar a participação destes indivíduos no processo cartográfico, através da geração de instrumentos de resistência e garantia dos direitos sobre a terra com as narrativas que podem ser contadas a partir destes documentos.” Dessa forma, os mapas produzidos pelos sujeitos são compreendidos como atos políticos que produzem sentidos sobre o espaço vivido e abrem possibilidades de intervenção.

### *1.2.1. Da Cartografia Clássica à Cartografia Social*

Para compreender a potência política da cartografia social, torna-se necessário recuperar, ainda que brevemente, o percurso histórico da cartografia enquanto instrumento estratégico de organização e controle do espaço. Ao longo da história, a produção cartográfica acompanhou as transformações sociais, políticas e econômicas, consolidando-se como ferramenta central na administração dos territórios, na expansão dos Estados e na legitimação de projetos de poder. Nesse sentido, os mapas não se configuram como representações neutras da realidade, mas como produções socialmente situadas, historicamente vinculadas a relações de dominação, controle territorial e exercício do poder (Lacoste, 2013).

Para Lacoste (2013) a cartografia sempre teve um papel estratégico utilizado por governos, corporações e exércitos para auxiliar no planejamento de estratégia de guerras e dominação. Para o geógrafo francês, a Geografia não é neutra, mas sim uma ferramenta fundamental para o poder, usada historicamente para controle territorial, planejamento militar e dominação política. As ideias defendidas por Lacoste subvertem a ideia de que a cartografia é neutra e objetiva, sendo uma simples e imparcial representação do espaço, para dar lugar a uma discussão de que o ato de mapear um espaço (ou não mapear) carrega consigo intencionalidades e que seus produtos podem ser utilizados para a dominação. Esse caráter geopolítico da cartografia pode ser observado nas Grandes Navegações, período em que os mapas se tornaram instrumentos centrais dos projetos coloniais europeus (Harley, 1989). Portugal e Espanha produziram mapas detalhados a partir da articulação de conhecimentos náuticos, astronômicos e geográficos, porém tais documentos eram restritos a círculos de poder. À população em geral, restavam mapas genéricos, como os modelos T-O, que expressavam visões religiosas e limitadas do mundo, evidenciando como o acesso à informação cartográfica também constitui uma forma de controle.

Com o tempo, a cartografia foi se aprimorando tecnicamente, especialmente com a Revolução Científica e os avanços na navegação e nas ciências naturais, o que possibilitou a produção de mapas mais precisos. Durante o Renascimento, por exemplo, os mapas começaram a incorporar um maior grau de detalhamento e a utilizar métodos mais rigorosos de projeção, como o uso da projeção cilíndrica de Mercator, que permitiu uma representação mais precisa das distâncias e das formas das terras. No entanto, o uso da cartografia não perdeu seu caráter de poder.

Na contemporaneidade, a cartografia não se limita mais apenas ao campo das potências coloniais. A Revolução Industrial e, posteriormente, a Revolução Digital transformaram as formas de produzir e utilizar mapas. As tecnologias de satélite, os sistemas de informação geográfica (SIG) e a popularização da internet e dos mapas digitais tornaram possível o acesso a um vasto volume de informações geográficas. No entanto, a produção e o controle desses dados continuam sendo fontes de poder. Empresas privadas, governos e organizações internacionais ainda controlam grande parte do acesso e da utilização dessas informações, o que levanta questões sobre privacidade, segurança e o uso estratégico dos dados geográficos.

Atualmente, além das formas tradicionais de mapeamento, outro campo da cartografia tem ganhado destaque nas últimas décadas, Cartografia Social. A cartografia social é uma

prática que envolve a participação ativa das comunidades na produção de mapas, sendo um meio de dar visibilidade às suas vivências e percepções do espaço. Ao contrário dos mapas oficiais, muitas vezes focados em aspectos geopolíticos ou econômicos, a cartografia social se interessa pelas relações sociais e culturais de um determinado território, levando em consideração as práticas cotidianas, as necessidades e os desejos da população local.

No Brasil, a Cartografia Social ganhou destaque a partir da década de 1990, com experiências marcantes na Amazônia, voltadas para a autodemarcação de territórios por povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. A ação de automapeamento elaborou uma série de produtos cartográficos dos sujeitos do espaço alvo do projeto a partir das suas perspectivas naquele período, assumindo que os mapas situacionais podem mudar à medida que uma dada população se depara com novas frentes de tensão. Nesse sentido, os mapas deixam de ser entendidos como registros fixos e definitivos, passando a ser compreendidos como mapas situacionais, que expressam tensões, disputas e leituras do território em determinado momento histórico. Como destaca Almeida (2013), esses produtos cartográficos são inseparáveis dos contextos de luta e podem se transformar à medida que novas frentes de conflito se instauram, evidenciando o caráter dinâmico e político da cartografia social.

Ao envolver as pessoas no processo de mapeamento, a cartografia social também se torna uma forma de empoderamento, pois permite que os indivíduos percebam e compreendam melhor os espaços nos quais vivem, além de possibilitar a criação de estratégias coletivas para a melhoria dessas áreas. Além disso, a cartografia social enfatiza a pluralidade de perspectivas, permitindo que múltiplas narrativas e significados sejam incorporados ao processo de mapeamento. Isso não se trata apenas de uma simples representação espacial; é uma forma de afirmar a identidade e o território dos grupos, reconhecendo suas lutas e a importância de suas histórias, tendo em vista que, Para Acselrad(2012), a cartografia social constitui uma prática política por meio da qual grupos sociais produzem representações próprias de seus territórios, tornando visíveis conflitos, identidades e histórias que costumam ser apagadas pelas cartografias oficiais(Acselrad,2012). A abordagem reflete uma crítica às formas hegemônicas de poder que historicamente têm moldado a produção cartográfica, e busca criar uma representação mais justa e equitativa das diversas realidades sociais existentes.

Além disso, a cartografia social se alia ao uso de novas tecnologias, como o uso de sistemas de informações geográficas (SIG) e plataformas de mapeamento colaborativo na internet, como o *OpenStreetMap*. Esses recursos permitem que comunidades de diferentes partes do mundo colaborem e compartilhem seus conhecimentos sobre o espaço, gerando uma base de dados mais inclusiva e acessível.

As transformações da cartografia refletem transformações nas formas de pensar e representar o espaço. Enquanto a cartografia convencional foi historicamente utilizada como instrumento de poder e controle, a cartografia social emerge como uma ferramenta crítica e participativa. Essa mudança de paradigma reforça a necessidade de repensar a produção cartográfica e seu papel na construção de uma sociedade justa. Para Iorio e Magno (2019, 12-13) “assim, se o Estado e as empresas/corporações são, hoje, os dois maiores poderes de produção do espacial, a cartografia social pode se apresentar como outra forma de contar a história e planejar o espaço”.

### *1.2.2. Potencialidades da Cartografia Social e os Mapas Jovens*

Para além de sua historicidade como instrumento de poder, a cartografia social tem sido incorporada como metodologia de pesquisa e prática pedagógica, especialmente no contexto educacional. Alinhada às perspectivas de Paulo Freire (1996), essa abordagem possibilita que os jovens construam mapas a partir de suas próprias experiências, promovendo um processo dialógico de ensino-aprendizagem no qual a geografia escolar se transforma em instrumento de reflexão crítica sobre o território e as relações de poder nele inscritas.

A cartografia social tem se consolidado como uma importante metodologia de pesquisa científica, sobretudo nas ciências sociais e na geografia, por possibilitar a construção de representações espaciais que expressam percepções, vivências e reivindicações de diferentes grupos sociais. Ao valorizar saberes locais e estabelecer diálogo entre distintas formas de conhecimento, essa metodologia contribui para evidenciar desigualdades, processos de exclusão e disputas territoriais.

Um dos principais aspectos da cartografia social é sua capacidade de democratizar a produção do conhecimento geográfico, valorizando os saberes locais e estabelecendo um diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Nesse sentido, essa metodologia não apenas representa o espaço, mas também evidencia relações de poder, desigualdades e

processos de exclusão, sendo frequentemente utilizada em pesquisas que abordam questões relacionadas ao direito à cidade, às territorialidades indígenas e quilombolas, às periferias urbanas e aos impactos socioambientais de grandes projetos (Acselrad, 2012). Assim, o mapeamento participativo permite que sujeitos historicamente marginalizados se apropriem das ferramentas de representação espacial, transformando os mapas em instrumentos de luta e resistência política.

O processo metodológico da cartografia social envolve diversas etapas, sendo a primeira delas a definição do problema de pesquisa e do grupo participante. Diferente de metodologias convencionais, onde o pesquisador detém maior controle sobre a produção dos dados, na cartografia social a participação dos sujeitos é essencial desde o início, garantindo que a pesquisa seja construída de forma coletiva e que os mapas expressem as realidades vivenciadas pelos participantes.

A construção dos mapas pode ocorrer por meio de diferentes técnicas, desde desenhos manuais até o uso de ferramentas digitais, dependendo da disponibilidade de infraestrutura. No entanto, o que diferencia a cartografia social de abordagens convencionais não é a tecnologia utilizada, mas sim a forma como o conhecimento é produzido, colocando em primeiro plano a experiência dos participantes e sua relação com o espaço. A etapa seguinte consiste na análise e interpretação coletiva dos mapas, onde os dados representados são discutidos e ressignificados à luz das narrativas dos participantes. Essa fase permite que o mapeamento não seja apenas um registro do espaço, mas, sobretudo, um instrumento de análise, reflexão e reconhecimento de si no espaço.

Além de sua importância no campo acadêmico, a cartografia social tem se mostrado uma ferramenta potente para a mobilização social e a formulação de políticas públicas. Os mapas sociais podem ser utilizados para fortalecer debates sobre a ocupação do território, denunciar processos de gentrificação, embasar reivindicações de grupos historicamente excluídos e subsidiar ações governamentais (Acselrad, 2012). No contexto educacional, essa metodologia tem sido aplicada como estratégia pedagógica para estimular uma leitura crítica do espaço e engajar estudantes na produção do conhecimento sobre seus próprios territórios (Almeida, 2019).

Há inúmeras conceituações e aplicações acerca de mapeamento participativo que se refletem em diferentes nomes, como mapeamento colaborativo (Tavares et al., 2016),

etnomapeamento (Trancoso et al., 2012), mapeamento psicossocial participativo (Araújo Lima; Bomfim, 2017) e mapeamento afetivo (Bomfim, 2010), e, portanto, não seria possível esgotar tal conceito pela visão de diferentes autores, já que há divergências e nuances entre eles. No entanto, os conceitos, mesmo que diferentes entre si, baseiam-se no sujeito como definidor do mapeamento participativo e, assim, torna-se mais importante o processo de construção do produto cartográfico do que o produto em si (Oliveira et al, 2022).

Isso ocorre porque o processo remonta a um reconhecimento de si, à emancipação e como um contra-projeto de dominação das representações espaciais por agentes que não vivenciam o espaço a ser mapeado. Concebe-se aqui o mapeamento participativo como um instrumento que objetiva a participação dos sujeitos na produção de mapas e representações espaciais, permitindo que eles colaborem diretamente na produção de dados e posterior análise deles. Essa abordagem na pesquisa é centrada nos jovens escolares que, com frequência, não têm suas perspectivas e vivências representadas nas cartografias tradicionais.

Nesta pesquisa, parte-se da compreensão de que a Cartografia Social é, antes de tudo, uma prática política e pedagógica. Diferente das cartografias tradicionais, que se fundamentam em parâmetros técnicos e científicos frequentemente distantes das experiências cotidianas dos sujeitos, a cartografia social se propõe a mapear o vivido, o sentido e o afetivo, reconhecendo que o território não é apenas o espaço físico, mas também simbólico, relacional e disputado. A cartografia social, neste contexto, não é um fim em si mesma, mas um meio de escuta, de diálogo e de disputa narrativa sobre os espaços que os(as) jovens habitam e constroem. Essa escolha metodológica está diretamente vinculada ao compromisso desta pesquisa com a produção de práticas educativas que sejam inclusivas, críticas e democráticas.

### **1.3. Etapas e procedimentos metodológicos: inserção no campo e construção do percurso**

As opções epistemológicas e metodológicas discutidas anteriormente, centradas na crítica ao adultocentrismo, na pesquisa-ação e na produção coletiva de sentidos por meio de dispositivos participativos, exigem uma tradução concreta em procedimentos, tempos e escolhas de campo. Assim, o percurso metodológico não pode ser compreendido como uma sequência neutra de técnicas, mas como um processo situado, condicionado por relações institucionais, possibilidades de acesso e negociações no interior das escolas. A seguir, são

apresentadas as etapas e os procedimentos que operacionalizaram esse posicionamento teórico-metodológico, explicitando como a escuta, a espacialização e a coautoria juvenil foram incorporadas ao desenho da pesquisa.

Inicialmente, cumpre dizer que a concretização do percurso metodológico esteve diretamente condicionada às possibilidades de acesso às instituições escolares, o que implicou uma escolha das escolas participantes a partir de uma combinação entre viabilidade e inserção no campo. O acesso às unidades de ensino ocorreu por meio de contatos estabelecidos com colegas que atuam como professores nessas instituições. Em algumas escolas, a aproximação inicial foi feita diretamente com a equipe gestora; em outras, o contato foi mediado por docentes que se disponibilizaram a apresentar a proposta para a direção e ceder suas aulas para o desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Essas formas de acesso não se configuram apenas como aspectos logísticos, mas como elementos constitutivos da própria pesquisa-ação, uma vez que influenciaram os tempos, os espaços e as condições de realização das etapas descritas na Quadro 1. Ao reconhecer essas mediações como constitutivas do processo de pesquisa, assume-se que o campo não é dado previamente, mas construído por meio de relações, negociações e acordos institucionais. Em todos os casos, o acolhimento das escolas possibilitou a inserção das atividades no cotidiano escolar e a construção de um campo marcado pelo diálogo e pela abertura à escuta das juventudes.

As seis escolas participantes foram incluídas no estudo em duas modalidades: **curta duração** e **longa duração**. Na modalidade de curta duração foram contempladas o Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, a Escola Estadual Ana Salles, a Escola Estadual São Vicente de Paulo e a Escola Estadual Clorindo Burnier, enquanto na modalidade de longa duração participaram a Escola Estadual Duque de Caxias e a Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek).

A definição das escolas de longa duração considerou dois fatores centrais: a disponibilidade institucional para receber a pesquisa de forma recorrente ao longo do tempo e a possibilidade de acompanhar grupos de estudantes cujas trajetórias e condições sociais permitissem uma análise mais aprofundada de suas experiências escolares e urbanas.

A opção por desenvolver a pesquisa em escolas com tempos distintos de permanência constituiu uma escolha metodológica deliberada, orientada pela compreensão de que diferentes durações de inserção no campo produzem distintos níveis de aproximação, tipos de dados e possibilidades analíticas.

Nas escolas de curta duração os encontros possibilitaram uma escuta inicial e ampliada das juventudes, permitindo captar percepções recorrentes sobre a escola e a cidade, identificar temas que atravessam o cotidiano juvenil e reconhecer padrões mais gerais de circulação, pertencimento e restrição no espaço urbano. Os encontros funcionaram como momentos diagnósticos para compreender tendências comuns e tensões compartilhadas por jovens inseridos em contextos territoriais distintos.

Nas escolas de longa duração, a continuidade dos encontros favoreceu a construção de vínculos mais consistentes, a ampliação da confiança entre pesquisadora e estudantes e o desenvolvimento de um processo formativo mais denso, no qual as percepções iniciais puderam ser retomadas, aprofundadas e tensionadas ao longo dos encontros. Esse acompanhamento mais longo permitiu deslocamentos nas falas, nas representações e nos mapas produzidos pelos jovens, além da emergência de contradições, ambivalências e reflexões mais elaboradas sobre a escola e a cidade. Isso fez com que nestas escolas fosse produzido um volume de dados maior, qualitativamente distintos e marcados pela complexificação das análises e pela construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista da pesquisa-ação a combinação de tempos, como estratégia metodológica, permitiu conjugar amplitude e profundidade na leitura das experiências juvenis. Essa combinação reforça o caráter situado e relacional da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que amplia a capacidade analítica da investigação ao colocar em diálogo diferentes tempos, territórios e modos de vivenciar a escola e a cidade.

Antes do início das atividades, os estudantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, suas etapas, formas de participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. A participação foi voluntária e mediada pelo consentimento livre e esclarecido. A adesão dos estudantes foi voluntária, não havendo qualquer obrigatoriedade de envolvimento. As próprias escolas, em diálogo com suas equipes pedagógicas, foram responsáveis por selecionar as turmas participantes, levando em conta suas agendas internas e o calendário escolar.

O mapa (figura 1) indica a localização das escolas no território de Juiz de Fora, evidenciando sua distribuição em diferentes regiões da cidade.

Figura 1 - Mapa da localização das escolas



Na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, localizada no bairro Santa Luzia, na Zona Sul da cidade, devido à organização curricular do ensino médio integral, as atividades foram realizadas no turno da tarde, momento destinado aos itinerários formativos, o que facilitou a integração das oficinas ao cotidiano escolar sem comprometer a carga horária das disciplinas regulares. Na Escola Estadual Duque de Caxias, localizada na região central, em razão do ensino regular noturno contar com uma carga horária reduzida, as atividades foram desenvolvidas durante as aulas regulares e com a permissão dos professores.

Na Escola Estadual Ana Salles, localizada no bairro Benfica, na região Norte de Juiz de Fora, a roda de conversa foi desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, durante as aulas de Língua Portuguesa com autorização e acompanhamento do professor. Na Escola Estadual São Vicente de Paulo, situada no bairro Borboleta, na zona oeste, as rodas de conversa foram realizadas com estudantes do 2º ano do ensino médio e 3º ano do ensino médio integral. A opção por integrar as duas turmas deveu-se ao reduzido número de alunos no 3º ano, que corresponde à última turma de ensino médio integral da escola. No Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora, localizada no centro de Juiz de Fora, a roda de conversa foi realizada com uma turma do 3º ano do ensino médio regular, durante as aulas de Geografia e na Escola Estadual Clorindo Burnier, localizada no bairro Barbosa Lage na região norte, as rodas de conversa ocorreram em três turmas do 1º ano do ensino médio integral, também durante as aulas de Geografia.

O quadro 1 sintetiza o percurso metodológico adotado na pesquisa, evidenciando como a metodologia construída articulou escuta, espacialização, reflexão e ação. Seu objetivo é demonstrar que o percurso não se limitou à coleta de dados, mas produziu deslocamentos analíticos e formativos ao longo da pesquisa, ao reconhecer os jovens como sujeitos produtores de conhecimentos, em consonância aos princípios da pesquisa-ação.

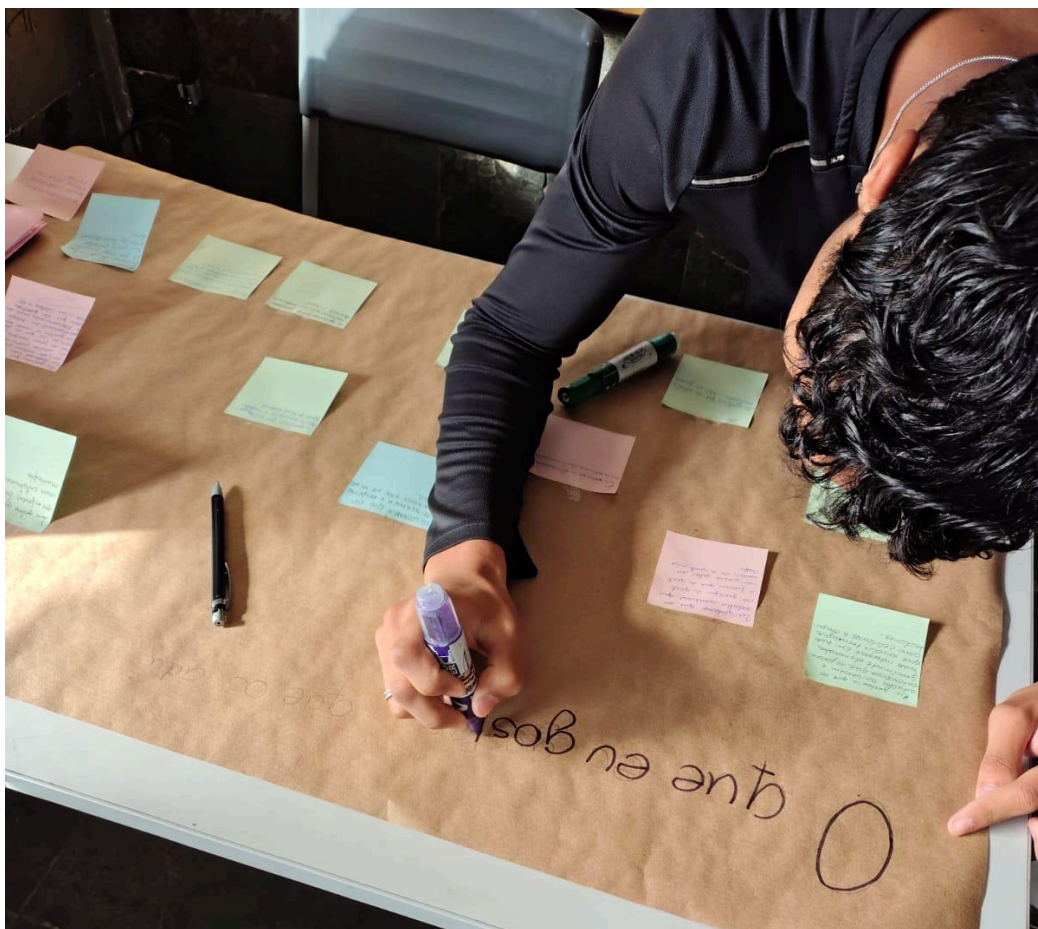
Quadro 1 - Síntese dos momentos da pesquisa

<b>Momentos</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Instrumentos / registros</b>
Roda de conversa	Iniciar a escuta das juventudes sobre suas experiências na escola e na cidade, identificando percepções, sentimentos e desigualdades vividas no cotidiano.	Roda de conversa mediada; ficha diagnóstica; cartaz coletivo; diário de campo; registros fotográficos
Cartografia afetiva	Materializar graficamente os sentimentos acerca da cidade utilizando uma legenda comum.	Mapas afetivos individuais (A4); mapas coletivos (papel kraft); materiais de desenho e colagem; diário de campo; fotografias
Significados da cidade	Compreender como os jovens utilizam, evitam e desejam os espaços urbanos, identificando problemas, desigualdades e possibilidades de transformação, espacializando conflitos e potencialidades	Mapa impresso do município, adesivos; debate coletivo; registros fotográficos e em diário de campo
Cartas para a minha escola	Investigar as percepções juvenis sobre os espaços escolares, internalizando a crítica	Escrita de cartas à escola; materiais de escrita e colagem; compartilhamento oral; diário de campo e registros fotográficos.
Devolutiva	Organizar e refletir coletivamente sobre os dados produzidos, construindo produtos finais e reflexões acerca dos jovens escolares, repolitizando o processo	Cartazes; projetor; material de colagem.

O primeiro momento da pesquisa objetivou inaugurar um espaço de escuta e acolhimento, no qual os jovens pudessem compartilhar suas experiências, inquietações e

afetos relacionados à cidade e à escola. Inspirada em metodologias participativas, a roda de conversa buscou romper com a lógica vertical tradicional da sala de aula, dando centralidade à voz juvenil e promovendo participação ativa dos estudantes. Os jovens escolares puderam participar oralmente e também na forma de registros escritos, já que, cada jovem recebeu uma ficha diagnóstica para preenchimento com seus dados pessoais e contendo espaços para as respostas das perguntas orientadoras da atividade. Ao final, os estudantes montaram coletivamente um cartaz composto por post-its com ideias que eles gostariam que os adultos soubessem sobre os jovens (Figura 2).

Figura 2 - Foto de cartaz coletivo construído na roda de conversa



Durante este primeiro momento os estudantes foram convidados a apresentar brevemente quem são, onde vivem, como se deslocam pela cidade e quais lugares fazem parte de seus cotidianos. Mais do que um procedimento preliminar ou exploratório elas configuram um movimento fundamental de construção da relação da pesquisadora com o campo e os jovens participantes. Dessa forma, a entrada no campo não se deu somente

através de instrumentos fechados, mas abriu um campo dialógico e de reconhecimento dos jovens como sujeitos capazes de narrar, interpretar e problematizar suas próprias vivências.

Ao inaugurar o campo por meio de rodas de conversas buscou-se instituir uma conversa coletiva capaz de suscitar reflexões posteriores, tanto nos jovens do grupo de longa duração quanto nos de curta duração. Esses encontros criaram condições para que emergisse do próprio grupo questões a serem debatidas nas outras etapas da pesquisa. Nesse primeiro momento de escuta ampla vieram à tona afetos, conflitos, percepções e experiências, mesmo que ainda pouco organizadas espacialmente.

As falas sobre trabalho, cansaço e medo de circular na cidade, além da relação ambígua com a escola e de pertencimento, apareceram de forma fragmentada e permeada de hesitações, discordâncias e concordâncias entre os estudantes. Esses elementos foram fundamentais para orientar os desdobramentos posteriores da pesquisa, tendo em vista que indicaram temas recorrentes e sensíveis com potencial para serem retomados nas demais etapas. Além disso, a aceitabilidade dos jovens acerca da pesquisa orientou a (re)elaboração das etapas seguintes, visando estabelecer um percurso confortável e proveitoso para a pesquisadora e para os co-pesquisadores.

O segundo momento da metodologia consistiu na realização da cartografia afetiva com as turmas de longa duração das escolas Escola Estadual Duque de Caxias e Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek. Nessa atividade, os jovens representaram, em forma de mapa, os espaços da cidade que atravessam seus cotidianos, utilizando a legenda proposta: Azul para lugares de acolhimento, Vermelho para espaços de exclusão e Verde para lugares de desejo, entendidos como aqueles que gostariam de frequentar, mas não acessam por diferentes motivos (falta de tempo, dinheiro, transporte, medo etc.).

Para a realização dessa etapa, os estudantes tiveram acesso a uma variedade de materiais com objetivo de proporcionar diversas opções de representações e incluir os estudantes. Foram disponibilizadas folhas brancas e coloridas, canetas, lápis, cola, tesoura, símbolos impressos, além de revistas e jornais para recorte e colagem. Esse conjunto de materiais permitiu que cada participante construísse seu mapa de forma singular, combinando escrita, desenho e colagem para fazer as suas representações e, assim, espacializar seus afetos.

O terceiro momento teve como foco aprofundar a leitura crítica do espaço. Enquanto a atividade de cartografia afetiva mobilizou sentimentos, trajetórias e experiências individuais, este momento objetivou construir uma compreensão coletiva da cidade, conectando percepções pessoais às desigualdades socioespaciais que estruturam a cidade de Juiz de Fora,

materializando conflitos e possibilidades de uso, além de promover um debate coletivo e reflexões acerca dos pontos marcados.

Para isso, foram utilizados mapas impressos da cidade, nos quais os jovens passaram a localizar fisicamente os pontos de acordo com a legenda proposta. Para a realização da proposta de atividade os estudantes receberam cartelas de adesivos circulares e com a orientação de usar as seguintes cores com os significados correspondentes: Azul para simbolizar locais importantes para as juventudes, vermelho para locais problemáticos, verde para locais que poderiam ser transformados para melhor atender as juventudes e amarelo para locais que gostariam que os jovens frequentassem mais.

Essa legenda permitiu aprofundar a análise espacial, evidenciando tanto as experiências concretas quanto os desejos e possibilidades de uso da cidade com a proposta de deslocar a discussão do plano subjetivo para o plano espacial concreto, incentivando que os estudantes identificassem ocorrências individuais quanto coletivas. Além disso, esse processo permitiu que percebessem a dimensão da cidade e a localização dos bairros.

A construção coletiva dos mapas permitiu deslocar a leitura da cidade do âmbito puramente individual para uma dimensão compartilhada, mostrando que muitas experiências aparentemente individuais estão ancoradas em instâncias mais amplas. Esse movimento favoreceu a construção de uma leitura crítica da cidade, tendo em vista que proporcionou que conflitos, restrições ou desejos passassem a ser percebidos como questões coletivas. Isso também ampliou a visão dos jovens acerca da realidade de outros jovens na cidade.

A partir dessas produções cartográficas elaboradas pelos estudantes, esta pesquisa passa a se referir a esses materiais como “**mapas jovens**”. A adoção dessa denominação não é somente um recurso descritivo, mas expressa uma escolha teórico-metodológica de pesquisar os jovens com os jovens e que as representações sobre os jovens também sejam feitas por eles. Esses mapas serão mobilizados ao longo da análise como dispositivos de compreensão da relação das juventudes com a cidade e com a escola.

O quarto momento focou no ambiente escolar para que os jovens pudessem refletir sobre como vivenciam a escola em seu cotidiano e quais significados atribuem a esse espaço. Se nos encontros anteriores a cidade havia sido explorada como cenário de afetos, barreiras e desejos, neste momento a escola foi reconhecida como território igualmente complexo.

A atividade proposta, a escrita de uma carta para a escola, objetivou permitir que os estudantes se colocassem na escola e expusessem as suas ideias acerca dela. Além de poderem compartilhar e dialogar com os seus pares sobre as suas percepções. A escrita das cartas operou um deslocamento metodológico importante ao convidar os jovens a refletirem

sobre a escola a partir de uma perspectiva mais introspectiva e narrativa. Essa etapa possibilitou o acesso às dimensões mais subjetivas e ambíguas da relação dos jovens com a escola.

Por fim, a devolutiva constituiu o quinto momento da etapa final do processo metodológico e teve como objetivo devolver aos jovens as interpretações construídas ao longo das atividades da pesquisa. Ao final do quarto encontro, foram discutidos possíveis formatos para essa devolutiva e os próprios estudantes sugeriram que a atividade deveria comunicar aos demais colegas da escola as reflexões produzidas durante a pesquisa. Tornou-se claro que, mais do que apresentar resultados, a devolutiva deveria mobilizar outros jovens.

Portanto, para essa etapa, foram disponibilizados materiais de apoio como imagens impressas, slides com as experiências e falas extraídas de todas as rodas de conversas realizadas, além de revistas, jornais e materiais de colagem para que fosse possível proporcionar que cada um escolhesse a forma mais coerente de expressar o processo vivido junto ao seu grupo. Embora o objetivo geral fosse comum, as produções assumiram características distintas em cada instituição.

Na Escola Estadual Duque de Caxias, os estudantes optaram por criar um cartaz interativo destinado à participação de alunos de outras turmas, no qual eles poderiam responder à provocação “O jovem é...”.Essa escolha dialogou diretamente com as inquietações que haviam surgido na roda de conversa inicial e o cartaz construído coletivamente na ocasião.

Além do cartaz interativo, produziram também um cartaz com frases sobre a juventude, recuperando falas marcantes expressas nas rodas, especialmente aquelas relacionadas ao cansaço, invisibilidade, trabalho e precariedade. A devolutiva, nesse caso, assumiu um caráter participativo e provocativo, buscando provocar reflexão e ampliar o debate sobre a condição juvenil dentro da própria escola. Além disso, durante a construção coletiva os alunos discutiram temas atuais como a Megaoperação no Rio de Janeiro.<sup>1</sup>

Na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek , a turma decidiu realizar uma atividade de colagem temática, dividindo-se em grupos para produzir dois cartazes: um representando “um mundo em que os jovens têm direitos” e outro representando “um mundo em que os jovens não têm direitos”. A oposição entre os dois mundos permitiu que os

---

<sup>1</sup> Em 28 de outubro de 2025, foi realizada uma megaoperação policial nos Complexos do Alemão e da Penha, na cidade do Rio de Janeiro. Considerada pelo próprio governo estadual como a operação policial mais letal da história do estado, a ação resultou em 121 mortes confirmadas.

estudantes visualizassem como políticas públicas e as relações sociais moldam os cenários de mundo.

Em ambas as escolas, antes da produção dos materiais, houve um momento de discussão ampla no qual revisitamos falas, dados e observações de todas as rodas de conversa, incluindo aquelas realizadas nas escolas de curta duração. Esse movimento permitiu que os estudantes compreendessem que suas experiências não são isoladas, mas fazem parte de um contexto mais amplo da juventude da cidade e no mundo. Discutimos também os direitos dos jovens, enfatizando conquistas já consolidadas e direitos ainda não plenamente garantidos, como mobilidade, participação política, tempo livre, acesso à cultura e proteção contra violências. Foi um momento de estimular que os estudantes imaginassem futuros possíveis, deslocando a leitura fatalista e a desesperança que havia aparecido de forma recorrente nos demais encontros nas escolas de maneira geral.

A devolutiva, portanto, não foi apenas o encerramento das atividades, mas um espaço de produção coletiva de sentido, no qual os jovens puderam transformar análises em expressão criativa e crítica, além de ser orientada por um princípio ético, reconhecendo os jovens como coautores do conhecimento produzido. Essa etapa reforçou a dimensão emancipatória da cartografia social, permitindo que os estudantes não apenas falassem de suas experiências, mas as devolvessem à escola sob a forma de diálogo, intervenção e reivindicação.

Metodologicamente, este momento consolidou a perspectiva da pesquisa-ação ao reinserir no espaço escolar os conhecimentos produzidos ao longo do processo de pesquisa. Mais do que validar resultados, essa etapa permitiu que os jovens se reconhecessem como coautores das análises, transformando dados em expressão crítica, além de fortalecer a dimensão formativa e política da pesquisa.

Cada um dos momentos descritos mobilizou instrumentos específicos e resultou na produção de diferentes tipos de dados, possibilitando que as percepções iniciais dos jovens sobre a escola e a cidade fossem progressivamente aprofundadas e re-elaboradas. A roda de conversa inaugurou o campo empírico por meio de uma escuta ampla e diagnóstica, possibilitando a emergência de narrativas, afetos e conflitos ainda pouco espacializados. A cartografia afetiva, por sua vez, operou a tradução dessas experiências vividas em representações gráficas, forçando escolhas, hierarquizações e a inscrição dos afetos no espaço. Na etapa “Significados da cidade”, o deslocamento do mapa individual para o mapa coletivo permitiu confrontar trajetórias, evidenciar desigualdades territoriais e construir uma leitura crítica compartilhada da cidade. A escrita das cartas para a escola promoveu um

movimento de interiorização da análise, tornando visíveis as ambivalências que marcam a relação dos jovens com a instituição escolar, simultaneamente vivida como espaço de contenção e de pertencimento. A devolutiva foi o momento de reinscrição do conhecimento produzido no espaço escolar, reforçando o caráter político e não extrativista da pesquisa-ação.

Durante as atividades desenvolvidas, foi assumida uma postura de escuta ativa com intervenções quando necessário para aprofundar questões ou orientar a dinâmica, evitando conduzir respostas ou impor interpretações. A observação participante integrou todo o percurso da pesquisa, o que permitiu acompanhar o que os jovens diziam, e como se relacionavam entre si, com a escola, com a atividade proposta e com seus próprios mapas e narrativas. Tal observação levou em consideração os gestos, silêncios, expressões corporais, hesitações, humor e até a receptividade dos sujeitos com as ações da pesquisa.

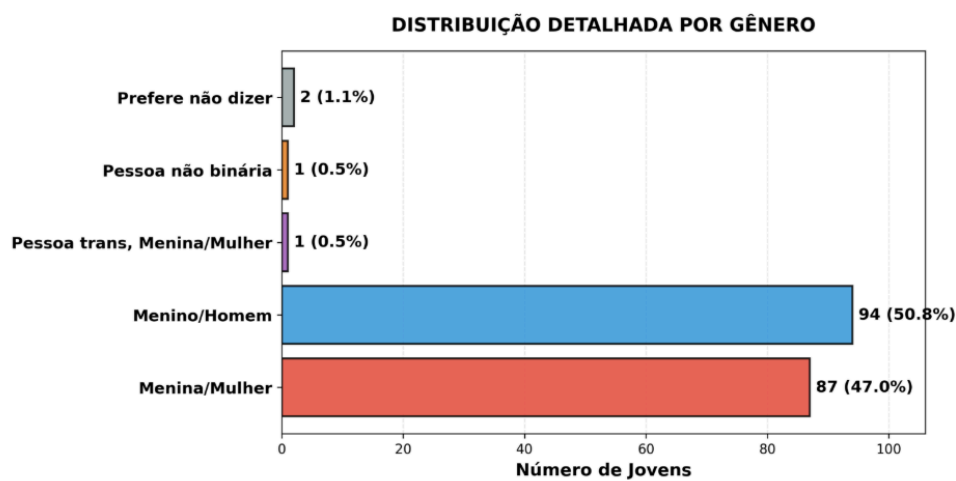
As interações e observações a partir das atividades foram registradas em um diário de campo com registros imediatamente após o fim das atividades e com anotações posteriores a partir de reflexões nos dias seguintes às atividades. No diário foram anotadas as impressões iniciais das turmas nos dias de atividades, algumas falas literais dos estudantes, hipóteses iniciais acerca das observações, além de tensões e gestos que foram julgados como significativos. Dessa forma, o diário de campo não serviu somente para uma mera descrição, mas também mostrou-se como um recurso interpretativo e de formulação de hipóteses e ideias acerca das atividades. Além do diário de campo, fotografias foram feitas para registrar as oficinas. Para garantir o anonimato, os nomes dos estudantes não foram registrados, e as escolas são mencionadas apenas quando necessário à contextualização do campo.

O encadeamento das etapas metodológicas possibilitou a produção de um conjunto articulado de dados, no qual narrativas, mapas e textos escritos se complementam e se tensionam. As diferentes linguagens mobilizadas ao longo da pesquisa revelam não apenas percepções juvenis sobre a escola e a cidade, mas os deslocamentos dessas percepções à medida que os jovens foram convidados a narrar, representar e reelaborar suas experiências espaciais. É a partir desse material empírico que se estruturam os capítulos seguintes, dedicados à análise das experiências juvenis no espaço escolar e urbano, tomando falas, mapas e cartas como elementos centrais para compreender os modos pelos quais as juventudes produzem e significam o espaço.

#### **1.4. Quem são os jovens escolares?**

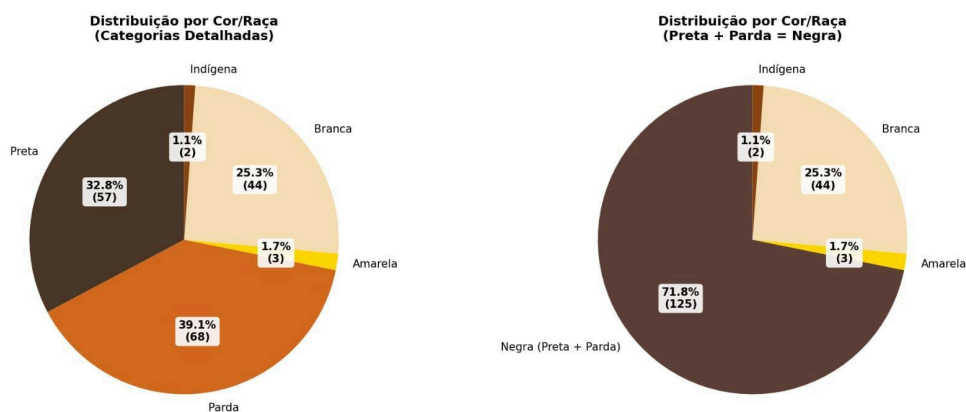
Ao todo, participaram das rodas de conversa 185 jovens, cujas informações foram coletadas por meio de fichas diagnósticas preenchidas pelos jovens e aplicadas durante as rodas de conversa, com o objetivo de levantar dados sociodemográficos e elementos iniciais sobre suas trajetórias e contextos de vida. No que se refere à faixa etária, os participantes apresentam idades predominantemente entre 15 e 18 anos. Em relação ao gênero (Figura 3), observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre estudantes que se identificam como meninos/homens e meninas/mulheres, havendo ainda registros pontuais de jovens que se identificam como pessoas não binárias ou que preferiram não declarar essa informação.

Figura 3 - Gráfico da distribuição de gênero



Quanto à autodeclaração racial (Figura 4), os dados indicam que a maior parte dos jovens se identifica como preta ou parda, compondo aproximadamente 69% do total de respondentes, enquanto cerca de um quarto se declara branca. Esses dados evidenciam que o universo da pesquisa é majoritariamente composto por jovens negros, aspecto que será considerado nas análises desenvolvidas ao longo da dissertação.

Figura 4 – Gráfico da distribuição racial

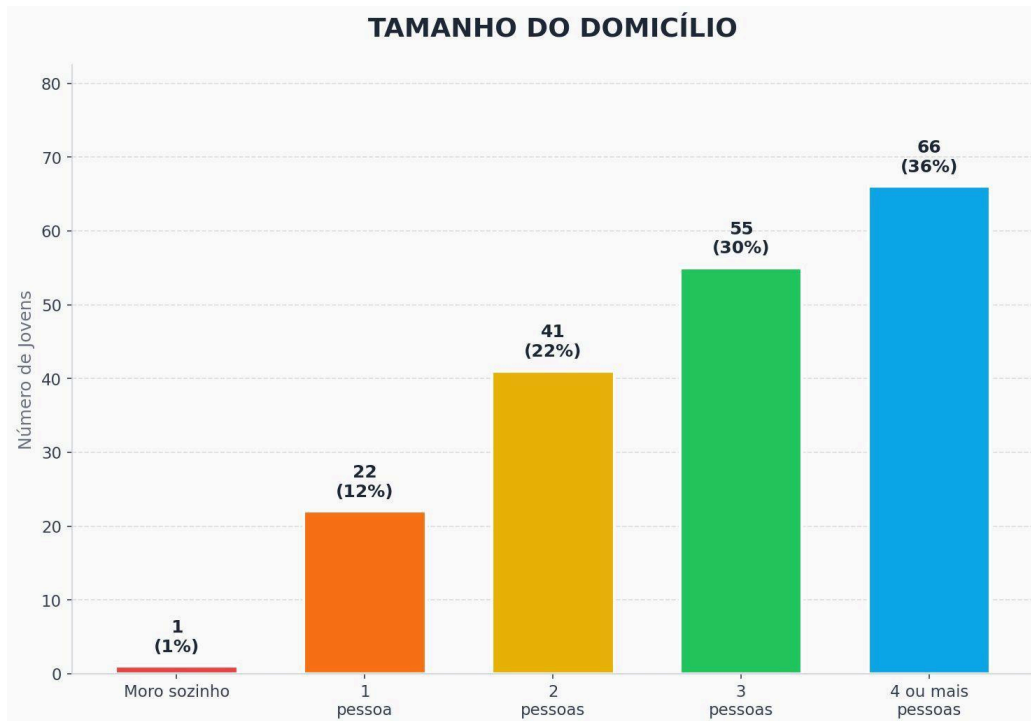


Nota: 2 alunos responderam "Prefiro não dizer" e não foram incluídos nos gráficos.

Fonte:Elaborado pela autora (2026)

Em relação à composição domiciliar (Figura 5), a maioria dos participantes reside em domicílios compartilhados com três ou mais pessoas, sendo expressivo o número de jovens que vivem com quatro ou mais moradores.

Figura 5 - Gráfico do tamanho do domicílio



Fonte:Elaborado pela autora (2026)

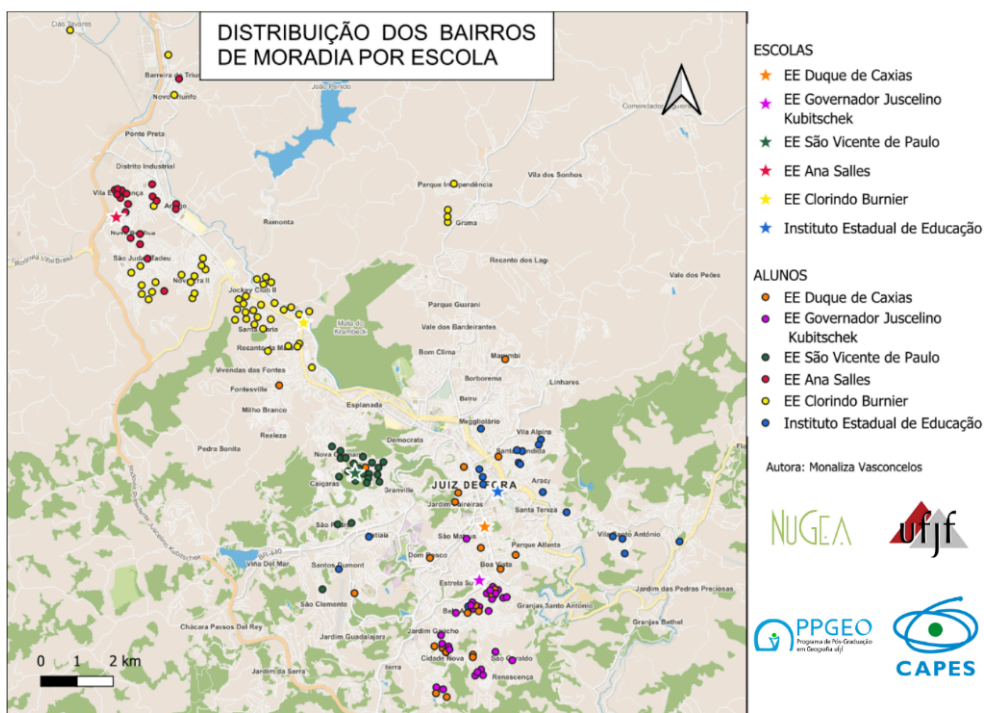
No que se refere à escolaridade, os jovens participantes estão majoritariamente matriculados no Ensino Médio com idades compatíveis com a etapa. Parte dos jovens

participantes relatou exercer atividades de trabalho, formais ou informais, que posteriormente serão melhor abordados.

O mapa (figura 6) apresenta a localização das escolas juntamente com a distribuição espacial dos estudantes de acordo com seus bairros de residência.

Para a elaboração do mapa, foi construída uma base de dados a partir das informações prestadas pelos estudantes na ficha diagnóstica aplicada nas rodas de conversa. Esses dados foram sistematizados e especializados no software QGIS. As escolas foram representadas por símbolos de estrela, enquanto os estudantes foram representados com círculos, diferenciados por cores conforme a escola de pertencimento.

Figura 6 - Mapa da distribuição de alunos por bairros



Fonte:Elaborado pela autora (2026)

A representação cartográfica permite visualizar, de forma integrada, a relação entre escola e território, evidenciando como as moradias dos jovens se articulam às instituições escolares frequentadas. Observa-se que os estudantes residem em diferentes áreas do município, abrangendo tanto bairros centrais quanto bairros periféricos, o que revela a diversidade territorial que compõe o universo da pesquisa.

De modo geral, nota-se uma concentração de estudantes em bairros próximos às escolas ou no próprio bairro onde elas se localizam. Uma exceção relevante refere-se aos

jovens da Escola Estadual Duque de Caxias, cuja distribuição espacial se apresenta mais dispersa pelo território municipal, indicando uma área de abrangência escolar mais ampla.

Cabe destacar que a espacialização dos jovens foi realizada de forma aproximada. Em diversos casos os estudantes se referiram aos seus locais de moradia utilizando denominação não oficiais, como subdivisões internas de bairros ou nomes populares, que nem sempre correspondem às delimitações administrativas formais do município. Diante disso, optou-se por representar tomando como referência o bairro ou a área correspondente indicada pelos estudantes, sem intenção de precisão cartográfica estrita.

Além disso, a localização no bairro e não em seus endereços específicos, permite a garantia do anonimato dos participantes. Assim, a localização aproximada cumpre uma dupla função: por um lado, permite a leitura das relações entre escola, território e mobilidade cotidiana; por outro, constitui uma estratégia ética de proteção dos sujeitos da pesquisa.

Com o objetivo de orientar a leitura e explicitar os sujeitos cujas narrativas, falas ou produções aparecem nomeadas ao longo do texto, apresenta-se o Quadro 2. O quadro reúne os nomes fictícios utilizados na dissertação para identificar pontualmente alguns jovens participantes da pesquisa,

Quadro 2 - Apresentação dos jovens nomeados no texto

<b>Nome</b>	<b>Escola</b>	<b>Gênero (autodeclarado)</b>	<b>Raça (autodeclarada)</b>
Rafael	E.E. Clorindo Burnier	menino/homem	branca
Luana	E.E. Duque de Caxias	menina/mulher	branca
Marcelo	Instituto Estadual de Educação	menino/homem	branca
Lucas	E.E. Duque de Caxias	menino/homem	preta
Caio	E.E. Duque de Caxias	menino/homem	parda
Alberto	E.E. Duque de Caxias	menino/homem	parda

Helena	E.E. Duque de Caxias	menina/ mulher	preta
Carlos	E.E. Duque de Caxias	menino/homem	parda
Mariele	EE Clorindo Burnier	menina/mulher	branca
Clara	Instituto Estadual de Educação	menina / mulher	negra
Mariana	EE Duque de Caxias	menina / mulher	parda
Júlia	EE Gov. Juscelino Kubitschek	menina / mulher	branca
João	EE Duque de Caxias	menino / homem	branco
Lúcia	EE Gov. Juscelino Kubitschek	menina / mulher	parda
Marcela	EE Gov. Juscelino Kubitschek	menina / mulher	parda

Fonte:Elaborado pela autora (2026)

### 1.5. Implicações pedagógicas e políticas

Ao considerar os territórios escolares onde a pesquisa se desenvolve e as etapas metodológicas delineadas, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre o papel da cartografia no processo educativo. Afinal, é justamente nesse entrelaçamento entre o cotidiano vivido pelos jovens nas escolas e suas representações espaciais que se insere a proposta do mapeamento participativo. No âmbito do ensino de Geografia, a cartografia desempenha um importante papel didático e a proposta de mapeamento participativo ao incluir os jovens estudantes pode trazer contribuições para o ensino aprendizagem, além de uma melhor compreensão acerca de si mesmo no espaço urbano.

Nesse sentido, o uso do mapeamento participativo com jovens escolares pode favorecer a identificação do lugar que ocupam no mundo, fortalecendo vínculos de pertencimento, autonomia e reconhecimento, em diálogo com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular relacionadas à leitura do espaço e à compreensão da realidade vivida. Tal perspectiva converge com o que propõe Cavalcanti (2011) ao pontuar que o trabalho com a Geografia na escola deve priorizar a formação de conceitos, partindo do

cotidiano dos estudantes e de sua capacidade de analisar a realidade local em relação a contextos mais amplos e globais, superando abordagens centradas apenas na transmissão de informações e dados, favorecendo, assim, a formação crítica.

O mapeamento participativo pode, ainda, trazer uma nova visão acerca dos mapas para os jovens estudantes, como indica Oliveira et al (2022, p. 26-27), com base em Lima e Costa (2012): “Isso contribui, afirmam, no campo social, enquanto enfrentamento político, e no educacional, como recurso escolar, para uma transformação na forma de conceber o mapa enquanto instrumento de localização e compreensão de fenômenos geográficos”. Essa perspectiva amplia a visão tradicional dos mapas, que muitas vezes são vistos apenas como representações estáticas de territórios, para um entendimento mais dinâmico e crítico.

Ao envolver os estudantes em processos participativos de mapeamento, promove-se a conscientização sobre as relações de poder, desigualdades e dinâmicas sociais presentes nos espaços que habitam. No contexto educacional, esse processo funciona como uma importante ferramenta pedagógica, que estimula a colaboração, a reflexão crítica e a apropriação do conhecimento geográfico, incentivando os jovens a compreenderem seu entorno de maneira mais complexa e engajada. Assim, o mapa deixa de ser apenas um instrumento técnico e se torna um recurso poderoso para o empoderamento social e político dos estudantes.

Para os professores, o mapeamento participativo pode abrir possibilidades de uso desses recursos em suas aulas, tanto na área de geografia quanto em outras disciplinas, permitindo incorporar a percepção espacial dos jovens no ambiente escolar. Essa perspectiva, conforme argumentam Quintanilha e Deus (2022), permite integrar vivências e subjetividades dos estudantes à construção do conhecimento geográfico, ampliando o papel da escola como lugar de expressão, escuta e pertencimento.

Inspirada nos princípios da educação crítica, especialmente nas contribuições de Paulo Freire, a proposta de escuta e coautoria desenvolvida nesta pesquisa posiciona os jovens como sujeitos produtores de saberes e não como meros receptores de informações. As rodas de conversa e a construção dos “mapas jovens” tornaram-se, assim, momentos de troca, construção coletiva e ressignificação dos espaços escolares e urbanos. Ao mesmo tempo, tais práticas contribuíram para o fortalecimento do vínculo entre estudantes e escola, apontando caminhos possíveis para a reconstrução de sentidos sobre o espaço escolar e a experiência educativa.

Como afirmam Quintanilha e Deus (2022), é possível ensinar e aprender Geografia em diálogo com o vivido, com os afetos e com as disputas que constituem os lugares e é justamente nessa articulação que reside sua força pedagógica. A incorporação da cartografia participativa como prática pedagógica está diretamente relacionada à proposta de uma educação geográfica crítica e situada. Conforme aponta Callai (2020), é no lugar vivido que a vida acontece, e é dele que devem partir os processos formativos. Como destaca a autora, a representação do lugar permite que o aluno compreenda a si mesmo e ao mundo que o cerca, favorecendo uma leitura sensível e politizada da realidade.

Para além de suas contribuições pedagógicas, a cartografia participativa assume, nesta pesquisa, uma dimensão explicitamente política. Ao mobilizar os estudantes para pensar, representar e problematizar os territórios que habitam, os mapas deixam de ser apenas instrumentos de localização e passam a se configurar como dispositivos políticos, capazes de tornar visíveis desigualdades, tensões e ausências naturalizadas no cotidiano urbano e escolar.

Esse deslocamento epistemológico desafia práticas ainda predominantes no ensino de Geografia, marcadas por abordagens conteudistas e pouco conectadas às experiências dos estudantes. Ao contrário, a proposta desenvolvida nesta pesquisa aproxima-se de uma pedagogia dialógica e emancipadora, inspirada nas contribuições de Paulo Freire, ao posicionar os jovens como sujeitos produtores de saberes e não como meros receptores de informações.

As rodas de conversa e a construção dos “mapas jovens” constituíram-se como espaços de troca, reflexão coletiva e ressignificação dos espaços escolares e urbanos. Essas práticas contribuíram para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e a escola, ao mesmo tempo em que possibilitaram a emergência de leituras críticas sobre a cidade, o direito à circulação, ao lazer e à participação.

Ao discutir a cidade como espaço de diversidade e encontro, Cavalcanti (2011) destaca que a coexistência de diferentes culturas torna o espaço urbano um lugar privilegiado para compreender práticas sociais, territorialidades e espacialidades, sobretudo quando se consideram as experiências dos jovens escolares. Ela considera que:

Esses jovens têm um conhecimento espacial, eles são cidadãos em busca de identificação e, assim, produzem uma “geografia”. Nas práticas de ensino é relevante compreendê-los, entender como eles vivem em seu lugar, em seu

cotidiano, como se relacionam com esse lugar, com seu bairro, sua cidade (Cavalcanti, 2011 p. 7-8).

Pensar o ensino de Geografia a partir das vivências urbanas, como destaca Oliveira (2018), implica reconhecer o estudante como sujeito social, inserido em um contexto real de uma cidade que pulsa, vibra e se movimenta. Essa perspectiva desloca o ensino de uma abordagem abstrata e descolada da realidade para uma leitura situada do espaço, na qual os jovens são convidados a refletir criticamente sobre os lugares que habitam, circulam e significam cotidianamente.

A partir desses elementos, é possível destacar algumas implicações pedagógicas mais diretas para o ensino de Geografia. Em primeiro lugar, torna-se fundamental reconhecer os jovens como sujeitos espaciais, cujas experiências devem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, a cartografia participativa pode ser utilizada como estratégia metodológica que permite aos estudantes representar e problematizar os espaços que vivenciam, favorecendo o protagonismo e a construção de uma leitura crítica da realidade. Além disso, práticas baseadas na escuta, no diálogo e na valorização do cotidiano dos estudantes contribuem para tornar o ensino mais significativo e conectado às suas vivências. Por fim, a incorporação dessas práticas aponta para a necessidade de uma atuação docente mais flexível, sensível e aberta à participação dos jovens.

Dessa forma, a cartografia participativa, ao ser incorporada como prática pedagógica, não apenas amplia as possibilidades de ensino da Geografia, mas também contribui para a construção de uma educação mais crítica, situada e comprometida com as experiências, os direitos e as formas de existência dos jovens no espaço urbano.

## **1.6. Desafios da pesquisa com jovens**

As implicações pedagógicas e políticas discutidas até aqui não se dão sem tensões e desafios. Toda pesquisa acadêmica carrega desafios inerentes ao processo de pesquisa. Realizar uma pesquisa qualitativa com jovens em contexto escolar envolve enfrentar desafios não apenas operacionais, mas também éticos e relacionais. A literatura sobre estudos de juventude, como Turra Neto (2011), Cassab (2023) e Oliveira (2021), tem enfatizado que pesquisar jovens exige metodologias flexíveis, abertas à invenção, capazes de acompanhar a fluidez, as incertezas e os modos próprios de expressão desse grupo social. Em relação aos

desafios operacionais destaca-se o acordo de horários entre pesquisador e instituição, mesmo nos casos de boa receptividade.

Outro desafio operacional importante refere-se à oscilação da participação. Em escolas marcadas por ausências frequentes, rotatividade de estudantes, demandas externas (como trabalho e responsabilidades familiares) e cansaço acumulado, torna-se mais difícil garantir que todos os jovens estejam presentes em todos os encontros. Isso exigiu reorganizações das atividades e das dinâmicas delas.

Trabalhar com sujeitos em condição geracional torna essencial assumir uma postura que combine cuidado, escuta qualificada e responsabilidade. Na prática, isso significa reconhecer que cada encontro, fala e silêncio envolvem dimensões da experiência juvenil. Um dos desafios centrais foi garantir que a participação fosse realmente voluntária, e não apenas formalmente consentida. A dinâmica própria da escola pode criar a sensação de obrigatoriedade da participação, e por isso o esclarecimento constante sobre o caráter voluntário das atividades foi indispensável, assim como, a compreensão acerca dos estudantes pouco inclinados a contribuir ativamente nas atividades.

Por fim, a ética se fez presente no desafio de interpretar as experiências sem falar pelos jovens, de modo que evite capturar suas experiências em categorias rígidas ou superficiais. Por isso, as escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa não devem ser compreendidas como instrumentos isolados, mas como um conjunto articulado de etapas que complementam na busca por compreender as experiências juvenis em sua pluralidade. As rodas de conversa, as oficinas de mapeamento participativo, a observação participante e o diário de campo foram utilizados de maneira integrada, compreendendo as diversas maneiras de expressão e considerando a continuidade das etapas como um processo formativo. Assim, a metodologia adotada buscou articular elementos como escuta, participação e representação.

A posição ocupada pela pesquisadora no campo também interferiu nas possibilidades de aproximação com os jovens participantes. Em determinados contextos, o fato de a pesquisadora ser percebida como jovem contribuiu para amenizar as assimetrias geracionais presentes na relação de pesquisa, favorecendo a construção de vínculos e a abertura ao diálogo. Essa dimensão é discutida por Pappámikail e Vieira (2017), ao analisarem os efeitos da posição geracional da pesquisadora em pesquisas com jovens:

(...)poder-se-á afirmar, no entanto, que à vista dos jovens a pesquisadora lhes terá surgido como uma adulta jovem, o que, supõe-se, terá contribuído de forma relevante para amenização da assimetria geracional, pois a ter havido identificação, não terá sido, parece, com a figura parental ou professoral, potencialmente mais constrangedora. Não obstante, a assimetria não se reduz às disparidades geracionais, havendo necessidade de lidar com os efeitos resultantes de desníveis de natureza estatutária e de género (Pappámikail e Vieira, 2017, p.45).

Reconhecer esses desafios e limites não fragiliza a pesquisa, mas reforça seu compromisso ético e político. Ao assumir as tensões do campo como parte constitutiva do processo investigativo, a pesquisa reafirma a perspectiva da pesquisa-ação, compreendendo o conhecimento como construção situada, relacional e atravessada por disputas.

## Capítulo 2

### **Juventudes que produzem espaço: escola e cidade como lugar**

Neste capítulo me aproximo das juventudes como sujeitos que produzem espaço, seja nos deslocamentos, nas escolhas, nas impossibilidades e nos modos de sentir a escola e a cidade. Aqui, escola e cidade aparecem como lugares vividos. Ao longo do capítulo busco mostrar como essas experiências juvenis são moldadas por diversidades, diferenças e desigualdades.

Para sustentar essa leitura das juventudes como sujeitos que produzem espaço, torna-se necessário explicitar a compreensão conceitual que orienta este trabalho acerca da própria noção de juventude. No campo da Geografia, as juventudes vêm sendo compreendidas não apenas como um grupo etário ou categoria social abstrata, mas como sujeitos que produzem espacialidades específicas a partir de seus modos de viver, circular, habitar e significar os territórios. A chamada Geografia das Juventudes tem se dedicado a compreender como a condição juvenil se constrói em relação ao espaço, evidenciando práticas cotidianas, formas de apropriação, restrições de circulação e processos de regulação territorial. É a partir dessa construção conceitual que se delinea a análise desenvolvida a seguir.

#### **2.1. Uma aproximação à construção conceitual da juventude: juventudes, interseccionalidade, escola e cidade**

Parte-se do entendimento de que juventude, escola e cidade se entrelaçam na produção do espaço e das experiências sociais, exigindo uma leitura crítica e situada dessas relações. Sob esse prisma, compreendemos, neste trabalho, os jovens escolares na cidade educadora como sujeitos juvenis que vivem simultaneamente a condição de estudantes e de habitantes da cidade, produzindo sentidos, práticas e espacialidades em contextos marcados por desigualdades, controle adultocêntrico e seletividade territorial.

Para Cassab (2011), a juventude tem sido frequentemente delimitada por recortes etários, por sua condição transitória ou por um eterno devir, o que evidencia tanto a dificuldade de conceituação quanto as disputas em torno desse grupo social. É a partir dessa matriz que a juventude passa a ser socialmente concebida como uma etapa incompleta, transitória e subordinada à vida adulta, o que contribui para deslegitimar os jovens enquanto

sujeitos plenos do presente. Deste modo, a recorrente definição da juventude como “fase de passagem” ou mera promessa de futuro desautoriza os jovens como sujeitos do presente e sustenta práticas de controle que incidem sobre seus corpos, tempos e deslocamentos.

Essa leitura produz estereótipos e impõe limites sobre quem são os jovens, uma vez que suas experiências, desejos e saberes são interpretados a partir de olhares externos, sobretudo adultos. Ao serem concebidos como “ainda não” ou “por vir”, os jovens têm sua agência no presente constantemente negada, tanto na cidade quanto na escola.

Compreender as juventudes, contudo, implica reconhecê-las como uma condição social historicamente construída, e não como uma fase homogênea ou meramente transitória da vida (Abramo, 1997; Dayrell, 2007; Cassab, 2011). Sendo uma categoria historicamente construída, seus sentidos variam conforme a organização social predominante, como indica Cassab (2011, p. 159) ao afirmar que “do jovem romano ao jovem da Modernidade, os sentidos e as representações da juventude se modificaram em conformidade com a organização social predominante”.

Pensar a juventude na contemporaneidade exige, portanto, problematizar as representações sociais que recaem sobre esse grupo, uma vez que elas impactam diretamente as práticas e políticas voltadas às juventudes. Essas representações manifestam-se tanto na cidade quanto no espaço escolar, o que reforça a necessidade de uma análise articulada, multiescalar e sensível às experiências concretas dos jovens em seus territórios. Nessa direção, Turra Neto (2025) contribui ao afirmar que pensar as juventudes a partir de uma perspectiva geográfica implica compreender que elas não existem fora dos contextos espaciais que as produzem. Assim, a juventude se constitui em um campo de possibilidades desiguais, no qual as experiências juvenis são continuamente negociadas em função dos lugares que ocupam e das leituras sociais que recaem sobre seus corpos e trajetórias. Ao enfatizar a relação entre contexto geográfico e condição juvenil, o autor destaca que cidade e escola operam como espaços centrais na produção dessas experiências, não apenas como cenários, mas como instâncias ativas de regulação e significação. Nesses territórios, os jovens são constantemente classificados, autorizados ou interditados. Pensar as juventudes, portanto, exige considerar como essas representações se materializam espacialmente, produzindo experiências urbanas e escolares marcadas por disputas, assimetrias e limites impostos ao exercício pleno da condição juvenil.

Neste contexto, entre os diversos lugares que compõem suas trajetórias, a cidade e a escola se destacam como territórios centrais de socialização, formação e produção de

sentidos. Não se trata, entretanto, de espaços neutros ou homogêneos. Pelo contrário, constituem-se como arenas de disputa simbólica e material, nas quais se definem quais corpos têm direito à presença, à participação e à palavra. Essa configuração desigual dos espaços vividos pelos jovens, marcada por tensões e conflitos, evidencia a importância de refletir sobre as representações sociais da juventude, uma vez que a forma como ela é concebida orienta práticas e políticas que ora a deslegitimam como sujeito de direitos, ora a idealizam de maneira abstrata como promessa de um porvir.

Reconhecer os jovens como sujeitos do presente, portanto, implica também considerar a complexidade das suas vivências e das posições que ocupam na sociedade. Não há uma única forma de ser jovem, tampouco uma experiência escolar ou urbana universal. Qualquer leitura que desconsidere essa heterogeneidade incorre em generalizações que obscurecem as desigualdades que estruturam as experiências juvenis.

Contudo, reconhecer a juventude como uma construção histórica não é suficiente se essa condição for tratada de forma abstrata e universalizante. As experiências juvenis se organizam de maneira profundamente desigual, produzidas a partir do entrecruzamento de diferentes marcadores sociais que posicionam os sujeitos de forma distinta no espaço social e urbano. É nesse sentido que a noção de interseccionalidade se apresenta como chave analítica indispensável, pois compreendemos a juventude como uma experiência interseccional, que revela como diferentes marcadores sociais se interseccionam e configuram distintos modos de vivê-la

Para Crenshaw (1991), a interseccionalidade oferece uma estrutura teórica crucial para entender como diferentes identidades sociais se entrelaçam e impactam as experiências de vida dos indivíduos. As juventudes enfrentam realidades diversas que não podem ser compreendidas isoladamente, pois questões de raça, gênero, classe, território e grupo etário interagem de maneiras complexas. Assim, concebe-se que jovens de diferentes grupos sociais vivenciam o espaço urbano de maneira distinta.

Quapper (2012) sugere que a construção do juvenil não se limita a características biológicas, mas é influenciada pelas relações que os jovens estabelecem em suas diversas posições sociais. Assim, a vivência da juventude é permeada por diversidades, diferenças e desigualdades oriundas de suas múltiplas condições sociais e territoriais (Cassab, 2021).

Entre os múltiplos marcadores que atravessam a experiência juvenil, o território assume papel central. Mais do que um cenário onde as desigualdades se manifestam, ele atua como mediação concreta da vida social, organizando acessos, regulando circulações e definindo possibilidades de presença e reconhecimento. Assim, pensar a juventude de forma

interseccional implica, necessariamente, considerar a condição territorial como elemento estruturante dessas experiências. Essa desigualdade não se expressa apenas nas condições sociais dos sujeitos, mas também na própria organização material e técnica do espaço urbano, que regula acessos, comportamentos e possibilidades de ação.

Como analisa Santos (2006), a organização técnica do espaço urbano não é neutra:

Os objetos técnicos de alguma forma são o fundamento dos valores de uso e dos valores de troca dos diversos pedaços da cidade. Pode -se dizer que, consideradas em sua realidade técnica e em seus regulamentos de uso, as infraestruturas "regulam" comportamentos e desse modo "escolhem", "selecionam" os atores possíveis. Certos espaços da produção, da circulação e do consumo são a área de exercício dos atores "racionalis", enquanto os demais atores se contentam com as frações urbanas menos equipadas. A ação humana é desse modo compartimentada, segundo níveis de racionalidade da matéria (Santos, 2006, p.208).

No caso das juventudes, especialmente aquelas situadas em territórios periféricos, essa seletividade espacial se manifesta na limitação de acessos a equipamentos, serviços, mobilidade e espaços de sociabilidade, condicionando as formas de viver a cidade e a escola. Assim, a condição territorial atua como mediação concreta das desigualdades sociais, incidindo diretamente sobre as experiências juvenis e sobre as possibilidades de circulação, pertencimento e reconhecimento no espaço urbano.

Essas formulações teóricas ganham densidade quando confrontadas com as narrativas e práticas juvenis no cotidiano. Ao observar como os jovens descrevem seus deslocamentos, referências espaciais e limites de circulação, torna-se possível identificar como a seletividade territorial opera de maneira concreta. É a partir dessa perspectiva que se inserem os relatos produzidos nas rodas de conversa realizadas nas escolas da Zona Norte de Juiz de Fora.

Entre jovens residentes na Zona Norte, por exemplo, o centro da cidade apareceu como um lugar de referência, mencionado como espaço de acesso a serviços, circulação e visibilidade, ainda que nem sempre integrado ao cotidiano desses estudantes. Ao mesmo tempo, esses jovens destacaram com maior recorrência espaços de lazer mais próximos de suas residências ou restritos à própria região, como praças e áreas públicas do bairro. No caso dos estudantes da Escola Estadual Ana Salles, localizada em uma área mais distante do centro, as falas indicaram um contato ainda mais limitado com o centro, sendo as praças os principais espaços de convivência e lazer mencionados.

Essa experiência também se relaciona à faixa etária dos participantes, em sua maioria mais jovens, o que incide diretamente sobre suas possibilidades de circulação. Nesse contexto, os estudantes apontaram a importância do transporte público gratuito aos domingos

e feriados nacionais, ressaltando que a ampliação dessa política para todos os dias poderia contribuir significativamente para ampliar seus deslocamentos e o acesso à cidade.

O que os relatos nos dizem é o quanto as práticas juvenis se realizam em uma cidade concreta, marcada por desigualdades históricas, seleções territoriais e diferentes possibilidades de acesso aos bens urbanos. Assim, compreender as juventudes como produtoras de espaço exige deslocar o olhar da escola para a cidade, reconhecendo que as experiências juvenis são profundamente condicionadas pelas formas desiguais de organização e apropriação do espaço urbano.

A cidade, portanto, ultrapassa a concepção de um espaço puramente físico. Ela é um campo vivo de relações sociais, produzido historicamente pelas ações humanas e, ao mesmo tempo, produtor de subjetividades. Sua configuração territorial expressa e reforça valores, normas e hierarquias, contribuindo para a formação dos sujeitos que nela vivem. Nesse sentido, as infraestruturas e seus regulamentos de uso atuam como elementos de regulação do comportamento, selecionando os atores que podem exercer as ações consideradas 'racionais' e, conseqüentemente, compartimentando a ação humana em diferentes níveis dentro do espaço urbano (Santos, 2006). Por isso, é possível dizer que a cidade educa ainda que de maneira difusa, desigualmente distribuída e, muitas vezes, excludente.

Sendo assim, a premissa de que a cidade educa ultrapassa o entendimento da cidade apenas como um cenário neutro onde a vida acontece. Para Gadotti (2006), a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, sendo a vivência urbana um espaço cultural de aprendizagem permanente, mesmo que de forma espontânea.

No entanto, ele também argumenta que é possível intencional esse processo educativo:

Mas a cidade pode ser 'intencionalmente' educadora. Uma cidade pode ser considerada educadora como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania (Gadotti, 2006, p. 134).

A noção de cidade educadora<sup>2</sup> aponta para uma dimensão pedagógica dos territórios urbanos, considerando que “ao produzirmos coletivamente nossas cidades, produzimos coletivamente a nós mesmos” (Harvey 2000, p. 210). No entanto, é necessário reconhecer

---

<sup>2</sup> A Carta das Cidades Educadoras, aprovada em Barcelona em 1990 e posteriormente atualizada, estabelece a ideia de que a cidade deve assumir a educação como uma função central, indo além da escola e sendo planejada como um território educador. O documento defende a aprendizagem ao longo da vida, de forma inclusiva, integrando espaços formais e informais, como bibliotecas, parques, museus e praças, para promover cidadania ativa, convivência democrática e responsabilidade social. Valoriza a diversidade cultural, social e econômica, reafirma o compromisso com equidade e inclusão no acesso às oportunidades educacionais e destaca a educação como instrumento para o desenvolvimento sustentável e a conscientização ambiental no contexto urbano.

que essa “educação” ocorre em um contexto marcado pela lógica do capital, que transforma o espaço urbano em mercadoria e impõe barreiras simbólicas e materiais ao pleno acesso e vivência da cidade.

A cidade, portanto, não é neutra: ela acolhe alguns corpos e rejeita outros, legitimando certas experiências enquanto marginaliza tantas outras. Como aponta Simão (2015, p. 13), “os jovens residem numa cidade onde a marca da distinção territorial de direitos é uma experiência cotidiana e extremamente massacrante”.

Assim, a cidade, marcada por lógicas excludentes de planejamento, frequentemente nega às juventudes seus direitos mais básicos: o lazer, a mobilidade segura, o pertencimento e a expressão cultural. Os parques, praças e equipamentos públicos são reduzidos, os espaços de convivência são vigiados ou interditados, e as práticas culturais dos jovens são criminalizadas. Como observa Simão (2015, p. 13), “a cidade contemporânea se apresenta como um emaranhado tecido de pessoas, construções, relações, imaginários. É, na ordem capitalista vigente, uma estrutura que reproduz estas relações sociais de produção e, como tal, centra-se em sua lógica voltada para a acumulação máxima do capital à custa da reprodução de engrenagens promotoras de desigualdades.” Essa lógica perversa afasta os jovens periféricos do usufruto pleno da cidade, invisibiliza suas territorialidades e criminaliza suas formas de viver o urbano.

Se a cidade educa de forma difusa, desigual e seletiva, a escola não pode ser compreendida como instância apartada dessas dinâmicas. Embora frequentemente concebida como espaço privilegiado de formação e cidadania, ela se organiza como território atravessado por contradições semelhantes às da cidade, reproduzindo hierarquias, normatizações e processos de exclusão que incidem diretamente sobre as juventudes. Como instituição formal, é responsável pela tarefa de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e promover a formação cidadã ao mesmo tempo em que impõe um modelo de aluno ideal baseado em normas adultas, eurocêntricas e disciplinadoras.

A escola, assim como a cidade, pode tanto ampliar quanto restringir os horizontes das juventudes. Seu papel formativo não está apenas no conteúdo que transmite, mas também na forma como escuta (ou não) seus estudantes, nas possibilidades que oferece de participação e no reconhecimento das trajetórias que cada jovem carrega. Quando ignora ou desvaloriza os saberes oriundos dos territórios periféricos, das culturas juvenis ou das vivências dissidentes, a escola contribui para reforçar a exclusão que muitos jovens já enfrentam no espaço urbano.

Deste modo, responder à pergunta “quem são os jovens escolares?” exige mais do que definições demográficas ou estatísticas. Trata-se de reconhecer que esses sujeitos não são

apenas estudantes inseridos em instituições educativas, mas também agentes históricos e sociais que vivem, sentem, se expressam e se posicionam a partir de seus lugares no mundo.

Neste trabalho, adota-se a noção de jovem escolar para compreender esses estudantes como sujeitos sociais que vivem a escola de forma situada, relacional e atravessada por múltiplos contextos. Conforme Cavalcanti (2024), essa perspectiva desloca a compreensão do estudante como mero destinatário de conteúdos e o reconhece como sujeitos produzidos nas relações que estabelecem tanto no interior da instituição escolar quanto fora dela, em diálogo permanente com seus contextos sociais, culturais e espaciais mais amplos.

A noção de juventude escolar, tal como exposta por Cavalcanti (2024), permite compreender a juventude a partir da sua inserção no espaço escolar e nas relações sociais que o atravessam. Trata-se, portanto, de sujeitos diversos e desiguais, cujas experiências são marcadas por diferentes pertencimentos sociais e por trajetórias atravessadas por classe, raça, gênero e território. Para a autora, esses jovens não podem ser compreendidos apenas como estudantes em formação, mas como sujeitos ativos, produtores de sentidos e espacialidades.

A espacialidade vivida constitui referência central para compreender como esses sujeitos vivem. Ao mesmo tempo, esta condição juvenil dos jovens escolares é perpassada por tensões que com frequência os impõe distanciamento entre os saberes escolares e as experiências dos jovens. Reconhecer os jovens escolares como sujeitos de direitos e como participantes ativos de seu próprio processo de aprendizagem confere considerar essas tensões como parte da experiência educativa e urbana.

Essa formulação dialoga diretamente com a compreensão da escola como espaço relacional e não neutro. Ao afirmar que a educação se constitui como uma práxis social complexa, Cavalcanti (2024), enfatiza que os processos educativos são realizados por sujeitos concretos, situados em contextos diversos, que ao mesmo tempo em que são moldados por essas relações, também as transformam. Dessa forma, Cavalcanti (2025) reforça a centralidade da condição juvenil no interior da escola ao afirmar que “seguramente os professores lidam com alunos que podem ser considerados como sujeitos com características das juventudes, em contextos contemporâneos” (p. 7).

O jovem escolar com quem dialogamos, portanto, é compreendido como sujeito ativo no processo educativo, cuja experiência na escola não pode ser dissociada das condições sociais mais amplas que atravessam sua vida cotidiana.

Compreender o jovem escolar como sujeito social implica deslocar a análise para os espaços concretos onde essa condição juvenil se realiza. Escola e cidade deixam de ser tratadas apenas como instituições ou recortes espaciais e passam a ser analisadas como

lugares vividos, produzidos e apropriados cotidianamente pelas juventudes. É a partir da noção geográfica de lugar que essa dimensão da experiência juvenil será aprofundada.

## **2.2. A escola e a cidade como lugares vividos pelos jovens**

Na Geografia, o lugar extrapola a ideia de um recorte espacial delimitado. Conforme argumenta Milton Santos (2006), o lugar é o espaço da existência concreta, onde se articulam práticas cotidianas, relações sociais e estruturas mais amplas de poder. Trata-se do espaço vivido, onde os sujeitos se constroem e são, simultaneamente, condicionados por processos econômicos, políticos, culturais e simbólicos. O lugar, portanto, é atravessado por contradições: é onde se manifestam tanto as imposições dos sistemas hegemônicos quanto as possibilidades de resistência e reexistência.

Com base nesse referencial, esta pesquisa compreende a cidade e a escola como lugares que não apenas contêm os sujeitos, mas os constituem. Ambas são instâncias produtoras de subjetividades, ou seja, espaços nos quais se elaboram modos de ser, de agir e de se perceber no mundo. A escola, frequentemente reduzida a um espaço de transmissão de saberes formais, é, na verdade, um território normativo e afetivo, atravessado por disputas de poder, reconhecimento e pertencimento. É um lugar que educa não só pelo currículo explícito, mas também pelas práticas implícitas que regulam comportamentos, visibilizam ou silenciam identidades, e organizam o cotidiano escolar.

A escola, contudo, é também um campo de tensões e contradições. De acordo com Dayrell (2007, p. 1106)

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe.

O autor identifica, assim, uma crise na relação entre escola e juventude, expressa tanto na desmotivação dos estudantes quanto nas incertezas dos próprios professores acerca do sentido da instituição escolar. Essa leitura da escola como uma instituição em crise não se restringe à experiência juvenil, mas circula amplamente no imaginário social. Cavalcanti (2010, p. 2), aprofunda esse diagnóstico ao observar que

As representações sobre escola — sobretudo escola pública — que circulam entre as pessoas, diretamente ou através de veículos de comunicação, associam-na a um lugar com inúmeros problemas, entre eles os relacionados aos livros didáticos, à formação dos professores, às condições de salário e trabalho, à violência entre alunos e entre professores e alunos. Parece que não há saída, que os problemas são insolúveis. No entanto, os professores percebem que a escola é parte da sociedade, é integrante da lógica e da dinâmica sociais, e que suas dificuldades não se resolvem com medidas pontuais. Compreendem, porém, que seu compromisso mais direto é com esse espaço e que é nele que devem investir seus esforços de transformação. (Cavalcanti, 2010, p.2)

Embora esse conjunto de representações tenda a enfatizar a escola como espaço de crise e impasse, tal perspectiva não esgota a compreensão das dinâmicas que se produzem em seu interior. É justamente ao deslocar o olhar para o cotidiano que Michel de Certeau (1998) nos oferece uma chave analítica alternativa. Para o autor, é no cotidiano que os indivíduos exercem sua agência, ainda que de forma aparentemente discreta, reapropriando-se dos espaços instituídos por meio de táticas que desviam, reconfiguram ou subvertem o uso esperado dos lugares.

Assim, mesmo em contextos marcados por normas e controles, como a escola e a cidade, os sujeitos produzem sentidos próprios a partir de suas vivências. No campo da Geografia, essa dimensão dialoga com a noção de prática socioespacial, compreendida como o conjunto de ações, relações e usos que os sujeitos estabelecem no e com o espaço. Trata-se de uma produção cotidiana do espaço, realizada por meio de apropriações, deslocamentos e experiências da vida diária, pelas quais o território é continuamente produzido e resignificado (Santos, 2006; Lefebvre, 2006; Carlos, 2007). Como destaca Milton Santos (2006), o espaço é, simultaneamente, condição e produto da ação humana, e é no cotidiano que essa relação se concretiza, articulando o local e o global, o vivido e as estruturas sociais mais amplas.

Ao considerar o cotidiano como campo de análise, esta pesquisa reconhece que não é apenas o “grande evento” que importa, mas também os pequenos gestos, os deslocamentos diários, os silêncios e as presenças que moldam a experiência dos sujeitos no espaço. Mapear essas práticas é um modo de acessar as camadas subjetivas e relacionais da experiência espacial, permitindo compreender como os jovens constroem pertencimentos, enfrentam exclusões e inventam outras formas de estar no mundo. Para Carlos (2007)

O caminho que se abre à análise é pensar o cotidiano — onde se realizam o local e o mundial — que é um tecido pelas maneiras de ser, conjunto de afetos, as modalidades do vivido, próprios a cada habitante produzindo uma multiplicidade de sentidos. Podemos buscar o entendimento do lugar nas práticas mais banais e

familiares o que incita pensar a vida cotidiana segundo a lógica que lhe é própria e que se instala no insignificante, no parcelar, no plural (Carlos, 2007, p.20).

Ao pensar a cidade e a escola como lugar, reconhece-se que ambos não são espaços estáticos, mas sim em constante produção, nos quais as juventudes elaboram sentidos, criam redes de afetos e enfrentam limites. São lugares que carregam marcas históricas, disputas simbólicas e materialidades que interferem diretamente nos modos de habitar e de existir. Por isso, abordá-los a partir da perspectiva das juventudes requer escuta atenta e disposição para compreender as múltiplas camadas de experiência que atravessam esses espaços.

Para Santos (2000), a partir do lugar que o mundo é compreendido empiricamente e, assim, as experiências na cidade e na escola, enquanto lugares, podem moldar a forma de ver o mundo. Por esta razão, a pesquisa que trata desses lugares é uma forma de analisar a percepção de mundo e também de instigar outras formas de compreensão dele, já que é no lugar que as práticas sociais se materializam.

Nesse sentido, afirmar a cidade e a escola como lugares significa reconhecer que são territórios densos de significados, afetos, memórias e desigualdades. São espaços em que se materializam as contradições do modo de produção capitalista, mas também se revelam as possibilidades de resistência, de reinvenção e de produção de novas subjetividades.

Entretanto, as possibilidades de apropriação desses lugares não se distribuem de forma equitativa. As experiências juvenis na escola e na cidade são atravessadas por relações de poder que hierarquizam sujeitos e legitimam determinadas presenças enquanto restringem outras. Entre essas relações, o adultocentrismo se apresenta como princípio organizador central, estruturando normas, práticas e expectativas que incidem diretamente sobre os corpos, os tempos e as trajetórias juvenis (Cassab, 2021).

### **2.3. Juventudes, escola e adultocentrismo**

Tanto a cidade quanto a escola são espaços formativos, mas também excludentes. Produzem sujeitos, controlam corpos, estabelecem normas e, frequentemente, operam segundo uma lógica adultocêntrica e hierárquica que reflete e reproduz desigualdades sociais. Sobre a escola, Abramovay (2015) indica:

A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não

conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (Abramovay, 2015, p. 37)

Essa exclusão não acontece apenas por meio da evasão escolar ou da reprovação, mas também por práticas cotidianas que silenciam, deslegitimam e ignoram os saberes e as experiências juvenis. Como destaca Juarez Dayrell (2007, p. 1117), “a escola tende a não reconhecer o ‘jovem’ existente no ‘aluno’, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta”.

Essa dinâmica está profundamente associada a uma lógica adultocêntrica que organiza o cotidiano escolar. O adultocentrismo atribui aos adultos o poder exclusivo de decidir o que deve ser ensinado, como e por quê, posicionando os jovens como sujeitos em formação, correção ou preparação, e não como produtores legítimos de saber. Na escola, essa lógica se materializa na organização dos tempos, dos currículos, das normas disciplinares e das relações pedagógicas, reforçando uma tutela permanente sobre as juventudes e restringindo suas possibilidades de expressão, participação e reconhecimento.

Esses processos de controle da juventude se inscrevem em um sistema mais amplo de dominação geracional. Cassab (2021) com base em Duarte Quapper (2012) expõe que:

(...) a emergência da juventude é delimitada pela existência de certo conflito social presente no modo capitalista de produção, sobre o qual se consolidou um estilo de organização social que confere aos adultos a competência de controlar as crianças e os jovens, assegurando, dessa maneira, a reprodução das hierarquias e da própria sociedade. Para o autor, essa forma de organização construiu um imbricado sistema de dominação: o adultocentrismo (Cassab, 2021, p. 239).

O adultocentrismo, conforme define Quapper, constitui-se como um sistema de dominação que hierarquiza as relações sociais a partir da idade, posicionando os adultos no topo dessa hierarquia como responsáveis por conduzir os jovens à adultez. Sustentado pela concepção de que apenas os adultos são capazes de decidir e orientar, esse sistema invisibiliza saberes, práticas e desejos juvenis, colocando os jovens em uma posição de subalternização. Na escola, essa lógica se materializa na organização dos tempos, dos currículos, das normas e das relações pedagógicas, que tendem a deslegitimar as experiências juvenis e a reforçar a tutela adulta sobre os estudantes.

Essa lógica adultocêntrica, se expressa concretamente nos modos como os jovens vivenciam a escola e a cidade, especialmente na regulação de seus corpos, tempos e

trajetórias. Apesar disso, esses sujeitos continuam produzindo o espaço pela sua condição de ser jovem (Cassab, 2021). Para a autora,

O corpo dos jovens, suas expressões e manifestações produzem também o espaço, pois é nele que agem. O movimento, o modo de falar e de vestir-se, o caminhar ruidoso e apressado, suas expressões corporais produzem formas particulares (e eminentemente juvenis) de práticas espaciais (Cassab, 2021, p.246).

As estratégias de controle e silenciamento, portanto, não eliminam a ação juvenil, mas buscam contê-la, regulá-la e torná-la legível a partir de normas adultocêntricas. Essa lógica adultocêntrica não se manifesta apenas em planos abstratos ou normativos, mas aparece de forma concreta no cotidiano escolar, como revelam as falas e práticas observadas durante as rodas de conversa realizadas no âmbito desta pesquisa. Durante a cartografia afetiva realizada com estudantes do período noturno da Escola Estadual Duque de Caxias, a escola apareceu de forma recorrente associada à exclusão.

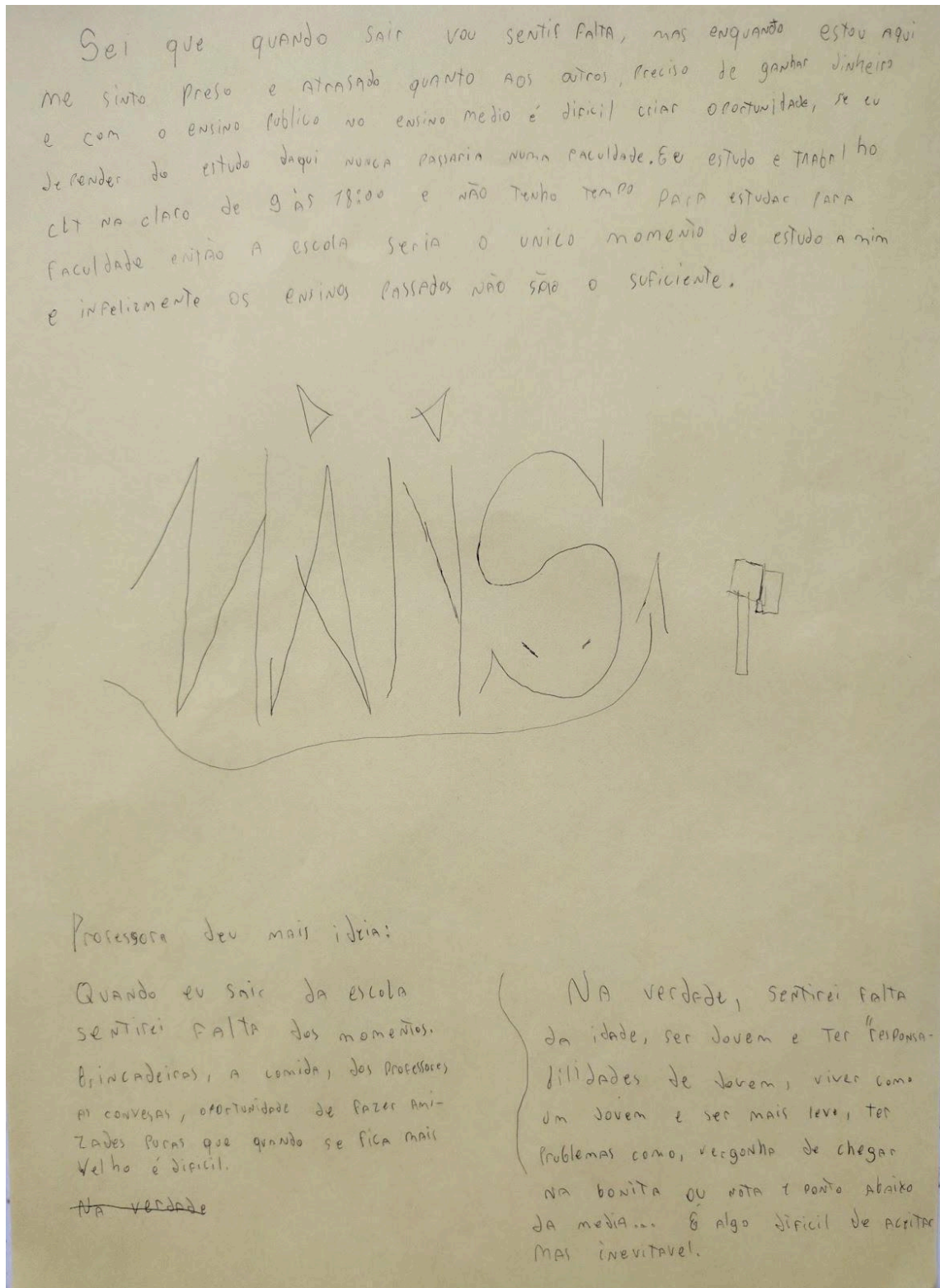
Essa marcação surgiu de maneira direta, sem hesitação, indicando que o sentimento de não pertencimento já integra o cotidiano escolar desses jovens. Ao representarem a escola nos mapas, não houve disputa sobre essa classificação: tratava-se de um consenso silencioso, pouco verbalizado, mas evidente. Nesse sentido, a escola não foi representada como espaço de acolhimento ou expressão, mas como um território regulado, marcado pelo cansaço, pela normatização dos corpos e pela escassez de espaços de escuta e de voz juvenil. As experiências de cansaço, sociabilidade e controle também revelam que a escola e a cidade não são espaços separados, mas atravessados por lógicas semelhantes de regulação juvenil.

Paradoxalmente, também, ela aparece como um dos poucos lugares de sociabilidade cotidiana disponíveis para os jovens. Ainda que a escola seja frequentemente associada a sentimentos de exclusão, controle e cansaço, os próprios jovens também a reconhecem como um dos principais espaços de socialização em seus cotidianos.

Assim como a reconhecem como um espaço importante para as juventudes, marcando-a com adesivo azul na oficina “Significados da cidade”, cor previamente definida na atividade para identificar espaços de relevância para as juventudes. As falas evidenciam que é na escola que muitos estudantes encontram amigos, constroem vínculos e compartilham experiências, sobretudo em contextos onde a cidade oferece poucas alternativas de encontro e lazer juvenil.

Também no encontro intitulado “Cartas para minha escola”, a ambiguidade presente na relação dos jovens com a instituição escolar foi evidenciada de forma significativa por um dos estudantes trabalhadores, conforme pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 - Cartas para minha escola (Carlos)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Durante a atividade, o Carlos relatou que trabalha desde os 12 anos de idade e afirmou que atualmente “estudo e trabalho CLT na Claro de 9 às 18:00 e não tenho tempo para estudar para faculdade” e que somente na escola consegue estudar, mas não considera que é suficiente esse tempo de dedicação para entrar no curso superior. Inicialmente, havia escrito apenas uma parte da carta, mas, ao retomar sua escrita, Carlos ampliou o sentido atribuído à escola dizendo que, apesar de se sentir “preso” enquanto está na escola, reconhece que sentirá falta da dinâmica que possui na instituição e que ela ainda preserva a possibilidade de viver a juventude. Afirma que "na verdade, sentirei falta da idade, ser jovem e ter responsabilidades de jovem, viver como um jovem e ser mais leve, ter problemas como, vergonha de chegar na bonita ou nota 1 ponto abaixo da média... é algo difícil de aceitar mas inevitável."

Essa experiência pode ser compreendida à luz do conceito de moratória social, entendido como o tempo socialmente permitido para que os jovens vivenciem a juventude antes da plena inserção nas responsabilidades adultas (Margulis; Urresti, 1996). O que se nota, contudo, é que este tempo não é um direito vivido por todas as juventudes. No caso dos jovens trabalhadores, essa moratória tende a ser reduzida ou interrompida precocemente, encurtando as possibilidades de vivência juvenil.

Souza e Cassab (2023) afirmam

Aos jovens das classes médias e alta é oferecido um momento de moratória no qual eles podem efetivamente exercer e experimentar sua condição juvenil, convivendo intensamente com seus pares, indo a festas, fazendo intercâmbios, cursinhos, continuando os estudos na faculdade, enfim, consumindo produtos e serviços e tendo experiências tipicamente destinadas a este público etário/social, sem ainda serem os principais responsáveis pela sua manutenção financeira. Já para os jovens pobres a moratória limitada, e o ingresso antecipado no mercado de trabalho, quase sempre em posições pouco qualificadas, muitas vezes irá imprimir uma certa descontinuidade na sua experiência juvenil (p.262)

Deste modo, ao escrever em sua carta que, fora da escola, não consegue “viver como um jovem” e que será justamente disso que sentirá falta, o estudante explicita como a instituição escolar assume um papel central na preservação de experiências juvenis, especialmente para jovens trabalhadores, cujas trajetórias são atravessadas precocemente pelas lógicas do trabalho e da produtividade. Indicando que escolarização segue sendo um momento importante na concretização da moratória social, prolongando a experiência da juventude e ampliando as possibilidades de vivê-la como direito (Souza; Cassab, 2023).

A carta, contudo, também evidencia, o quanto a juventude não é vivida de maneira homogênea, mas profundamente condicionada pelas desigualdades sociais que regulam quem

pode, e por quanto tempo, viver esse período da vida. No relato de Carlos a trajetória juvenil aparece marcada por um processo de adultização antecipada, no qual o trabalho ocupa um lugar central desde muito cedo, reduzindo as possibilidades de vivência da juventude como tempo de experimentação, sociabilidade e formação ampliada.

A experiência de adultização antecipada, narrada por Carlos, não se constitui apenas como resultado de condições individuais ou familiares, mas revela um processo mais amplo no qual a própria escola passa a assumir, de forma crescente, o papel de preparação para o mundo do trabalho.

Essas formas de controle geracional não operam isoladamente. Elas se articulam a racionalidades mais amplas que atravessam a escola contemporânea, especialmente aquelas vinculadas ao neoliberalismo e à centralidade do trabalho como horizonte normativo da formação. Nesse entrecruzamento, o adultocentrismo encontra terreno fértil para reforçar a regulação das juventudes, redefinindo o sentido da escolarização e da própria experiência juvenil. É deste modo que a presença juvenil regulada na escola também se articula à racionalidade neoliberal que atravessa as políticas educacionais contemporâneas. O currículo escolar passa a operar sob uma lógica centrada na produtividade, na mensuração de resultados e na preparação para o mercado de trabalho, deslocando o sentido da educação como processo formativo amplo (Frigotto, 2015). Essa lógica desloca o sentido da educação, reduzindo a formação a um processo técnico e instrumental, progressivamente desvinculado das vivências juvenis, das culturas escolares e das questões sociais que atravessam o cotidiano dos estudantes. Como analisa Laval:

Os objetivos ‘clássicos’ de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional. Presenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico (Laval, 2019, p. 23).

A centralidade atribuída à profissionalização expressa esse deslocamento de sentido, ao subordinar as práticas pedagógicas a um único horizonte possível. Como afirma Laval (2019, p. 87): “A profissionalização se tornou um imaginário que gostaria de reinterpretar todas as ações e todas as medidas pedagógicas por um único objetivo”. Assim, as juventudes ocupam a escola não como sujeitos plenos de direitos e saberes, mas como presenças reguladas por normas, expectativas produtivistas e hierarquias geracionais.

As experiências narradas pelos jovens em relação à escola evidenciam, portanto, que as tensões vividas no cotidiano escolar não podem ser compreendidas apenas a partir de sua

organização institucional ou das políticas educacionais. Essas racionalidades se articulam a concepções mais amplas de juventude que naturalizam a tutela, legitimam a contenção e esvaziam a agência juvenil no presente. Tais concepções não se restringem ao espaço escolar, mas se prolongam na cidade, onde operam por meio de mecanismos seletivos que regulam o acesso, a circulação e a permanência das juventudes nos espaços urbanos.

#### **2.4. Cidade seletiva: trabalho, mídia, racialização e mercantilização do urbano**

Nas rodas de conversa, especialmente com estudantes do ensino médio noturno e trabalhadores, o trabalho apareceu como elemento central na organização dos cotidianos juvenis, estruturando ritmos, oportunidades de circulação e formas de sociabilidade. Muitos relataram que suas rotinas se reduzem ao percurso casa–trabalho–escola, sem espaço efetivo para frequentar outros lugares da cidade ou para realizar atividades que lhes sejam significativas.

Essa centralidade do trabalho impõe limites claros às possibilidades de encontro, lazer e circulação urbana, influenciando diretamente as formas como esses jovens vivenciam a cidade e atribuem sentido aos espaços que a compõem. Carlos sintetizou essa condição ao afirmar: *“Meu dia é abafado. Acordo cedo e quando vejo já estou na escola e não fiz nada pra mim.”*

Essa fala ilustra o modo como o trabalho, longe de ser apenas uma dimensão ocupacional, torna-se um fator condutor das experiências juvenis, comprimindo temporalidades e reduzindo o acesso a contextos culturais, sociais e espaciais distintos. A ausência de tempo livre não se limita à falta de lazer, mas indica a precarização da própria condição juvenil, na medida em que restringe as oportunidades de sociabilidade, pertencimento e construção de sentidos sobre o mundo vivido.

Essa centralidade do trabalho na organização dos cotidianos juvenis não pode ser lida como experiência individual ou contingente. Ela remete a processos estruturais que articulam desigualdades sociais, raciais e territoriais, incidindo não apenas sobre o acesso ao mercado de trabalho, mas também sobre as formas de habitar a cidade, de construir pertencimentos e de se reconhecer como sujeito em formação.

Essas desigualdades não se expressam apenas no plano material, mas produzem efeitos simbólicos e subjetivos profundos, atuando sobre os corpos e as experiências juvenis. A cidade e a escola, nesse sentido, funcionam como dispositivos pedagógicos que ensinam, cotidianamente, quais corpos podem circular, pertencer e ser reconhecidos. É nessa chave que

a reflexão de Sueli Carneiro contribui para compreender como determinados corpos são historicamente constituídos como objetos de controle e estigmatização. Carneiro (2023, p. 10) ao falar especificamente da mulher negra afirma que: “Sou também uma aplicação pedagógica, porque as representações associadas ao meu corpo têm sido reiteradas pelos séculos por meio de aparelhos escolares e muitos processos educativos[.]”.

Esses processos perpetuam estereótipos e representações que moldam a percepção social desses corpos. Quando ela diz que seu corpo é uma "aplicação pedagógica", Carneiro (2023) está destacando como a escola e outros aparelhos educacionais (instituições, mídia, discursos) participam da reprodução e naturalização dessas imagens estereotipadas.

Essa pedagogia racializada do espaço urbano se manifesta de forma particularmente intensa nos espaços de lazer e consumo, onde a presença juvenil é constantemente regulada por marcadores de raça, classe e território. As rodas de conversa evidenciaram como essas dinâmicas operam no cotidiano, especialmente quando os jovens narram suas experiências em shoppings<sup>3</sup> e outros espaços capitalizados da cidade, produtores de hierarquias simbólicas na cidade.

Em uma das discussões sobre espaços de lazer, um jovem negro afirmou: “*Pode parecer estranho, mas me sinto mais seguro no Shopping Independência*”. Ele afirmou que a distância da sua casa para ambos os shoppings da cidade não difere, mas que prefere frequentar o Shopping Independência. A fala gerou reações imediatas entre os colegas, que questionaram esse posicionamento e destacaram a necessidade de problematizá-lo coletivamente.

A partir dessa fala, o grupo passou a discutir as diferenças entre os shoppings da cidade, apontando que o Shopping Jardim Norte é frequentemente associado à presença de jovens negros e periféricos e, por isso, alvo de estigmatizações, adjetivando-o como “bagunçado” ou “problemático”. Essa oposição entre os dois shopping revelou não apenas desigualdades raciais explícitas nos usos da cidade, mas também uma contradição significativa: o espaço percebido como mais “seguro” pelo jovem negro é justamente aquele marcado por padrões de branquitude, maior controle social e vigilância sobre corpos racializados.

---

<sup>3</sup> O Shopping Jardim Norte e o Independência Shopping são os dois principais centros comerciais da cidade, mas possuem perfis distintos. Independência Shopping é um empreendimento mais antigo, localizado mais próximo a zona central e oferece serviços com maior valor agregado. Enquanto isso, o Shopping Jardim Norte está localizado na Zona Norte e oferece uma gama maior de serviços, atendendo mais a população de classes mais baixas.

Essa situação, quando analisada para além do relato individual, revela tensões estruturais que atravessam a experiência urbana das juventudes negras. Se, por um lado, o corpo negro tende a ser mais vigiado, controlado e suspeito em espaços associados à branquitude e ao consumo elitizado, por outro, a sensação de segurança expressa pelo jovem sugere processos mais complexos de negociação com a cidade. A sensação de segurança expressa pelo jovem, portanto, não indica pertencimento pleno, mas aponta para processos complexos de negociação com espaços marcados pela branquitude, pela vigilância e pelo controle social. Nesse sentido, a fala do jovem não deve ser lida como expressão de pertencimento pleno, mas como indício de processos sutis de internalização do racismo.

Em contraste, em outra escola, durante discussão semelhante, uma estudante branca afirmou não perceber problemas em frequentar o Shopping Independência, fala que também foi questionada pelos colegas. Os demais colegas, majoritariamente negros, questionaram a colega sobre a sua condição racial e reafirmaram que a presença de corpos negros no referido shopping não é pacífica. A diferença entre essas percepções evidencia como raça e posição social operam de forma decisiva na maneira como os jovens experimentam, significam e negociam seus deslocamentos pela cidade.

As desigualdades raciais, contudo, não operam isoladamente. Elas se articulam a marcadores de gênero que produzem trajetórias juvenis distintas, especialmente no que se refere à relação entre trabalho, escolarização e responsabilidades precoces. De Sá (2023) indica que os jovens negros possuem a tendência de abandonarem seus estudos devido à necessidade de arrumar um trabalho, já as jovens negras tendem a terem uma maior pressão para abandonarem os estudos em virtude de cuidados domésticos. Ambos possuem tendência ao abandono escolar, influenciando suas trajetórias.

Os indicadores sociais mostram que o trabalho produtivo é predominantemente ocupado por jovens negros do sexo masculino, enquanto o trabalho reprodutivo, incluindo cuidados domésticos, recai sobre as jovens negras, reforçando a divisão sexual do trabalho desde a juventude. A pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2024), por exemplo, revela desigualdades profundas na relação entre trabalho, educação, gênero e raça entre jovens brasileiros de 15 a 29 anos que não estudam e não concluíram o ensino médio. A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família é a principal razão apontada por mais da metade dos homens pretos ou pardos (54,1%) e dos homens brancos (52,0%) para terem interrompido seus estudos. Esse dado mostra que, independentemente da raça, o ingresso precoce no mercado de trabalho remunerado é um desafio comum para os jovens do sexo masculino, impactando diretamente sua permanência na escola. No entanto, a situação é

diferente para as jovens mulheres: a porcentagem das que deixaram a escola para trabalhar é menor (27,6% entre as brancas e 24,8% entre as pretas ou pardas), indicando que elas são menos inseridas no mercado formal de trabalho remunerado nessa faixa etária. Isso pode estar relacionado à sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado não remunerado que recai desproporcionalmente sobre as mulheres, especialmente as negras. Esse cenário fica ainda mais evidente ao observar o motivo ‘tinha que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência’: 10,2% das mulheres pretas ou pardas abandonaram os estudos para assumir essas responsabilidades, contra apenas 1,0% dos homens brancos.

Esses dados evidenciam que a divisão sexual e racial do trabalho se estrutura desde a juventude, produzindo trajetórias profundamente desiguais, na qual jovens negras acumulam dupla jornada (trabalho doméstico não remunerado e, muitas vezes, trabalho remunerado). Trata-se de um sistema interseccional de opressões no qual gênero, raça e classe se articulam para limitar o acesso à educação, ao trabalho digno e à mobilidade social, especialmente para jovens negras (Hirata, 2010).

A divisão sexual do trabalho pode ser compreendida como um princípio organizador das relações sociais que estrutura a distribuição das atividades produtivas e reprodutivas entre homens e mulheres de forma desigual e hierarquizada. Conforme analisa Hirata (2010), essa divisão se apoia em um conceito ampliado de trabalho, que inclui tanto o trabalho profissional quanto o doméstico, abrangendo atividades formais e informais, remuneradas e não remuneradas. Trata-se de um arranjo social historicamente construído, no qual as tarefas associadas ao cuidado e à manutenção da vida são majoritariamente atribuídas às mulheres e desvalorizadas social e economicamente, enquanto as atividades vinculadas ao mercado formal e ao poder decisório tendem a ser associadas aos homens. Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho não expressa apenas uma diferença de funções, mas uma relação de poder que contribui para a reprodução das desigualdades de gênero, articulando-se de maneira estrutural com outras dimensões sociais, como classe e raça (Hirata, 2010).

Nesse contexto, as mulheres negras assumem de forma desproporcional essas responsabilidades, muitas vezes acumulando jornadas exaustivas que incluem tanto o trabalho doméstico em suas próprias casas, quanto empregos precários no mercado informal. Essa sobrecarga limita seu acesso ao mercado formal de trabalho e à autonomia financeira, aprofundando desigualdades estruturais já existentes. Paralelamente, o racismo estrutural dificulta a ascensão de negros a posições de liderança (Almeida, 2018), o que impacta diretamente as aspirações dos jovens negros, que encontram pouca referência para projetar

trajetórias de mobilidade social (Carneiro, 2023). Assim, as desigualdades de raça e gênero se reforçam mutuamente, influenciando decisivamente as experiências, oportunidades e possibilidades de emancipação desses jovens.

Como indicado por De Sá (2023), no Brasil o salário ainda se atrela a formação e os jovens que não completam a escolaridade têm menos perspectiva de mobilidade social. Essa limitação de acesso à escolarização reverbera diretamente nos rendimentos desses jovens. De acordo com os dados da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2024), a renda média mensal dos homens brancos é de R\$ 4.167, enquanto a dos homens pretos ou pardos é de R\$ 2.403. No caso das mulheres, a desigualdade é ainda mais acentuada: mulheres brancas recebem, em média, R\$ 3.186, ao passo que mulheres pretas ou pardas têm rendimento médio de apenas R\$ 1.905. A diferença também se manifesta no rendimento por hora, evidenciando que, mesmo com igual carga de trabalho, pessoas negras, em especial mulheres negras, recebem remuneração significativamente inferior. Esses dados mostram como as desigualdades educacionais precoces, interseccionam classe e raça e se traduzem em desigualdades salariais ao longo da vida, restringindo o acesso à mobilidade social e à autonomia financeira, especialmente para a juventude negra.

Essas desigualdades materiais e simbólicas encontram reforço em dispositivos institucionais e discursivos que produzem e disseminam imagens sociais sobre as juventudes. Entre eles, a mídia ocupa papel central na consolidação de imaginários que associam juventude negra ao perigo, à desordem e à criminalidade (Cassab et al, 2016). Também De Sá (2023), aponta como responsáveis pela criação desse imaginário, dentre outros agentes, o Estado e a mídia. Tais imaginários sobre os jovens negros cerceiam seu direito a cidade e suas práticas espaciais através do medo e da coação, sobretudo praticada por ações policiais violentas que se apoiam no racismo institucional (Almeida, 2018).

A mídia, portanto, contribui para reforçar estereótipos que associam juventude negra à criminalidade, consolidando imagens sociais que criminalizam determinados corpos e territórios. Como aponta De Sá (2023), os jovens negros vivenciam desigualdades profundas que atravessam sua relação com o espaço urbano, com a escola e com o trabalho, tendo o corpo como marcador central dessas experiências. Essa marcação é amplificada pelas narrativas midiáticas, que não apenas visibilizam, mas também distorcem as vivências juvenis.

Cassab et al. (2016), ao analisarem a cobertura jornalística entre 2005 e 2011 em Juiz de Fora, constataram que, de 1.731 notícias, mais de 90% tratavam de temas relacionados à violência, como homicídios, assaltos e envolvimento com drogas. Essas matérias

frequentemente destacavam a idade, a raça e o local de moradia dos envolvidos, reforçando o estigma da juventude negra e periférica como ameaça. Além disso, as autoras observaram que as representações midiáticas recaíam majoritariamente sobre jovens homens, quase sempre excluindo as mulheres, o que evidencia uma criminalização seletiva e de gênero. Além disso, nas entrevistas realizadas com jovens de 15 a 24 anos, muitos relataram evitar circular por determinados bairros, justamente os retratados como violentos pela mídia, revelando como essas narrativas influenciam diretamente o uso do espaço urbano e contribuem para a produção social do medo.

Assim, a mídia não apenas reproduz desigualdades raciais e de classe, mas também atua como agente ativo na manutenção da segregação espacial e simbólica da juventude negra, legitimando práticas de controle e exclusão que restringem suas possibilidades de circulação, pertencimento e emancipação.

Desse modo, em função de sua raça, jovens negros frequentemente experienciam a cidade de maneira distinta de seus pares brancos. A corporeidade negra, marcada historicamente por estigmas e exclusões, muitas vezes enfrenta limitações no acesso a certos espaços urbanos, reforçadas por sentimentos de não pertença, vigilância constante e o medo da violência institucional. Para De Sá (2023, p. 93) “[...]o racismo dificulta e interdita o uso e apropriação da cidade de forma ampla e densa”, o que implica em menor acesso ao que a cidade pode oferecer a eles e dificuldade de apropriação do espaço urbano.

Um exemplo dessa interdição pode ser observado nos espaços de lazer capitalizados, como os shoppings. Esses locais, amplamente frequentados por jovens, demonstram uma tendência a repudiar a presença de jovens negros e de periferia. Os “rolezinhos”, eventos em que jovens das periferias ocupavam shoppings para socializar, foram alvo de reações violentas e racistas, ilustrando a rejeição de corpos negros em ambientes tradicionalmente destinados ao consumo e não ao encontro social.

Para Feltran (2014), o conflito social na contemporaneidade é ressignificado como uma questão de segurança e ordem pública, sendo frequentemente personificado em determinados corpos e territórios, que passam a ser identificados como ameaças internas à cidade. Além disso, a cidade contemporânea, organizada prioritariamente como ativo econômico, transforma muitos espaços urbanos em ambientes regulados pela lógica do mercado, nos quais a permanência e o uso são condicionados à adequação às práticas de consumo (Rolnik, 2015).

Essas dinâmicas não permanecem no plano abstrato. Elas se materializam em práticas concretas de controle espacial que regulam quem pode ocupar determinados lugares da

cidade, especialmente aqueles voltados ao consumo e ao lazer. Essa lógica também se manifestou em Juiz de Fora quando o Shopping Jardim Norte, que atende uma população de menor poder aquisitivo quando comparado ao Shopping Independência tentou restringir o acesso de jovens em março de 2024. A partir de outubro de 2023, a gratuidade do transporte público aos domingos e feriados nacionais facilitou a chegada de jovens negros periféricos ao shopping, o que gerou hostilidade do empreendimento e de seus frequentadores. Além disso, houve a alegação de transtornos no transporte público com a presença destes jovens.

A restrição foi classificada como ilegal inicialmente pelo Procon de Juiz de Fora, que notificou o shopping por violar os direitos de adolescentes enquanto consumidores e restringir acesso ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência comunitária. Embora a tentativa de proibição tenha sido derrubada rapidamente, quase não houve discussão pública sobre os marcadores de raça e classe envolvidos. Isso contrasta com a presença constante de jovens brancos, em grande parte estudantes de uma escola privada localizada no próprio shopping, que circulam sem restrições ou necessidade de supervisão, ou ainda os jovens brancos que fazem do shopping seus espaços de trocas e encontros.

Esse episódio é um exemplo concreto de controle espacial e racializado: ao restringir o acesso desses jovens, o shopping tenta “regular” quem pode ocupar tal lugar, reproduzindo uma lógica excludente em que negros e pobres são percebidos como incômodos ou ameaçadores no espaço público-consumo. A falta de reflexão crítica sobre essas dinâmicas evidencia como a cidade pode perpetuar um racismo institucional disfarçado de preocupações com "segurança" e "ordem". Os jovens negros periféricos são vistos como duplamente deslocados: pela sua origem social e pela racialização de seus corpos, que desafiam as normas hegemônicas dos espaços urbanos de lazer voltados ao consumo.

O que se percebe, por tanto, é o quanto o racismo influencia significativamente a espacialidade dos jovens negros, assim como o gênero determina o acesso a determinados espaços. Existem marcadores estruturais que impactam diretamente a vida desses indivíduos; no entanto, é fundamental adotar um olhar atento e cuidadoso para que suas práticas, vivências e perspectivas em relação à cidade não sejam reduzidas a essas limitações.

Apesar das dificuldades enfrentadas, há uma vasta gama de experiências possíveis para esses jovens, e é essencial evitar restringi-los à sua dimensão ôntica, isto é, tratá-lo apenas como um fato ou existência concreta e imediata, sem considerar sua complexidade, suas relações, sentidos ou contextos mais amplos. Como ressalta Carneiro (2023), a complexidade e a multiplicidade dessas identidades devem ser reconhecidas e valorizadas, permitindo que as vozes dos marginalizados sejam ouvidas e respeitadas em toda a sua

diversidade. Apesar das durezas do cotidiano, esses sujeitos produzem cultura, possuem anseios, sonhos e resistências.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que juventudes, escola e cidade se entrelaçam de maneira complexa, atravessadas por desigualdades sociais, raciais, territoriais e geracionais que condicionam as formas de viver, circular e pertencer. Se a cidade educa por meio das experiências cotidianas e dos usos do espaço, a escola também educa, ao mesmo tempo em que normatiza, muitas vezes operando por lógicas excludentes e adultocêntricas. Diante disso, torna-se necessário buscar formas de leitura e expressão capazes de tornar visíveis as experiências cotidianas das juventudes.

As experiências narradas pelos jovens e materializadas nos mapas iniciais revelam que a escola e a cidade são vividas de forma fragmentada, seletiva e regulada, mas também atravessadas por práticas de resistência, pertencimento e criação. Assim, diante desse conjunto de mecanismos que regulam, silenciam e restringem as experiências juvenis na cidade, a cartografia social emerge como ferramenta crítica e política. Ao permitir que os jovens representem seus territórios, trajetórias e afetos, ela torna visíveis espacialidades ocultadas e tensiona as narrativas hegemônicas sobre a escola, a cidade e o próprio discurso da neutralidade dos mapas.

## Capítulo 3

### O que os mapas jovens dizem sobre escola e cidade

Este capítulo é atravessado pelo esforço de escutar com mais atenção aquilo que os jovens disseram e, igualmente, aquilo que não foi dito, situando a análise na tensão entre presença e ausência, entre o dito e o não dito. Após o percurso metodológico e o diálogo entre teoria e empiria desenvolvidos nos capítulos anteriores, inaugura-se aqui um deslocamento analítico no qual as representações produzidas pelos jovens escolares passam a ocupar o centro da reflexão. Essas representações se materializam nas cartografias afetivas, nos mapas coletivos da cidade e nas cartas escritas à escola, compreendidos como dispositivos analíticos capazes de revelar experiências, conflitos, afetos e silenciamentos.

A organização deste capítulo acompanha o próprio movimento analítico construído ao longo da pesquisa. Inicialmente, apresenta-se o procedimento adotado para a leitura das representações juvenis, explicitando como mapas, cartografias e cartas foram tratados como material empírico. Em seguida, realiza-se uma descrição abrangente das representações produzidas pelos jovens, buscando evidenciar recorrências, ausências e padrões que atravessaram os diferentes grupos participantes.

A partir do conjunto de observações, são explicitadas as categorias empíricas recorrentes que passam a ser analisadas em articulação com o referencial teórico. Busca-se, assim, compreender como as experiências juvenis na cidade e na escola são produzidas, tensionadas e significadas em contextos sociais e espaciais distintos, a partir das narrativas, inscrições espaciais e textos elaborados pelos próprios jovens.

#### 3.1 Procedimento analítico

A análise das experiências juvenis desenvolvidas nesta pesquisa apoia-se na perspectiva dialética da relação entre singularidade, particularidade e totalidade, compreendidas como determinações recíprocas da realidade social (Lukács, 2018), não como esferas autônomas ou níveis justapostos da realidade, mas como determinações recíprocas e historicamente mediadas do ser social. Essa chave analítica permite compreender as experiências juvenis para além de sua aparência imediata, situando-as no interior das mediações sociais e espaciais que as produzem.

Parte-se do reconhecimento de que cada jovem vivencia a escola e a cidade de forma singular, a partir de trajetórias, afetos e experiências próprias. No entanto, essa singularidade não é compreendida como expressão de uma interioridade isolada ou puramente individual. Em Lukács, o singular só é inteligível quando relacionado às determinações sociais que o constituem. Assim, as experiências individuais dos jovens são atravessadas por condições sociais e espaciais de existência que conformam uma particularidade histórica: a condição juvenil escolarizada em determinados territórios urbanos.

A particularidade, nesse sentido, opera como mediação fundamental entre o singular e o universal. Ela expressa as formas concretas pelas quais as determinações mais gerais da sociedade se materializam em contextos específicos. No caso desta pesquisa, essa mediação se dá, sobretudo, por meio da escola e da cidade, entendidas não apenas como cenários das experiências juvenis, mas como formas sociais historicamente produzidas que organizam tempos, práticas, deslocamentos, normas e relações de poder. É na particularidade dessas instituições e desses territórios que as experiências singulares ganham forma, sentido e limites.

A dimensão da universalidade refere-se às determinações estruturais mais amplas da sociedade capitalista contemporânea, como a produção desigual do espaço, as formas de segregação socioespacial, a hierarquização dos corpos e dos tempos sociais e a lógica institucional que regula o acesso a direitos, oportunidades e reconhecimento. Essas determinações não se impõem de maneira abstrata ou homogênea, mas se realizam concretamente nas experiências cotidianas dos jovens, mediadas pelas condições específicas de cada escola e de cada território urbano. Assim, as experiências juvenis são produzidas no interior dessas determinações mais amplas que ultrapassam o plano individual.

Dessa forma, as experiências juvenis analisadas nesta pesquisa não são compreendidas como fatos individuais nem como simples reflexos de estruturas sociais abstratas. Elas são apreendidas como expressões concretas da totalidade social, nas quais singularidade, particularidade e universalidade se interpenetram dialeticamente. Essa perspectiva permite revelar como os mapas, cartografias e cartas produzidos pelos jovens condensam, em suas narrativas e representações espaciais, tanto vivências pessoais quanto determinações sociais mais amplas, tornando visível a relação entre experiência cotidiana e estrutura social.

Assumir essa concepção de totalidade implica repensar os modos de leitura e interpretação do material empírico. Se as experiências juvenis são produzidas na e pela mediação social e espacial, os mapas e cartas não poderiam ser analisados nem como expressões puramente subjetivas, nem como simples ilustrações de categorias teóricas previamente definidas. Ao contrário, eles devem ser tomados como formas concretas de objetivação da experiência social, nas quais se inscrevem tensões, silenciamentos, contradições e mediações históricas.

Nesse sentido, as categorias analíticas não foram estabelecidas previamente, mas emergiram do diálogo sistemático entre aquilo que aparece nos mapas, aquilo que não aparece, a forma como os elementos são representados, sua disposição espacial, bem como as falas e interações dos jovens ao longo do processo de mapeamento e escrita das cartas.

O procedimento analítico desenvolveu-se a partir de um movimento articulado em três tempos complementares. O primeiro consistiu na descrição densa dos mapas, buscando apreender minuciosamente os elementos representados, suas relações espaciais e simbólicas, sem recorrer imediatamente à conceitos teóricos. Em seguida, realizou-se o agrupamento por recorrência, a partir da observação do conjunto das produções, identificando padrões, repetições e ausências que atravessavam os diferentes mapas, sobretudo ao agrupar considerando as escolas. Por fim, procedeu-se à nomeação provisória de categorias empíricas, construídas a partir dos próprios materiais produzidos pelos jovens, que posteriormente foram tensionadas e complexificadas no diálogo com a teoria.

Trata-se, portanto, de um procedimento analítico que acompanha o movimento dialético do concreto vivido ao concreto pensado, no qual a teoria responde aos mapas e às experiências juvenis neles inscritas, permitindo compreender como os jovens significam a cidade e a escola a partir de suas práticas espaciais cotidianas e das condições sociais que as tornam possíveis.

### **3.2. A experiência juvenil narrada e espacializada**

#### *3.2.1 Escuta inicial e regularidades emergentes: o que aparece nas falas*

As rodas de conversa constituíram o primeiro momento de escuta e diálogo junto aos jovens escolares, possibilitando o levantamento inicial de percepções, experiências e conflitos relacionados à escola e à cidade. Embora ancoradas em narrativas singulares, as falas

apresentaram recorrências que extrapolam experiências individuais, revelando regularidades na forma como os jovens vivem a escola e a cidade.

Entre essas regularidades, destacou-se a circulação restrita pela cidade, sobretudo entre os estudantes de escolas fora da zona central. Na Escola Estadual São Vicente de Paulo, situada no bairro Borboleta, os jovens relataram que seus deslocamentos concentram-se no próprio bairro e em seu entorno imediato, sendo a escola um dos principais espaços de encontro. A restrição à circulação foi associada tanto à proximidade entre casa e escola quanto às limitações impostas por seus responsáveis, que dificultam deslocamentos mais longos, como idas ao centro da cidade. Nesse contexto, a Universidade Federal de Juiz de Fora emergiu, nas rodas de conversa, como único espaço de circulação não associado diretamente ao consumo mencionado pelos jovens, configurando-se como uma exceção no repertório urbano acessível. Tal presença é favorecida pela relativa proximidade entre o bairro Borboleta e a universidade, o que amplia pontualmente as possibilidades de deslocamento, mas não opera como mediadora de uma apropriação mais ampla do espaço urbano, reforçando a percepção da cidade como distante e pouco integrada ao cotidiano juvenil.

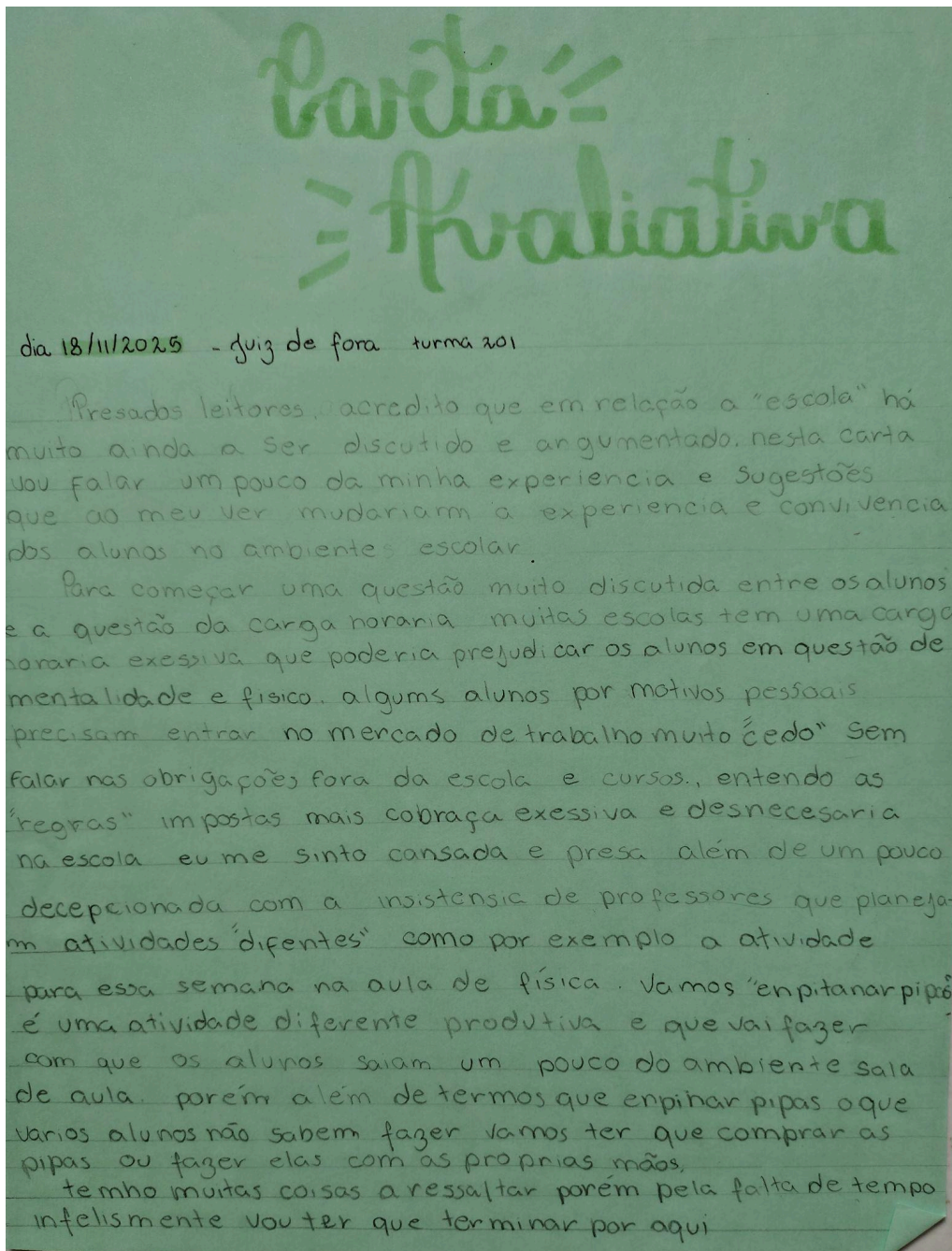
No Instituto Estadual de Educação e Escola Estadual Duque de Caxias, a relação com a cidade apresentou um caráter ambíguo. Embora a localização favoreça o maior acesso ao centro, este foi frequentemente mencionado como espaço de passagem, marcado por percepções de insegurança, especialmente entre as meninas, que relataram medo de circular à noite ou permanecer em determinados espaços.

Nas rodas realizadas na Escola Estadual Clorindo Burnier, no bairro Barbosa Lage, em meio ao Ensino Médio em tempo integral, os estudantes relataram dificuldades em frequentar espaços para além da casa e da escola devido ao tempo de permanência na escola, a localização de suas casas e a necessidade de autorização dos pais para transitar pela cidade. A maioria destes estudantes não trabalha, mas alguns alunos negros mencionaram fazer “bicos” ou estarem em trabalhos informais.

De modo geral, os estudantes do Ensino Médio em tempo integral expressaram insatisfação com esse modelo, relatando sensação de desgaste físico e emocional, além da dificuldade de conciliar escola e trabalho. De maneira contundente os estudantes apontaram as falhas deste modelo que para eles não atende os jovens que precisam trabalhar. Marielle sintetiza essa percepção geral ao dizer: “Esse modelo não funciona pra quem precisa trabalhar. Como que a gente vai trabalhar se tá aqui o dia todo?”. Uma carta produzida

(Figura 8) por Júlia sintetiza essa questão ao organizar e expressar sua indignação com o modelo de ensino integral, colocando a necessidade de trabalho como um impedimento para os estudantes, além do excesso de cobranças. A carta também sintetiza a insatisfação externalizada por diversos estudantes quanto ao tempo excessivo na escola e a falta de aulas que vão além da teoria.

Figura 8 - Carta para minha escola (Júlia)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).



Entre as questões propostas nas rodas de conversa, uma delas gerou, de modo recorrente, hesitação e dificuldade de resposta por parte dos estudantes: “*Como seria a cidade e a escola ideais para os jovens?*”. Diferentemente de outras perguntas, que mobilizaram relatos imediatos sobre o cotidiano, essa provocação foi frequentemente seguida por silêncios, risos nervosos, respostas breves ou pela devolução da pergunta à pesquisadora. Em várias rodas, os jovens afirmaram não saber responder ou disseram que “nunca tinham pensado nisso”. A dificuldade em projetar uma cidade e uma escola ideais apareceu de forma generalizada, atravessando escolas, turnos e perfis distintos.

Em síntese, as rodas de conversa evidenciam que as experiências juvenis, embora apreendidas no plano do singular, são continuamente estruturadas por determinações de classe, raça, gênero, território e modelo escolar, revelando a passagem do particular ao universal na análise. As regularidades observadas (restrições à circulação, desigual acesso ao tempo livre, tensões entre trabalho e escola, diferenciações raciais na inserção laboral e limites à projeção de futuro) não configuram exceções empíricas, mas expressões concretas de processos sociais mais amplos que organizam desigualmente o espaço urbano e as possibilidades de viver a juventude. Desse modo, as narrativas dos estudantes não apenas descrevem vivências individuais, mas desvelam contradições estruturais que atravessam a escola e a cidade, permitindo compreender como a juventude é socialmente regulada, hierarquizada e vivida de forma desigual, ao mesmo tempo em que aponta os limites e as potencialidades analíticas das etapas subsequentes da pesquisa.

### *3.2.2. Da fala ao traço: materialização espacial das restrições*

Foi nesse momento da pesquisa, ao passarem da fala ao traço, que as restrições já apontadas nas rodas de conversa ganharam forma espacial mais nítida. Em grande parte dos mapas, a casa e a escola ocupam uma posição privilegiada, mas antagônica, enquanto a maioria representa a escola na cor vermelha associada a sentimentos negativos, a casa é representada com a cor azul associando-a a sentimentos positivos. A partir desses dois pontos, as linhas se estendem em direção a outros lugares considerados significativos, mas pouco diversos. Essas linhas, muitas vezes, ocupam grande parte do papel, sendo mais extensas e presentes do que os próprios lugares que as linhas conduzem.

A Figura 10 reúne alguns mapas elaborados pelos jovens durante as oficinas e permite visualizar a centralidade da casa como ponto de referência, bem como a distinção de

sentimentos atribuídos à escola e à casa. A escola é retratada na cor vermelha, atribuindo sentimento negativo, enquanto a casa é representada na cor azul, atribuindo sentimentos positivos.

Figura 10 - Conjunto de mapas afetivos



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

O que os mapas revelam é um repertório espacial limitado, concentrado em poucos tipos de lugares, majoritariamente associados às obrigações cotidianas e espaços privados. Durante a atividade foi comum que os jovens inicialmente desenhasssem somente a casa, a escola e o trabalho, no caso dos jovens trabalhadores. Eles ampliaram seus mapas à medida que eram questionados ou que viam os mapas dos colegas. Além desses elementos centrais, surgem regularidades como mercados, shoppings, igrejas, casas de familiares e amigos. De modo recorrente, observa-se a baixa presença de espaços de lazer. Praças, parques, áreas de

convivência ou equipamentos públicos voltados ao lazer juvenil aparecem raramente nos mapas.

Com os estudantes do período noturno, eles demonstraram relativa rapidez na execução dos desenhos. Houve poucos momentos de hesitação sobre o que incluir ou excluir, e as conversas se concentraram, em grande parte, na confirmação dos trajetos (“é daqui pra cá”, “depois vou pra lá”), com menor ocorrência de debates sobre os espaços representados. Já os mapas produzidos pelos estudantes do período diurno foi possível observar um tempo maior para a confecção e maior compartilhamento entre os colegas sobre os lugares que queriam representar, antes mesmo de chegar na fase coletiva.

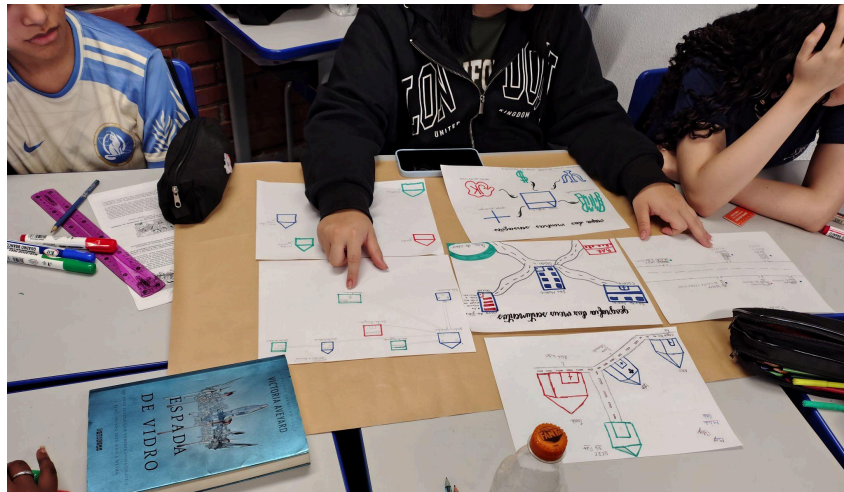
Após a produção individual os jovens se reuniram em grupos para a construção coletiva (Figura 11 e 12) e passaram a compartilhar entre si os lugares inicialmente representados, demonstrando surpresa ao perceberem que, em muitos casos, haviam incluído poucos lugares ou que não havia muita distinção entre seus mapas. Essa constatação emergiu a partir da comparação entre os mapas e as falas trocadas entre os pares, quando os próprios jovens verbalizaram que seus cotidianos se organizam em torno de um número restrito de lugares. A partir desse momento coletivo, os mapas foram sendo ampliados, com a inclusão de novos elementos e lugares que não haviam sido inicialmente desenhados. Esse processo também foi marcado por negociações e disputas em torno dos sentimentos a serem atribuídos a cada espaço, com divergências sobre quais cores, palavras ou símbolos deveriam representar determinadas experiências.

Figura 11 - Produção coletiva de mapas afetivos (Duque de Caxias)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Figura 12 - Produção coletiva de mapas afetivos (JK)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Esse momento coletivo de construção e revisão dos mapas individuais pode ser compreendido como um prenúncio do que se aprofundaria na etapa seguinte da pesquisa, quando os estudantes passaram a mapear a cidade de forma explicitamente coletiva. Ao compartilharem seus desenhos, ampliarem os elementos representados e negociarem entre si os sentidos e sentimentos atribuídos aos lugares, os jovens já ensaiavam uma leitura conjunta da cidade, construída no diálogo com os pares. Esse movimento indicou que a representação do espaço não se esgota na experiência individual, mas se transforma quando colocada em circulação no coletivo, antecipando a dinâmica de construção compartilhada que caracterizou o mapeamento coletivo realizado posteriormente.

### *3.2.3. Do individual ao coletivo: conflitos, medos e desejos no mapa da cidade*

Após a cartografia afetiva a volta ao campo contou também com um mapeamento coletivo, dedicado à construção coletiva dos significados da cidade. A partir dos mapas impressos de Juiz de Fora e cartelas de adesivos os jovens marcaram pontos de acordo com a legenda acordada, mobilizando uma leitura coletiva do espaço urbano.

A atividade teve início com um período de reconhecimento do mapa impresso (Figura 13). Em ambas as escolas, os estudantes dedicaram tempo à localização de seus bairros de moradia, da escola e de referências conhecidas do cotidiano. Esse momento foi marcado por surpresas e estranhamentos em relação à escala da cidade, com comentários sobre bairros que desconheciam ou que nunca haviam frequentado. A tentativa de se localizar no mapa atendeu

memórias, percepções e relatos que passaram a circular entre os participantes ao longo da atividade.

Figura 13 - Foto da atividade Significados da Cidade (Duque de Caxias)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Na Escola Estadual Duque de Caxias, os estudantes passaram a se orientar pelo mapa a partir de dois critérios recorrentes nas discussões: violência e distância. Grande parte das marcações realizadas esteve associada a lugares percebidos como perigosos, violentos ou muito distantes de suas rotinas. O centro da cidade apareceu como um espaço conhecido, mas pouco vivido, sendo associado principalmente a funções práticas, como resolver questões ou circular rapidamente, e não à convivência.

Os bairros de moradia foram frequentemente descritos como espaços com poucas opções de lazer, marcados pela predominância de casas e pela ausência de equipamentos urbanos. Durante a atividade, os estudantes solicitaram a inclusão de uma nova cor na legenda, passando a utilizar a cor branca para demarcar festas e bares frequentados por

jovens. Ao longo das discussões, surgiram falas que indicavam preocupação com jovens que vivem em áreas mais afastadas, descritas como locais onde “não tem acesso a nada”.

Também emergiram desejos e projeções associados a determinados lugares da cidade. Um dos momentos destacados foi a fala de Lucas, que indicou o Alphaville<sup>4</sup> como um lugar que gostaria de frequentar, associando-o à elite da cidade. O mesmo estudante marcou o aeroporto em amarelo, indicando o desejo de frequentar o local e de sair da cidade de avião.

Outro aspecto recorrente nas discussões foi a centralidade do tempo como elemento que limita o acesso a determinados lugares. Muitos espaços foram marcados como inacessíveis não apenas pela distância geográfica, mas pela dificuldade de conciliar deslocamentos com o trabalho e a escola. A cor amarela, utilizada para indicar locais que gostariam de frequentar, concentrou-se principalmente em espaços de lazer e convivência, como o Museu Mariano Procópio e o Parque da Lajinha.

Na Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, o processo de mapeamento coletivo assumiu outra dinâmica. Os estudantes iniciaram a atividade a partir da Zona Sul da cidade, justificando que se tratava da área que conheciam melhor. À medida que avançavam pelo mapa, as discussões foram atravessadas por percepções de violência e criminalidade, que orientaram a marcação de determinados bairros.

Bairros como Sagrado Coração, Jardim de Ala e Arco-Íris foram associados à falta de policiamento e à insegurança, enquanto outros, como Granbery<sup>5</sup>, apareceram de forma positiva. O bairro Graminha foi descrito como distante, sem infraestrutura e com poucas opções voltadas aos jovens. O shopping surgiu novamente como uma referência central. Os estudantes identificaram o shopping Jardim Norte como uma referência da Zona Norte, utilizando-o como ponto de orientação espacial, mesmo morando mais próximos de outro shopping.

Ao longo da atividade, também foram mencionadas referências ligadas à cultura juvenil, como a batalha de hip-hop no bairro Bandeirantes, destacada como um dos poucos espaços de sociabilidade fora do entorno imediato de moradia. As discussões sobre raça e

---

<sup>4</sup> Alphaville Juiz de Fora é um condomínio clube residencial fechado de alto padrão localizado na zona Sul de Juiz de Fora, inserido no vetor recente de expansão urbana do município. O condomínio oferece infraestrutura completa e contato com a natureza.

<sup>5</sup> Os bairros citados localizam-se em diferentes áreas de Juiz de Fora e apresentam distintos níveis de infraestrutura urbana e composição socioeconômica. Sagrado Coração, Jardim de Ala e Arco-Íris são bairros predominantemente residenciais, situados fora das áreas mais centrais, enquanto o Granbery localiza-se na região central, com maior oferta de serviços, equipamentos urbanos e população de renda média e alta.

gênero atravessaram o mapeamento, com relatos de estudantes negros sobre percepções de vigilância nos espaços da cidade e de alunas sobre horários considerados inseguros para circular e o medo associado a determinados locais.

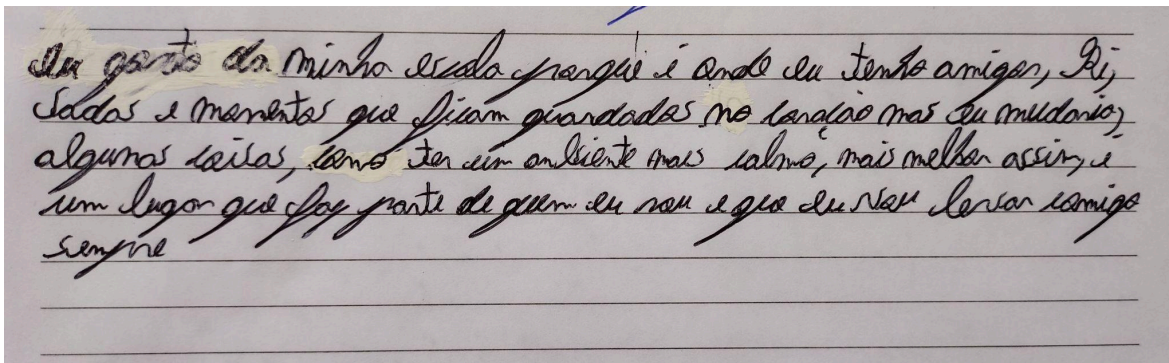
De modo geral, o encontro “Significados da cidade” foi marcado por comparações entre territórios, negociação de sentidos e compartilhamento de percepções sobre a cidade. Ao trabalhar coletivamente sobre o mapa, os jovens tornaram visíveis critérios utilizados para classificar espaços como acessíveis, desejados, perigosos ou distantes, ampliando o repertório de lugares discutidos em relação às etapas anteriores da pesquisa.

#### *3.2.4. A escola escrita: ambivalência, crítica e expectativa*

Depois de mapear trajetos, ausências e restrições, a escrita das cartas abriu um espaço distinto de expressão, no qual os jovens passaram a se dirigir diretamente à escola. A atividade constituiu um momento importante de deslocamento no percurso da pesquisa, internalizando a análise na escola. Ao escrever para a escola os estudantes foram convidados a organizar sentimentos, críticas, memórias e expectativas, colocando-se em diálogo com uma instituição que atravessa o dia a dia de suas vidas. Os jovens subverteram o papel de receptor e passando a ocupar o polo ativo, situando-se como sujeitos legítimos de enunciação. Esse gesto, portanto, opera como uma ruptura simbólica ao adultocentrismo.

De modo geral, as cartas revelaram uma relação ambígua com a escola. Em praticamente todas as produções. Em muitas delas, a escola aparece como um espaço de sociabilidade, especialmente associado às amizades, às conversas e aos momentos de intervalo. Expressões como “é onde fiz amigos”, “onde me sinto à vontade” indicam que, apesar das críticas, a escola ocupa um lugar importante para eles. Também evidenciam, contudo, que a permanência na escola é sustentada, em grande medida, pelas relações entre pares, e não necessariamente pelo reconhecimento da instituição como espaço de aprendizagem significativo. Esse sentimento é sintetizado na Carta escrita por João (Figura 14).

Figura 14 - Carta para minha escola (João)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Ao mesmo tempo, essas manifestações coexistem com críticas contundentes à organização do tempo escolar, às práticas pedagógicas e à ausência de escuta. Outro aspecto importante é a demanda por escuta e reconhecimento. Muitos estudantes afirmam explicitamente que gostariam que a escola os ouvisse mais, que levasse suas opiniões à sério e que estabelecesse relações menos autoritárias. Surgem também críticas relacionadas a prática docentes consideradas desrespeitosas. Em algumas cartas há um tom mais contido, em outras de forma mais direta e até agressiva, o que indica um acúmulo de frustrações.

A reivindicação por espaços de fala, por relações mais horizontais e por ambientes de descanso e convivência revela que as demandas juvenis sobre a escola não se restringem à melhorias materiais, mas também por transformações nas relações do cotidiano escolar. Essas questões também foram frequentes nas rodas de conversa, mas nas cartas esse incômodo se organiza discursivamente, ganhando forma de reivindicação. Essa reivindicação aponta para um conflito estrutural entre a experiência juvenil e a forma escolar, especialmente no que diz respeito à gestão do tempo, ao controle dos corpos e à assimetria de poder nas relações pedagógicas.

Ao dizer o que mudariam, o que gostariam que fossem diferente ou o que diriam à escola “daqui 10 anos” os jovens produziram não apenas um diagnóstico e um apanhado de memórias, mas também um horizonte de expectativas, posicionando-se como sujeitos capazes de refletir sobre a instituição e reivindicar mudanças.

### 3.3. Síntese empírica: construção de categorias

A partir desse conjunto de elementos empíricos, passa-se agora à análise das categorias construídas ao longo da pesquisa. A leitura comparativa dos mapas jovens produzidos nas duas escolas, das cartas e dos relatos das rodas de conversas, aliada às observações realizadas durante o processo de pesquisa permite identificar um conjunto de recorrências empíricas que atravessam as produções. Essas recorrências não se apresentam apenas como repetições, mas como indícios de experiências compartilhadas na relação dos jovens com a cidade e com a escola. É a partir desse movimento de observação do conjunto que se constroem as categorias empíricas de análise mobilizadas neste capítulo. Elas emergem da articulação entre o que aparece nos mapas, o que permanece ausente, a forma como os espaços são representados e as falas dos jovens ao longo das oficinas.

Um primeiro conjunto de recorrências diz respeito à forma como os deslocamentos cotidianos organizam a experiência urbana representada nos mapas. A predominância de trajetos bem definidos, conectando poucos pontos fixos, associada à baixa presença de espaços de permanência, levou à construção da categoria “**trajetos obrigatórios e circulação sem permanência**”. Essa categoria expressa uma vivência da cidade marcada pela centralidade do deslocamento e pela dificuldade de permanecer e se apropriar dos espaços urbanos.

Outro padrão recorrente refere-se à forma como a escola aparece nas representações. Em ambos os conjuntos, a instituição escolar surge como espaço de permanência cotidiana, mas frequentemente associada a sentimentos de desgaste, obrigação ou distanciamento, ao mesmo tempo em que reconhecem a instituição como importante para a juventude. Esses indícios fundamentam a construção da categoria “**escola como permanência tensionada**”, que será analisada à luz das relações entre juventude, instituição escolar e adultocentrismo.

Por fim, em parte significativa dos mapas jovens, especialmente no conjunto da Escola Estadual Duque de Caxias, o trabalho aparece como elemento estruturante da organização espacial e temporal do cotidiano juvenil. Representado como ponto fixo conectado à casa e à escola, o trabalho condiciona os trajetos, os horários e as possibilidades de circulação pela cidade. Essa recorrência fundamenta a categoria “**trabalho como eixo organizador do cotidiano**”, que permite analisar como a inserção precoce no mundo do trabalho atravessa o acesso dos jovens à cidade e ao lazer.

Tais categorias serão acionadas como chaves de análise para articular as representações presentes nos mapas jovens, as falas dos jovens estudantes e as observações

de campo, permitindo compreender como determinadas experiências se repetem, se tensionam e como se diferenciam nos contextos investigados. Neste movimento, as categorias empíricas serão progressivamente relacionadas às discussões teóricas sobre juventudes, cidade e escola.

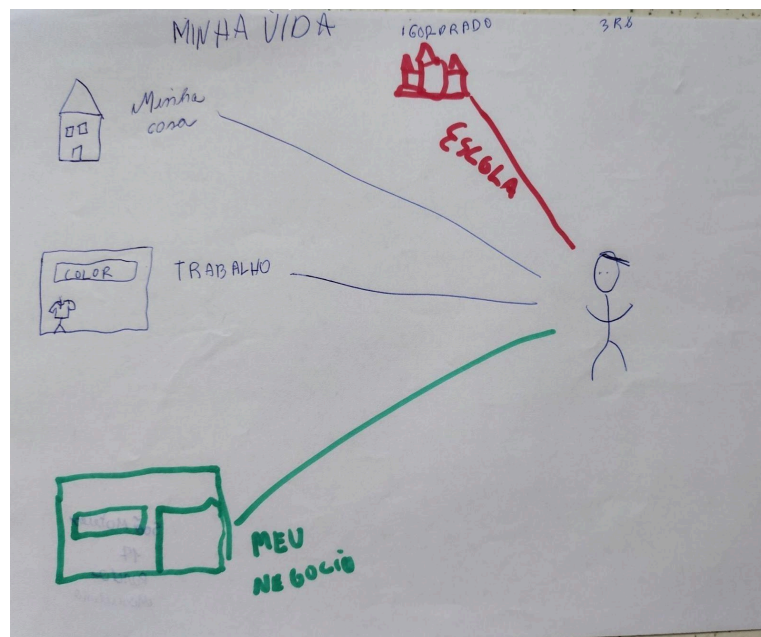
### **3.4. Análise das categorias empíricas à luz da teoria**

#### *3.4.1. Trajetos obrigatórios, controle do tempo e direito à cidade*

O controle que atravessa a experiência urbana desses jovens não se expressa apenas por interdições explícitas ou por mecanismos formais de vigilância. Ele se manifesta também por formas mais sutis de regulação, associadas à organização do tempo cotidiano. A partir do material empírico é possível problematizar de que maneira dá-se o acesso à cidade pelos jovens escolares

A leitura dos mapas jovens permite observar que a experiência urbana representada pelos estudantes se organiza, majoritariamente, a partir de deslocamentos cotidianos repetitivos, que conectam poucos pontos fixos, como a casa, a escola e, em alguns casos, o trabalho. A recorrência desse padrão, associada à baixa presença de espaços de permanência, sustenta a construção da categoria analítica “trajetos obrigatórios e circulação sem permanência”, por meio da qual se busca compreender uma vivência da cidade marcada mais pelo deslocamento funcional do que pela apropriação dos espaços. A Figura 15 ilustra esse movimento ao apresentar um mapa afetivo no qual predominam locais de frequência obrigatória, com ausência ou escassa representação de espaços de lazer. Mesmo quando surgem projeções de desejo para o futuro, estas tendem a se concentrar em espaços de caráter funcional, indicando que até mesmo o horizonte imaginado permanece atravessado por lógicas de necessidade.

Figura 15 - Mapa afetivo (Lorenzo)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

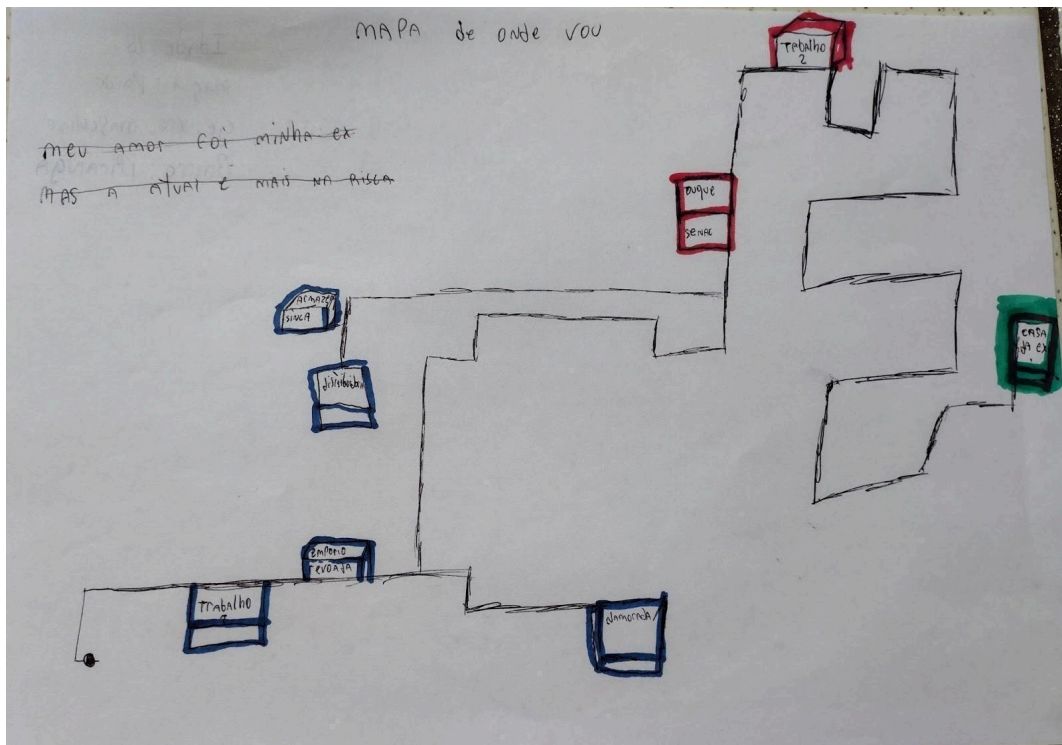
A recorrência desses trajetos nos mapas encontra eco nas falas dos estudantes ao longo das oficinas. Ao comentarem seus deslocamentos cotidianos, os jovens associaram a circulação pela cidade sobretudo à rotina escolar, familiar e, em alguns casos, ao trabalho, indicando uma experiência urbana fortemente orientada pela necessidade. Nessas narrativas, o acesso aos espaços aparece frequentemente mediado pelo tempo disponível, pela autorização de adultos ou pela percepção de (in)segurança, reforçando a centralidade do deslocamento funcional na organização do cotidiano juvenil.

Mesmo entre os jovens que representaram um número maior de locais associados ao lazer, a ampliação do repertório espacial não se traduz necessariamente em frequência ou permanência nesses espaços. A Figura 16 ilustra essa tensão a partir do mapa elaborado por Carlos, que, além da casa, da escola e do trabalho, incluiu alguns bares da cidade em sua representação. Ao comentar o desenho, o jovem afirmou que gostaria de frequentar esses lugares com mais regularidade, mas que a rotina de trabalho em dois empregos limita fortemente seu tempo disponível, ressaltando que é nesses momentos pontuais que “consegue ser jovem” e aproveitar a vida.

O próprio título atribuído por Carlos ao seu desenho (“Mapa de onde vou”) oferece uma chave interpretativa relevante para compreender sua relação com a cidade. Ao nomear o

mapa a partir do deslocamento, e não da permanência, o jovem explicita uma experiência urbana organizada pelo movimento, na qual a cidade aparece como algo a ser percorrido e alcançado, e não como espaço de permanência ou de construção cotidiana de vínculos. A centralidade do “ir”, em detrimento do “estar”, revela uma vivência urbana marcada pela necessidade de deslocamento e pela dificuldade de consolidar a cidade como território vivido.

Figura 16 - Mapa afetivo (Carlos)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

A afirmação de que, nesses lugares, “consegue ser jovem” permite compreender a juventude não como uma condição permanente do cotidiano, mas como uma experiência situada e condicionada. Ser jovem aparece associado a momentos específicos, acessados em brechas do tempo organizado pelo trabalho, e não como uma dimensão incorporada de forma contínua à vida diária. Essa vivência intermitente revela como o tempo produtivo regula as possibilidades de experimentar a juventude no espaço urbano.

Essa compreensão se aprofunda quando o mesmo estudante retoma a ideia em outro material da pesquisa. Na carta destinada à escola (página 58), ele afirmou que sentiria falta da instituição por ser um dos poucos espaços em que “consegue ser jovem”, associando essa vivência não apenas ao convívio com os colegas, mas também à possibilidade de errar, se

frustrar e assumir responsabilidades. A fala evidencia que a experiência juvenil não se constrói apenas no lazer, mas também a partir do reconhecimento simbólico de sua condição, mesmo em espaços atravessados por normas, exigências e avaliações, como a escola.

Nesse sentido, o lazer não se apresenta como uma prática integrada ao cotidiano desses jovens, mas como uma brecha temporal acessada apenas quando as exigências do trabalho ou da dedicação integral à escola permitem. A questão central, portanto, não se restringe à existência de espaços de lazer na cidade, mas às condições que possibilitam ou não sua frequência. O tempo produtivo, entendido aqui como tanto o tempo do trabalho quanto o tempo escolar (ou ainda a conciliação de ambos) é um dos eixos que condicionam o deslocamento em torno do lazer em momentos esporádicos e sem continuidade.

Quando o lazer se restringe a brechas temporais episódicas, ele deixa de estruturar o cotidiano e passa a ocupar as margens da experiência urbana. A cidade vivida a partir dessa lógica tende a ser acessada nos intervalos do tempo organizado pelo trabalho ou pela escola, o que limita a construção de vínculos duradouros com os espaços urbanos e fragiliza as experiências de convivência e permanência. Nesse contexto, o tempo assume um papel central na mediação das possibilidades de acesso e apropriação da cidade pelos jovens.

A presença de um número maior de pontos no mapa não implica, necessariamente, uma ampliação da cidade vivida. Ainda que bares e outros espaços de lazer apareçam como possibilidades reconhecidas, eles não produzem continuidade territorial nem se traduzem em permanência no cotidiano urbano. Ao contrário, configuram-se como ilhas de experiência, acessadas de modo pontual e condicionadas por tempo, renda e deslocamento, o que limita a construção de vínculos duradouros com a cidade.

A presença de múltiplos pontos nos mapas juvenis expressa o reconhecimento simbólico e o repertório urbano dos jovens, mas não se converte necessariamente em uma cidade vivida no cotidiano. A cidade conhecida, nomeada e representada não se confunde com a cidade praticada, construída pela permanência, pela repetição e pelo uso continuado dos lugares.

Essa dissociação entre representação e experiência permite compreender que a cidade pode ser conhecida sem ser apropriada, marcada sem ser vivida. Nessa perspectiva, a circulação pelos espaços urbanos não se traduz automaticamente em produção de um território vivido, uma vez que a prática cotidiana é atravessada por limites de tempo, permanência e uso. Essa leitura dialoga com Michel de Certeau (1998), ao compreender que

o espaço urbano só se constitui plenamente a partir da prática cotidiana, e não apenas da sua representação ou conhecimento abstrato.

A predominância da circulação funcional, sem permanência ou escolha, reforça uma experiência urbana na qual o movimento não se converte em apropriação. Nessa condição, os trajetos organizam o cotidiano, mas não produzem vínculos duradouros com os lugares, limitando a possibilidade de viver a cidade como espaço de encontro e experimentação. A dissociação entre o que aparece nos mapas e o que é vivido no cotidiano permite compreender que a cidade pode ser conhecida sem ser apropriada. A presença de múltiplos pontos no mapa indica repertório urbano e reconhecimento simbólico dos lugares, mas não garante permanência, uso cotidiano ou construção de vínculos. Nesse sentido, a circulação registrada nas representações não se converte automaticamente em experiência urbana vivida, uma vez que o espaço só se constitui plenamente a partir da prática cotidiana. Como sintetiza Certeau (1998), “o espaço é um lugar praticado”(p.202).

A cidade, nesse sentido, não se constitui apenas por sua organização formal ou por sua representação cartográfica, mas pelas práticas que a atravessam no cotidiano. Os espaços urbanos ganham sentido quando são usados e apropriados pelos sujeitos, e não apenas quando são conhecidos ou nomeados. Assim, a presença de ruas, bairros e equipamentos urbanos nos mapas juvenis não implica, necessariamente, a produção de um espaço vivido, uma vez que a prática cotidiana dos jovens revela limites concretos à apropriação desses lugares.

Dessa forma, os trajetos obrigatórios, o controle do tempo e a ausência de espaços de permanência articulam-se para produzir uma experiência urbana juvenil marcada pela fragmentação, pela intermitência e pela circulação sem apropriação. A cidade aparece como estrutura funcional a ser atravessada, mais do que como território vivido, o que evidencia que o direito à cidade, para esses jovens, permanece condicionado e incompleto.

O uso desigual da cidade observado nos mapas juvenis revela que o espaço urbano não se organiza de forma homogênea, mas se constrói e se reproduz a partir de desigualdades sociais pré-existentes. Nesse sentido, os trajetos restritos e a ausência de espaços de permanência não decorrem de escolhas individuais, mas expressam uma apropriação desigual da cidade, produzida por uma sociedade hierarquizada, na qual o espaço aparece como produto social apropriado de maneira diferencial (Carlos, 2015).

Do ponto de vista analítico, esta categoria permite compreender como a experiência urbana é atravessada por relações de controle, tempo escasso e limitação de escolhas. Ainda

que os deslocamentos assegurem o acesso à escola e a outros serviços, eles não garantem uma vivência plena da cidade como espaço cultural ou de sociabilidade. Assim, os mapas revelam que o direito à cidade, para esses jovens, realiza-se de maneira incompleta. Como afirma Harvey (2012, p.74), “O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade”, o que evidencia que a circulação funcional observada nos mapas não se converte em possibilidade efetiva de apropriação, participação ou transformação do espaço urbano. Essa limitação não pode ser atribuída somente às instituições frequentadas pelos jovens, mas às condições estruturais que organizam seus cotidianos e restringem o acesso a espaços de experimentação juvenil. Neste sentido Dayrell destaca que

No contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude (Dayrell, 2003, p.51).

Milton Santos (2006) contribui para essa leitura ao destacar que o uso do território é profundamente desigual e condicionado pelas posições sociais dos sujeitos. Assim, a cidade acessível a esses jovens é aquele compatível com suas condições materiais. Essa desigualdade no uso do território se expressa também na definição dos espaços onde a presença juvenil é aceita ou rejeitada, produzindo uma fragmentação urbana na qual determinados jovens são constantemente vigiados ou afastados de certos lugares, conforme suas condições sociais e corporais (Cassab; Mendes, 2011).

Essa fragmentação urbana se intensifica no contexto da cidade contemporânea, marcada por lógicas neoliberais que tendem a mercantilizar os espaços de permanência e convivência, tornando-os inacessíveis para uma parcela significativa da população (Harvey, 2012). Ao compreender a juventude como uma experiência social situada, Dayrell (2003) destaca que a cidade participa ativamente dos processos de socialização juvenil. Nesse contexto, a vivência urbana dos jovens tende a se organizar a partir de trajetos obrigatórios, o que limita as possibilidades de construção de repertórios urbanos mais amplos e diversificados. No caso dos jovens da pesquisa, a cidade experimentada majoritariamente por meio desses deslocamentos funcionais restringe o acesso a espaços de convivência, encontro e permanência, aprofundando a fragmentação da experiência urbana juvenil.

A forma como o centro da cidade aparece nos mapas juvenis, predominantemente marcado pela circulação rápida e pelos deslocamentos funcionais, indica um esvaziamento de seu sentido enquanto espaço de encontro e permanência. Para os jovens da pesquisa, o centro se configura menos como lugar de convivência e mais como espaço de passagem, associado ao acesso a serviços, ao trabalho ou à escola, reforçando uma experiência urbana orientada pelo movimento e pela funcionalidade. Essa observação encontra apoio em Carlos (2015) ao tratar da transformação da centralidade urbana na cidade contemporânea.:

Aqui, o sentido desse centro é radicalmente diferente da ágora. Se todo espaço requer um centro como condição de sua produção, o sentido do que é o centro se transformou, substituindo a participação coletiva pela participação representativa, o cidadão se eclipsa e só lhe resta a monumentalidade que revela a espetacularização do espaço (Carlos, 2015, p.137).

Essa leitura evidencia que a presença dos jovens nos espaços centrais da cidade se dá majoritariamente por meio da circulação, e não da mobilidade, o que exige um refinamento conceitual para compreender as diferenças entre deslocamento funcional e experiência urbana vivida. Balbim (2016) aponta que a circulação refere-se a deslocamentos realizados por necessidade, como os trajetos funcionais, enquanto mobilidade envolve a possibilidade de uso mais livre e significativo da cidade, incluindo a permanência e a apropriação. Nesse sentido, mobilidade não se reduz ao deslocamento físico, mas diz respeito às condições sociais, simbólicas e materiais que permitem transformar o espaço em experiência vivida (Balbim, 2016). No caso dos jovens da pesquisa, a predominância da circulação funcional evidencia que o acesso à cidade ocorre, majoritariamente, como passagem, e não como vivência urbana plena. É possível endossar com base em Cassab e Mendes (2011) que argumentam que a circulação restrita à função não se converte obrigatoriamente em vivência urbana. Nesse sentido, a circulação funcional se aproxima do que Cassab e Mendes (2011, p. 12) definem como o uso da rua “apenas como via de passagem”.

No recorte de um mapa produzido no encontro *Significados da cidade* (Figura 17), observa-se a presença de pontos localizados no centro da cidade que, em sua maioria, não correspondem a espaços de permanência ou vivência cotidiana. Esses pontos representam, sobretudo, lugares de desejo ou áreas percebidas como problemáticas pelos jovens, mais associadas à ideia de passagem do que à experiência efetiva do lugar. Durante a discussão coletiva, os jovens relataram que frequentam o centro principalmente para “resolver coisas”, o que ajuda a compreender por que esse espaço aparece nas representações como um lugar

funcional, marcado pela circulação rápida, no qual a permanência e a apropriação são limitadas.

Figura 17 - Mapa Significados da Cidade (centro)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Ao deslocar o olhar da cidade para a escala do bairro, observa-se que as limitações à mobilidade juvenil não se restringem aos espaços centrais ou aos grandes deslocamentos urbanos, mas atravessam também o cotidiano mais próximo. O bairro, frequentemente associado à ideia de pertencimento e proximidade, nem sempre se constitui como espaço de permanência, convivência ou identificação para os jovens. É nesse contexto que se insere o relato de Helena (Figura 18). Na apresentação de seu mapa, a jovem indica uma relação de distanciamento com o bairro onde mora, marcado em vermelho em sua representação. Ao afirmar que os vizinhos “eles falam que eu sou metida por andar arrumada, estudar e trabalhar” Helena evidencia como suas práticas e projetos de vida entram em tensão com as expectativas sociais do território, produzindo uma sensação de deslocamento e não pertencimento com seu bairro e moradores. Esse distanciamento se expressa também na forma como Helena projeta seus desejos e referências. Ao atribuir a cor verde a lugares como “Dubai” e “Estados Unidos”, a jovem associa esses espaços à possibilidade de “ter uma vida melhor” e de acessar melhores condições de trabalho e remuneração.

Figura 18 - Mapa afetivo (Helena)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

De modo semelhante, ao marcar em azul equipamentos como o Clube Cascatinha e a Smart Fit, que são espaços relacionados a práticas corporais, lazer e consumo frequentemente vinculados a outros grupos sociais, Helena demonstra identificação com esses locais em que suas formas de agir, vestir e projetar futuro não são alvos de julgamento. Esses lugares aparecem como territórios de maior reconhecimento simbólico, em contraste com o bairro de moradia, onde suas práticas são frequentemente lidas como inadequadas ou excessivas. Ao mesmo tempo, essa percepção negativa que Helena constrói em relação ao bairro também pode ser compreendida a partir das narrativas sociais que circulam sobre esse território e sobre seus habitantes.

O modo como determinados bairros são recorrentemente associados a estigmas, carências ou comportamentos considerados inadequados tende a produzir efeitos sobre a forma como os próprios moradores passam a se perceber e a se posicionar no espaço urbano. Nesse sentido, o distanciamento expresso no mapa não se refere apenas à experiência individual da jovem, mas pode indicar uma internalização de discursos que hierarquizam

territórios e modos de vida. O mapa revela, assim, que o não pertencimento ao bairro é produzido na intersecção entre experiências cotidianas, discursos externos sobre o território e expectativas sociais que regulam quem pode ser reconhecido como legítimo naquele espaço.

Embora o mapa de Helena inclua espaços frequentemente associados ao lazer, seu relato não se organiza a partir da vivência cotidiana dessas práticas. Ao falar de seus deslocamentos, percepções e projetos para trabalhar em outros países, a jovem expressa uma vivência urbana na qual o bairro se apresenta esvaziado de sentidos cotidianos, funcionando como um ponto de passagem ou como um ponto de partida e chegada no seu dia a dia, sem que se permaneça. Nesse sentido, o silêncio em relação ao lazer não indica desinteresse, mas revela uma experiência urbana em que as possibilidades de trabalho, convivência e fruição do tempo livre são projetadas para fora do território imediato.

A partir do quadro trazido por Helena, o relato de Lucas que se abre torna-se especialmente elucidativo, ao tensionar essa ausência de vínculos. Lucas, também morador do bairro Dom Bosco, relatou gostar do bairro e que possui muitos amigos por lá. No entanto, apontou pouca permanência no bairro a partir da sua rotina: “Todo dia de manhã eu desço pra comprar pão, vou lá compro e tenho que subir tudo de novo. Tomo meu café e tenho que fazer exatamente o mesmo caminho de novo para ir pro trabalho no Mont Sinai. Depois desço pra cá e só volto de noitão.” O relato evidencia que, mesmo trabalhando nas proximidades, Lucas percebe dificuldade em viver o bairro no cotidiano, já que retorna para casa apenas à noite e tem pouco tempo para a convivência com os colegas.

Em contraste com o relato de Helena, a experiência de Lucas, revela uma relação afetiva positiva. O jovem afirma gostar do bairro e destaca a presença de muitos amigos no local. No entanto, ao descrever sua rotina cotidiana, Lucas evidencia que essa identificação não se traduz em permanência ou convivência frequente no bairro. Ainda que o trabalho se localize nas proximidades de sua residência, o cotidiano de Lucas é marcado por deslocamentos repetitivos e por uma organização do tempo que inviabiliza a convivência cotidiana no bairro. Assim, o território de moradia é vivenciado majoritariamente como espaço de passagem e repouso, e não como lugar de sociabilidade.

Ao afirmar que a “criançada do bairro não tem nada pra fazer” e, ao mesmo tempo, reconhecer que sua própria rotina de trabalho o impede de estar presente no bairro, Lucas evidencia uma contradição temporal na experiência juvenil do lazer. De um lado, aponta-se a ausência de equipamentos e estruturas reconhecidas como lazer; de outro, a escassez de

tempo disponível limita a permanência e o convívio, mesmo quando há circulação pela cidade. Essa experiência revela diferentes formas de privação que se articulam ao longo do tempo: se em momentos anteriores, como na infância, havia mais tempo, mas poucas estruturas, no presente o aumento dos deslocamentos e das responsabilidades reduz as possibilidades de viver o bairro como espaço de encontro e convivência.

Nesse sentido, o fato de Lucas relatar que conhecia toda a “rapaziadinha” do bairro por brincar na rua quando criança, sem reconhecer essas experiências como lazer, evidencia um processo de desvalorização simbólica das formas cotidianas e não mercantilizadas de sociabilidade. As práticas vividas no espaço do bairro, associadas ao encontro, à brincadeira e à convivência cotidiana, permanecem naturalizadas e pouco legitimadas como lazer, sendo compreendidas apenas como parte do cotidiano. Assim, o lazer passa a ser reconhecido sobretudo como aquilo que se distingue da vida ordinária, contribuindo para o apagamento das experiências do bairro como práticas legítimas e para sua posterior associação a espaços específicos e mediados pelo consumo.

Os relatos de Helena e Lucas, embora distintos, convergem ao revelar que o bairro não se constitui, para esses jovens, como espaço pleno de permanência, convivência e lazer, ainda que por razões diferentes. Enquanto Helena expressa um distanciamento simbólico em relação ao território de moradia, marcado por julgamentos morais, estigmas e pela projeção de seus projetos de vida para fora do bairro e da cidade, Lucas manifesta uma relação afetiva positiva com o lugar, ancorada em vínculos sociais e memórias compartilhadas.

No entanto, em ambos os casos, a vivência cotidiana do bairro é atravessada por limites estruturais que restringem a apropriação do espaço: no caso de Helena, pela ausência de reconhecimento simbólico e pela busca de pertencimento em outros territórios; no de Lucas, pela organização do tempo imposta pela rotina de trabalho, que transforma o bairro em espaço de passagem e repouso. Assim, pertencimento afetivo e rejeição simbólica produzem efeitos distintos, mas convergem para uma mesma condição: a dificuldade de viver o bairro como espaço de sociabilidade, lazer e experimentação juvenil, evidenciando que a apropriação do território não depende apenas do vínculo subjetivo com o lugar, mas das condições sociais, temporais e simbólicas que organizam a experiência urbana juvenil.

Para além desses relatos, essa percepção apareceu de forma recorrente no encontro Significados da cidade. Muitos estudantes indicaram seus próprios bairros ou bairros vizinhos

como espaços perigosos, marcados por medo, violência policial e pouca possibilidade de fazer. Expressões como “não tem nada para fazer”, “é perigoso”, “a política bate lá direto” apareceram de forma reiterada em suas falas. Isso revelou uma experiência urbana empobrecida, na qual o bairro não se mostra como um espaço de permanência, na maioria das vezes. A Figura 19 representa essa ocorrência, tendo em vista que para os jovens os pontos marcados em vermelho são locais marcados por ausências e violência.

Figura 19 - Mapa Significados da cidade (bairro)



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

A partir dessas experiências, a escassez de tempo livre, articulada à lógica produtiva que organiza o cotidiano urbano, redefine as formas de lazer acessíveis aos jovens. Conforme aponta Carlos (2015), o lazer passa a ser mediado pela mercadoria, deslocando a apropriação coletiva dos espaços públicos para práticas de consumo em espaços privados. Nesse processo, o lazer deixa de integrar o cotidiano dos bairros e passa a depender de condições específicas de tempo, renda e deslocamento, o que restringe significativamente as possibilidades de permanência e convivência no espaço urbano. Como resultado, as práticas de lazer se afastam do território vivido no dia a dia e passam a exigir deslocamentos planejados, contribuindo para o esvaziamento dos espaços locais de convivência e para a fragilização das sociabilidades juvenis.

A recorrência de shoppings e bares como principais referências de lazer nos mapas juvenis evidencia a centralidade de espaços organizados a partir da lógica do consumo. Esses ambientes não se apresentam apenas como alternativas de entretenimento, mas como espaços nos quais o lazer é previamente formatado, normatizado e socialmente selecionado. Conforme afirma Cassab (2015), “a espacialização do lazer pela cidade, com opções orientadas ao consumo, vai definindo os lugares onde determinado perfil de jovem é tolerado e aceito (mas, desde que dentro das normas de comportamento adulto), enquanto outros perfis têm seu acesso limitado em função de restrições simbólicas e materiais” (p. 150). Nesses contextos, a presença juvenil é admitida de forma condicional, associada à capacidade de consumir e de corresponder a expectativas comportamentais específicas.

Como consequência desses processos, o lazer deixa de fortalecer o espaço público como lugar de encontro, convivência e mistura social, contribuindo para seu esvaziamento simbólico e funcional. A apropriação da cidade pelos jovens passa a ocorrer de forma domesticada e ordenada, concentrando-se em espaços privados ou semi-privados, nos quais a presença juvenil é constantemente monitorada e limitada por expectativas de comportamento e consumo.

A leitura dos trajetos obrigatórios e da baixa permanência nos espaços urbanos permite também problematizar o caráter público da cidade a partir das contribuições de Gomes (2018). Para o autor, o estatuto público de um espaço não se define por sua forma física ou por sua função prática, mas pelas possibilidades de uso, permanência e interação que ele oferece. Nesse sentido, a circulação funcional observada nos mapas juvenis, marcada por deslocamentos rápidos e pela ausência de permanência, aponta para um enfraquecimento da publicidade do espaço urbano. Embora a cidade seja formalmente pública, a impossibilidade de permanecer, de se expor e de compartilhar o espaço com outros transforma ruas, praças e equipamentos urbanos em ambientes de passagem, nos quais a experiência coletiva e comunicacional se fragiliza. Assim, a restrição da permanência juvenil não se limita a uma questão de tempo escasso, mas incide diretamente sobre a capacidade do espaço urbano de operar como espaço público, no sentido político e relacional do termo.

Esses processos contribuem para a produção de uma experiência urbana juvenil marcada pela intermitência, na qual a cidade não se apresenta como espaço de permanência ou convivência cotidiana, mas como um conjunto de pontos acessados de forma funcional e condicionada. O bairro, nesse contexto, deixa de ser vivido como espaço de sociabilidade, e a

cidade é experimentada de maneira fragmentada, restrita e desigual. O lazer, ao ser deslocado para espaços privados e seletivos, reforça esse padrão e evidencia que o direito à cidade, longe de se materializar como possibilidade concreta no cotidiano juvenil, se apresenta de forma limitada e condicionada, mediado pelo consumo, pelo controle dos espaços e pela organização desigual do tempo.

#### *4.4.2. A escola como permanência tensionada*

Se, na experiência urbana analisada até aqui, a cidade e o bairro aparecem marcados pela circulação funcional, pela escassez de tempo e pela fragilização das possibilidades de permanência, a escola emerge como um dos poucos espaços de presença cotidiana relativamente estável na vida dos jovens. No entanto, essa permanência não se configura de maneira plena ou desprovida de tensões. Ao contrário, a escola se apresenta de maneira ambígua, simultaneamente central na organização do cotidiano juvenil e atravessada por normas. Compreender a escola como espaço de permanência tensionada permite avançar na análise das experiências juvenis, evidenciando que, mesmo nos lugares onde a presença é garantida, a apropriação e o pertencimento permanecem mediados por relações de poder, tempo e regulação dos corpos.

Essa dissociação entre permanecer e pertencer se expressa de maneira distinta conforme o turno e a modalidade de ensino, mas produz efeitos semelhantes. No ensino médio em tempo integral, a ampliação da permanência, organizada por rotinas rígidas e controle do tempo, é vivida como cansaço e desgaste, dificultando a construção de vínculos significativos com a escola. Já no ensino médio noturno, o tempo reduzido e frequentemente fragmentado pela jornada de trabalho transforma a escola em espaço funcional, orientado pelo cumprimento das exigências formais. Em ambos os casos, observa-se que tanto o excesso quanto a escassez de tempo escolar limitam as possibilidades de apropriação e pertencimento, revelando que a permanência, quando desvinculada das condições concretas de vida e das formas de participação juvenil, tende a produzir uma presença tensionada e negociada. Nesse contexto, a escola passa a operar, para muitos jovens, como um substituto imperfeito do espaço público urbano. No entanto, essa centralidade não implica a plena realização das dimensões próprias do espaço público, como a possibilidade de apropriação, expressão da heterogeneidade e participação efetiva.

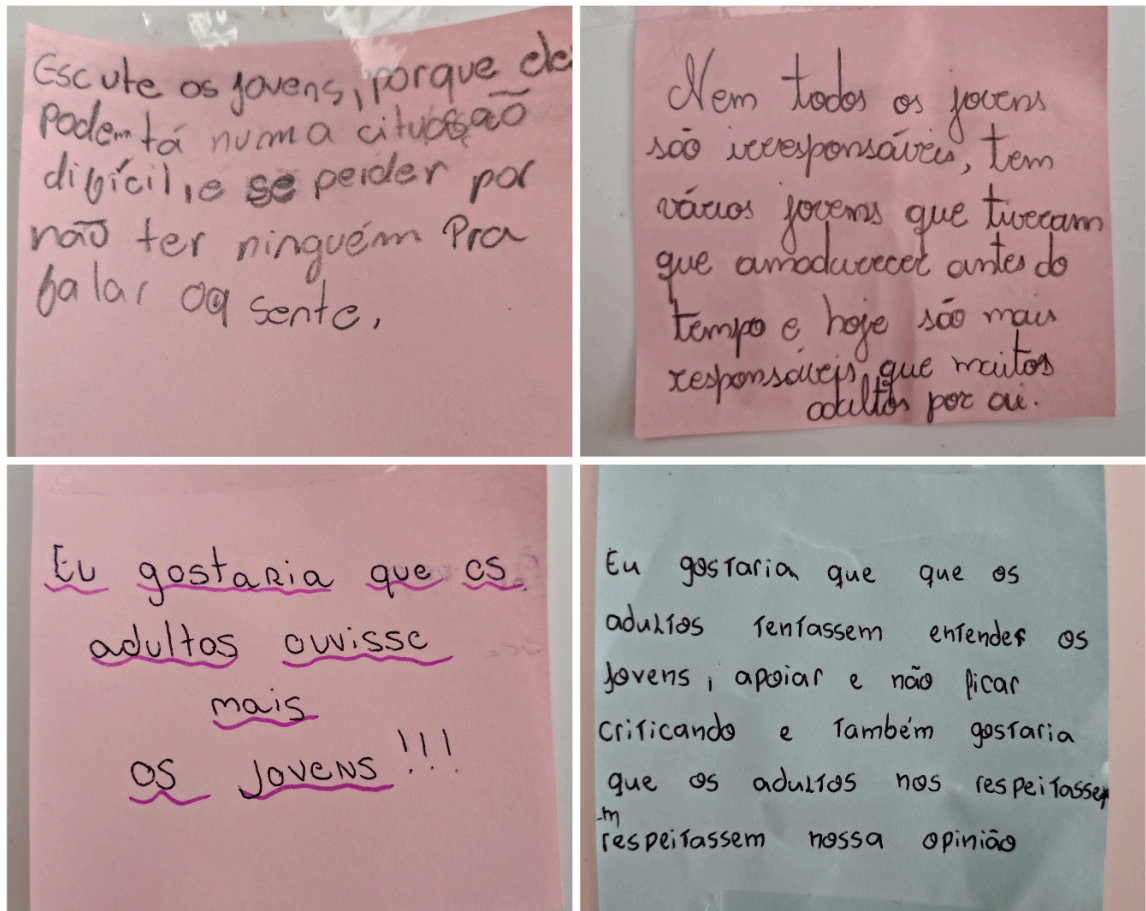
Importa destacar que a categoria não indica a ausência total de vínculos ou afetos em relação à instituição. Os mapas e cartas revelam que a escola também é reconhecida como um

espaço de socialidade entre os pares e as críticas feitas pelos estudantes questionam a organização vigente mas não desprezam o papel. O não pertencimento não se refere à rejeição da escola em si, mas à forma como ela é organizada. A escrita das cartas aprofunda essa leitura da escola ao indicar que a crítica dos jovens não se destina à instituição em si, mas sim às lógicas e normas que permeiam suas relações cotidianas. Ao serem convidados a escrever para a escola os jovens assumiram o lugar de enunciação, trazendo um deslocamento simbólico ao se colocarem como sujeitos capazes de avaliar, nomear e interpelar o funcionamento institucional. Assim, a permanência escolar é atravessada por uma tensão, por um lado reconhecem que a escola é um espaço significativo de socialização e por outro questionam suas práticas. Ao interpelar a instituição, os jovens afirmam sua condição de sujeitos capazes de avaliar experiências de justiça e injustiça no cotidiano escolar, reivindicando reconhecimento e participação.

A crítica expressa nas cartas pode ser compreendida, à luz de Dubet (2003), não como rejeição da escola, mas como uma reação às tensões estruturais da experiência escolar. Ao mesmo tempo em que a instituição afirma princípios de igualdade, ela opera por mecanismos meritocráticos que hierarquizam trajetórias e atribuem aos estudantes a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso. A crítica juvenil emerge, assim, como uma forma de preservar a dignidade diante de experiências percebidas como injustas, funcionando como um “protesto não declarado” e como estratégia de permanência crítica. Ao invés de abandono ou apatia, o que se observa é a tentativa de negociar o pertencimento onde a presença é garantida, mas o reconhecimento é instável.

Esse movimento de interpelação também se materializou na produção de cartazes coletivos durante as rodas de conversa. Nesses cartazes, os jovens reuniram palavras e frases dirigidas aos adultos de forma ampla, incluindo tanto os responsáveis familiares quanto os profissionais da escola. A recorrência de termos associados à “compreensão” e “escuta” evidencia que o endereçamento não se limita a uma crítica institucional específica, mas aponta para uma tensão mais ampla nas relações geracionais que atravessam a experiência juvenil. Mais do que pedidos individuais, os cartazes funcionam como enunciados coletivos que interpelam o olhar adulto, denunciando a recorrente deslegitimação das experiências juvenis. Alguns dos apelos podem ser visualizados na colagem a seguir (Figura 20).

Figura 20 - Colagem de mensagens dos cartazes coletivos



Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Nas rodas de conversa, ao solicitar que os estudantes indicassem os lugares da cidade que não gostavam, a escola surgia de forma imediata como um espaço negativo. A menção à escola vinha acompanhada de expressões corporais e falas que indicavam uma constatação compartilhada com os colegas, como se o incômodo fosse óbvio e amplamente reconhecido pelo grupo. Não se tratava de longas justificativas inicialmente, mas se uma reação quase automática, marcada por olhares, risadas irônicas e comentários breves que indicavam um sentimento comum.

Diante dessa recorrência, o passo seguinte consistia em questionar os motivos dessa percepção. A partir desse estímulo os jovens passavam a explicitar os elementos que para eles tornam a escola um espaço hostil: o cansaço, a obrigatoriedade, os horários e o desgaste provocado pela rotina escolar. As falas revelavam que a escola, embora central em suas

trajetórias, é vivida como um espaço de tensão constante, na qual a permanência não se torna pertencimento.

Com o objetivo de tensionar esse consenso de forma menos confrontativa, foi comum interpelá-los no mesmo tom descontraído que utilizavam entre si, como perguntas como: “Não eram vocês que estavam rindo agora há pouco na escola?”. Essa provocação não tinha o intuito de negar ou minimizar as críticas expressas, mas provocar a reflexão sobre a ambiguidade da experiência na escola. Os momentos de riso, sociabilidade e a possibilidade de criticar a escola em uma atividade dentro dela, coexistem com o incômodo e o desgaste. Assim, a pergunta permitiu ampliar a compreensão da escola para além de uma leitura exclusivamente negativa.

Esse movimento também contribuiu para estabelecer uma conexão com os jovens ao demonstrar que suas críticas eram legítimas ao mesmo tempo em que se reconhecia a complexidade das vivências daquele espaço. Além disso, funcionava como uma forma de tranquilizar os professores presentes, que muitas vezes se mostraram tensos no início do encontro, demarcando a posição de que o diálogo coletivo objetivava compreender, a partir da escuta dos jovens escolares, as tensões, contradições e significados atribuídos à cidade e à escola, sem reduzir o momento a meros rechaços à escola, seus profissionais e suas práticas.

A coexistência da crítica e da convivência, evidenciada nesse relato, mostra que a relação dos jovens com a escola não se dá a partir de posições fixas de rejeição ou adesão. Ao reconhecerem os sentimentos negativos, mas sem perder de vista os momentos de riso, acolhimento, encontro e sociabilidade, os estudantes puderam externalizar construções mais complexas sobre a escola. É nesse movimento que se tornaram visíveis as estratégias juvenis de agir diante das condições de permanência na escola. Permanecer na escola não significa adesão plena ou total identificação, mas a escolha possível. Mesmo diante dos aspectos negativos relatados, os jovens seguem frequentando, negociando diariamente sua presença em um espaço vivido de maneira tensionada.

Entre essas estratégias, destaca-se a produção de momentos de leveza no interior da escola. O riso compartilhado, as brincadeiras e interações entre pares funcionam como “microalívios” diante da rotina. Esses gestos não anulam as críticas à instituição, mas permitem flexibilizar o cotidiano escolar.

Entre os estudantes do ensino médio noturno, emergiram também estratégias de sociabilidade que se articulam diretamente à rotina escolar. Eles relataram que às

sextas-feiras ou nos dias em que as aulas terminaram mais cedo devido algum evento escolar atípico ou a ausência de algum professor, costumam se reunir no supermercado Bahamas, localizado nas proximidades da escola. Nesse momento, compravam bebidas e comidas e permaneciam juntos por algum tempo antes de seguirem para casa. Da mesma forma, relataram que periodicamente, principalmente próximo ao dia de recebimento do salário e “depois de pagar todas as contas”, costumam combinar de ir a algum bar. Essa prática pode ser entendida como uma extensão da experiência escolar, construída de forma autônoma por esses jovens. Trata-se, assim, de um tempo breve, mas significativo no qual esses jovens podem conviver e relaxar após uma jornada marcada pelo trabalho e pelas aulas noturno. Ao ocuparem esse intervalo possível, criam uma forma de compensação simbólica para o desgaste do cotidiano escolar.

Entre os jovens da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek as estratégias de sociabilidade associadas à escola possuem contornos distintos. Os jovens relataram que, ao término das aulas, precisam retornar para casa com maior rapidez, muitas vezes por orientação dos seus responsáveis. Ainda que menciona a possibilidade de se encontrarem posteriormente em alguma lanchonete, esses encontros são descritos como pouco frequentes, uma vez que dependem tanto da disponibilidade de dinheiro dos pais quanto da autorização familiar. Além disso, apareceu de forma recorrente o medo dos responsáveis em relação às ruas do bairro, consideradas perigosas, o que restringe ainda mais a permanência desses jovens fora de casa após o horário escolar.

Diferentemente dos estudantes do ensino noturno da Escola Estadual Duque de Caxias, os alunos do diurno da outra escola vivenciam uma experiência mais regulada, na qual a necessidade de retornar para casa limita a construção de tempos coletivos junto aos colegas de turma. Além disso, a crítica dos estudantes ao ensino médio em tempo integral evidencia o descompasso entre o projeto que fundamenta essa política e a forma como ela é vivida no cotidiano escolar. Embora o discurso institucional associe a ampliação do tempo de permanência à melhoria da formação e à ampliação de oportunidade, os relatos dos jovens indicam que esse tempo adicional tem sido vivido predominantemente como “tempo perdido”, tendo em vista que as aulas majoritariamente teóricas e a rotina rígida, intensificam a percepção da permanência da escola “tempo perdido”. Nesse contexto, a permanência de parte dos jovens no ensino médio integral também se sustenta por meio de políticas de incentivo financeiro, como o Programa Pé-de-Meia. Nas rodas de conversa, diversos estudantes mencionaram que permanecem nessa modalidade em função do benefício,

compreendido como um recurso importante. Assim, o Pé-de-Meia aparece como um fator que contribui para a permanência formal na escola, mas não necessariamente para o fortalecimento do pertencimento ou para a melhoria da experiência escolar.

Um dos pontos de crítica mais recorrentes dos jovens ao ensino médio integral e ao Novo Ensino Médio diz respeito à ausência de aulas práticas, frequentemente anunciadas como eixo central dessas propostas. Nas rodas de conversa, os estudantes expressaram o desejo por atividades que envolvessem experimentação, uso de laboratórios, trabalhos de campo e dinâmicas menos centradas na exposição teórica. No entanto, essa expectativa entra em confronto direto com a realidade material das escolas, que não dispõem de infraestrutura, equipamentos ou condições adequadas para a realização dessas práticas. Como sintetizou Júlia: *“Falam que vai ter aula prática, mas não tem laboratório, não tem material. A gente fica só na sala copiando o dia todo.”* Outra jovem, Marcela, completou: *“Falaram muito que seria diferente, mas é a mesma coisa, só que a gente fica mais tempo aqui”*.

As críticas dos jovens ao Ensino Médio destacam a distância entre o discurso oficial da reforma e as condições concretas de implementação. Embora a reforma do Ensino Médio previsse a possibilidade de personalização da grade curricular, essa autonomia não se concretizou na prática. Essa limitação já havia sido apontada por Ferreira e Ramos (2018) ao afirmarem que “Essa possibilidade de escolha, no entanto, não está assegurada, haja vista não haver obrigação de que todas as escolas ofertem os cinco itinerários previstos (p.1189)”.

Na realidade vivida pelos estudantes desta pesquisa, essa limitação se confirmou de forma evidente: por questões logísticas, de infraestrutura e de organização interna, as escolas não ofertaram múltiplos itinerários, inviabilizando qualquer escolha efetiva por parte dos jovens. Assim, aquilo que se apresenta como liberdade de decisão se converte, na prática, em adaptação às opções disponíveis, aprofundando o descompasso entre o projeto anunciado e a experiência escolar concreta.

Esse descompasso também é analisado por Wathier e Cunha (2022) ao evidenciarem que a Reforma do Ensino Médio e os projetos de educação integral materializaram a partir de um processo verticalizado:

Ainda, carecendo de maiores discussões com a sociedade, materializou-se tendo por base argumentos recorrentes que em sua maioria acompanham os diagnósticos massivos da educação, sem, porém, adentrar as questões mais complexas da dinâmica social que envolvem o Ensino Médio.

Esse distanciamento auxilia a compreender por que os jovens veem esse modelo como pouco conectado às suas necessidades concretas. A incompatibilidade entre o ensino médio integral e a realidade dos estudantes constitui um dos pontos sensíveis dessa tensão. Essa constatação encontra respaldo nas entrevistas realizadas por Wathier e Cunha (2022) que mostram que essa modalidade de ensino provocou evasão daqueles estudantes que precisam trabalhar para ajudar a família, criando, portanto, um perfil de aluno do ensino médio integral e um processo de exclusão que vai além de escolhas individuais.

Além disso, Ferreira e Ramos (2018) demonstram que o Novo Ensino Médio se constrói a partir de um discurso simplista sobre a realidade e os problemas históricos dessa etapa do ensino, reduzindo a um currículo supostamente excessivo e deslocado do mundo do trabalho. As pesquisadoras alertam que justificar as fragilidades desta etapa do ensino como resultado do currículo, desloca o debate das desigualdades que atravessam as trajetórias juvenis. Esse deslocamento se reflete no dia a dia escolar e nas falas dos estudantes que pontuam que o tempo ampliado não se converte em experiências formativas mais significativas.

Essa crítica ganha densidade e se articula com Arroyo (1988) que já denunciava há quase 40 anos, que a educação integral aplicada às camadas populares precisam vir acompanhadas de respaldo na realidade e não na legitimação do afastamento dos jovens de seus contextos de vida e na transformação da permanência escolar em estratégia de contenção. Essa lógica ajuda a entender por que, ainda hoje, a ampliação do tempo escolar é vivida como imposição. A crítica atual de Arroyo (2025) aprofunda essa leitura ao situar as políticas educacionais no interior de um Estado que nega condições de vida digna:

Prometer escola de tempo integral, de ensino integral exigirá muito mais do direito a uma educação de humanos, integralmente desumanizados, roubado integralmente de suas humanidades, roubados das condições sociais, materiais de um humano ser, viver como humanos. (p.9)

O posicionamento de Arroyo (2025) corrobora para a leitura de que mesmo a escola sendo criticada muitas vezes é um dos poucos espaços de apoio protegidos. Essa leitura converge com Thiesen (2025), ao indicar que a escolarização das juventudes tem sido progressivamente capturada por racionalidades liberais que projetam os jovens prioritariamente como força de trabalho. Nesse movimento, o sentido público da educação é esvaziado, e a ampliação da jornada ou o remanejamento curricular não são suficientes para enfrentar a precarização da formação, pois mantêm intocadas as desigualdades que atravessam as trajetórias juvenis.

Nessa mesma direção, Silvia e Boutin (2018) alertam que o foco excessivo no tempo ampliado, sem que haja melhoras nas condições materiais, é uma forma de intensificar a precariedade e, conseqüentemente: “(...)o tempo ampliado pode ser muito mais um empecilho, privando o jovem de seu tempo livre para realização de outras atividades que lhe despertem o interesse, do que de fato pode contribuir para uma formação humana mais complexa (p.529)”

Articulando esses aportes teóricos aos dados empíricos, podemos compreender que a permanência tensionada vivida pelos jovens não é resultado de uma inadequação subjetiva ou de uma resistência individual. O que foi relatado e espacializado pelos jovens converge com projetos educacionais que tendem a desconsiderar as condições concretas de vida das juventudes populares.

Já os estudantes do ensino médio regular noturno experimentam uma condição distinta. O menor tempo de permanência, ainda encurtado por atrasos e saídas antecipadas, mostra uma percepção da escola como espaço de passagem que se orienta majoritariamente pelo cumprimento das exigências formais. Nas falas dos jovens do noturno, observa-se um baixo investimento na transformação do cotidiano escolar, não por desinteresse ou apatia, mas pela avaliação concreta de que o tempo disponível não justifica o enfrentamento de conflitos ou a mobilização coletiva. Como sintetiza Caio: “*Nós já tem pouco tempo aqui, pra que arrumar confusão? Daqui a pouco tamo indo embora*”. Essa fala evidencia que a permanência reduzida produz não apenas limites à convivência, mas também um afastamento simbólico em relação à escola enquanto espaço de pertencimento e intervenção, fazendo com que a experiência escolar se restrinja à lógica da passagem e da sobrevivência cotidiana.

Apesar das condições distintas de permanência, as experiências dos estudantes do ensino médio integral e do ensino médio regular noturno convergem na dificuldade de transformar a presença cotidiana na escola em pertencimento. Enquanto no integral o tempo ampliado é vivido como controle e aprisionamento, no noturno o tempo insuficiente, articulado ao trabalho, precariza a experiência escolar e reforça a lógica da passagem. Em ambos os casos, a escola se distancia de um espaço de apropriação coletiva e participação juvenil.

O relato de Lucas externaliza esse esvaziamento do sentido escolar ao comparar a escola atual com aquela que estudava anteriormente: “No (Escola Estadual) Fernando Lobo era melhor. Lá a gente tinha passeio, gincana. Um monte de coisas”. Ao associar a

experiência positiva à existência de atividades coletivas, Lucas remete à possibilidade de convivência, apropriação e construção de vínculos. A saída dessa escola, motivada pela necessidade de trabalhar, não apenas interrompeu esse tipo de vivência, como reforçou uma trajetória escolar marcada pela adaptação às exigências formais, em detrimento da construção de pertencimento.

A coexistência dessas experiências evidencia uma contradição estrutural das políticas educacionais voltadas para o ensino médio. Embora distintas na duração, as modalidades integral e noturna convergem na produção de uma experiência escolar marcada pela funcionalização do tempo e pela dificuldade de reconhecimento juvenil. Assim, tanto o excesso quanto a escassez de tempo escolar operam como mecanismos de exclusão simbólica quando dissociados de condições efetivas de apropriação, participação e reconhecimento, esvaziando o sentido público da escola.

A leitura das experiências juvenis analisadas neste capítulo dialoga diretamente com as reflexões de Dayrell e Carrano (2014) ao problematizar o que os autores denominam como o “jogo de culpados” presente no cotidiano escolar. Nesse jogo, a escola tende a atribuir aos jovens a responsabilidade pelas tensões vividas enquanto desconsidera as condições sociais, culturais e materiais que estruturam suas trajetórias. Ao deslocar o olhar do indivíduo para as relações e para o contexto, os autores evidenciam que a tensão entre jovens e escola não decorre de uma suposta inadequação juvenil, mas da dificuldade institucional de reconhecer e dialogar com as múltiplas dimensões da condição juvenil contemporânea, especialmente no caso dos jovens trabalhadores.

#### *3.4.3. Trabalho precoce, raça e juventude regulada*

As produções dos jovens escolares evidenciaram que o trabalho (ou a sua ausência) constitui um eixo central de organização da vida cotidiana, regulando o tempo, os deslocamentos pela cidade e as condições de permanência na escola. Essa centralidade não se manifesta de forma homogênea, mas assume contornos distintos entre os estudantes das duas escolas investigadas, revelando experiências juvenis marcadas por desigualdades sociais e raciais.

A centralidade do trabalho na experiência dos jovens escolares desta pesquisa dialoga diretamente com as reflexões de Corrochano (2014), ao evidenciar que o Ensino Médio, para

grande parte das juventudes populares, não se configura como um período de moratória em relação ao trabalho. Ao contrário, trata-se de um tempo marcado pela necessidade de conciliar ambas as dimensões, ainda que em condições desiguais.

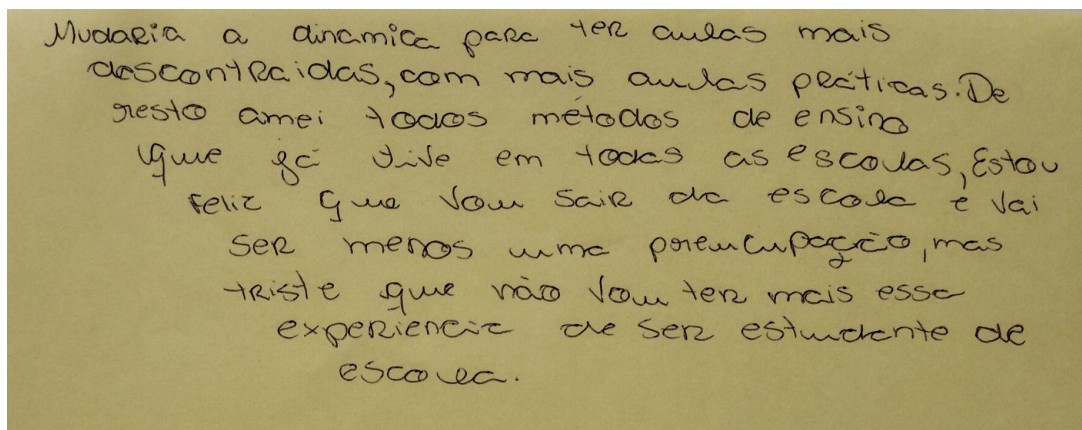
Ao discutir a relação entre juventude, escola e trabalho, Corrochano (2014) estabelece uma distinção fundamental entre o modelo de transição predominante em países europeus e a realidade brasileira. Em contextos europeus, o período escolar tende a se configurar como um período de moratória em relação ao trabalho, no qual a dedicação aos estudos antecede a inserção no mercado e organiza a passagem para a vida adulta. No Brasil, especialmente entre jovens das camadas populares, essa lógica não se sustenta, fazendo com que o trabalho suceda ou se sobreponha à escolarização. É nesse sentido que Corrochano (2014) sintetiza que “é o jovem trabalhador que se torna estudante (p.213)”. Com base nisso, podemos compreender as trajetórias e aspirações dos jovens da nossa pesquisa, sobretudo daqueles do ensino médio noturno.

A relação entre escola e trabalho, nesse contexto, não pode ser compreendida como uma escolha individual dos jovens, mas como expressão de uma estrutura social marcada por profundas desigualdades. Conforme aponta Faleiros (2008) no capitalismo contemporâneo acentua-se a exigência por escolaridade como condição para a inserção de jovens no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que a necessidade de sobrevivência leva, sobretudo os jovens das camadas populares, a ingressarem precocemente no mundo laboral. Essa contradição produz o que o autor define como um “círculo vicioso” entre o aumento da formação escolar e a entrada precoce no trabalho, o que torna “praticamente inconciliável, para grande parte dos jovens, a relação entre trabalho e escola (Faleiros, 2008, p.63).” É essa dinâmica estrutural que ajuda a compreender as dificuldades relatadas pelos estudantes em conciliar o tempo do trabalho com a permanência e o envolvimento com a escola.

Entre os estudantes do ensino médio noturno da Escola Estadual Duque de Caxias, o trabalho aparece como um elemento central que reorganiza profundamente o tempo cotidiano. A escola passa a ocupar um lugar comprimido entre a jornada laboral e o cansaço físico acumulado ao longo do dia, sendo recorrente que esses jovens permaneçam mais horas no trabalho do que na própria instituição escolar. Essa sobreposição entre trabalho e escolarização produz uma experiência marcada pelo desgaste e pela redução da escola a um espaço de cumprimento formal da frequência. Tal percepção se expressa nas falas dos estudantes, como na afirmação de Alberto: “Acho que no próximo ano vai ser melhor porque

só vamos trabalhar”, que evidencia não apenas o cansaço em conciliar ambas as esferas, mas também a naturalização da saída da escola como alternativa menos exaustiva diante das exigências cotidianas. A afirmativa de Alberto é reforçada pela carta de Mariana (Figura 21).

Figura 21 - Carta para minha escola (Mariana)



Mudaria a dinâmica para ter aulas mais descontraídas, com mais aulas práticas. De resto amei todos métodos de ensino que já tive em todas as escolas, Estou feliz que vou sair da escola e vai ser menos uma preocupação, mas triste que não vou ter mais essa experiência de ser estudante de escola.

Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

Além de responder a necessidades materiais imediatas, Corrochano (2014) destaca que a inserção precoce no trabalho também se relaciona a demandas de autonomia, reconhecimento e circulação social. Entre os jovens desta pesquisa, trabalhar não significa apenas contribuir com a renda familiar, mas conquistar certa independência em relação a essa dimensão aparece tanto nas falas quanto nos mapas produzidos, nos quais o trabalho surge como condição para acessar práticas socialmente associadas à vivência juvenil, como o lazer, o consumo e o namoro. Ainda que essas experiências sejam restritas e frequentemente subordinadas à lógica do trabalho, elas indicam que a inserção laboral não pode ser interpretada exclusivamente como imposição econômica. Dessa forma, trata-se de uma condição ambígua.

Paradoxalmente, mesmo diante do desgaste cotidiano, alguns estudantes relataram que sentirão falta da escola ao concluírem o Ensino Médio. Essa tensão emergiu de forma emblemática no questionamento coletivo “Quem trabalha deixa de ser jovem?”, inicialmente formulado por Alberto e rapidamente apropriado pelos colegas como forma de refletir suas próprias condições. A pergunta desloca a discussão do plano individual para a leitura social da juventude quando evidencia que a inserção precoce no trabalho não apenas reorganiza o tempo cotidiano, mas redefine o próprio significado de ser jovem. Ao ser incluída nesse debate, quando Caio, irmão de Alberto, questiona se eu teria deixado de ser jovem ao

começar a trabalhar, a comparação entre trajetórias tornou-se um recurso analítico que permitiu confrontar experiências distintas. Ao situar brevemente a minha trajetória, marcada pela dedicação exclusiva aos estudos durante a formação inicial e pela inserção no trabalho apenas após a graduação, surgiram novas perguntas sobre o acesso ao ensino superior. Nesse contexto, relatei que havia sido a segunda pessoa da minha família a ingressar em uma universidade federal ainda na juventude e a primeira a alcançar a pós-graduação. Essa explicitação, sem apagar as diferenças de posição, contribuiu para a construção de uma relação mais horizontal de troca, permitindo que os jovens se reconhecessem como sujeitos capazes de refletir criticamente sobre suas próprias condições, ainda que situados em contextos sociais distintos. Mais do que um diálogo circunstancial, essa cena revela a capacidade dos jovens de produzir interpretações críticas sobre as desigualdades que atravessam suas trajetórias.

Ao contrastarem percursos de escolarização e trabalho, elaboram uma leitura situada sobre como o trabalho precoce antecipa responsabilidades adultas, tensiona o acesso à formação prolongada e produz formas diferenciadas de vivenciar a juventude. A pergunta “Quem trabalha deixa de ser jovem?”, longe de ser apenas uma indagação espontânea, sintetiza um processo de adultização precoce da juventude popular, no qual a inserção antecipada no trabalho modifica o tempo da experimentação juvenil e redefine os limites entre juventude e vida adulta.

A cena descrita explicita uma distinção central nas experiências juvenis observadas nesta pesquisa: a diferença entre o trabalho vivido como exigência imediata de sobrevivência e aquele mediado pela formação escolar. Ao compararem suas próprias trajetórias com a minha, os jovens evidenciam que, quando o trabalho antecede e se sobrepõe à escolarização, ele tende a capturar o presente e a reorganizar toda a vida cotidiana, comprimindo o tempo da juventude e antecipando responsabilidades adultas. Esse processo pode ser compreendido como uma forma de adultização precoce da juventude popular, na qual a inserção antecipada no trabalho redefine não apenas o lugar da escola, mas também as possibilidades de projeção de futuro. Em contraposição, o trabalho mediado pela formação aparece como uma promessa distante para eles. Assim, o que se evidencia não é apenas uma diferença de escolhas individuais, mas a produção desigual de regimes de juventude, nos quais alguns jovens podem experimentar a juventude como tempo de transição, enquanto outros a vivenciam como tempo comprimido pela urgência da sobrevivência.

A noção de futuro encurtado, mobilizada por Maia e Mancebo (2010), ganha densidade quando articulada às experiências empíricas dos jovens desta pesquisa. Para esses estudantes, o futuro não é apenas incerto ou instável, como apontam as autoras ao analisarem trajetórias juvenis mais amplas, mas encontra-se estruturalmente comprimido pelas exigências imediatas do trabalho e da sobrevivência cotidiana. O horizonte temporal desses jovens tende a se organizar a partir de metas curtas, sucessivas e pragmáticas, orientadas pela necessidade de manutenção do presente, o que dificulta a construção de projetos de longo prazo, como o ingresso no ensino superior ou a escolha de uma profissão mediada pela formação. Trata-se, portanto, de um futuro que não se ausenta completamente, mas que se apresenta fragmentado, provisório e constantemente reavaliado à luz das urgências do agora.

Nesse sentido, o encurtamento do futuro não expressa falta de desejo ou de aspiração, mas revela as condições sociais que regulam quem pode projetar, planejar e apostar em percursos longos, e quem é levado a concentrar seus esforços na gestão do presente. O Ensino Médio aparece, assim, menos como etapa de transição para o ensino superior e mais como exigência mínima para a permanência ou a melhoria relativa da inserção no mercado de trabalho. Essa relação instrumental com a escola não decorre de desinteresse juvenil, mas da leitura concreta que os jovens fazem de suas condições de vida: diante da necessidade de trabalhar e da incerteza quanto à possibilidade de prolongar a escolarização, o diploma assume o sentido de requisito básico, e não de mediação para escolhas ampliadas. Nesse sentido, o futuro encurtado não é apenas uma experiência individual, mas uma forma socialmente produzida de relação com o tempo, na qual a escola deixa de operar como promessa e passa a funcionar como requisito.

O trabalho não organiza apenas o tempo cotidiano, mas passa a estruturar também as possibilidades de futuro, delimitando aquilo que pode ou não ser imaginado como projeto. Maia e Mancebo (2010) apontam que o trabalho constitui uma instância privilegiada de inserção social, exercendo papel decisivo na elaboração das expectativas de futuro. Para as autoras, o distanciamento entre aquilo que os jovens desejam ser e o que efetivamente conseguem realizar tende a produzir trajetórias marcadas pela incerteza e pelo encurtamento do horizonte temporal, conceito que definem como “futuro encurtado”.

Nesse contexto, a dificuldade de projetar a entrada no ensino superior não se relaciona somente ao desejo ou interesse desses jovens, mas à incerteza de conciliar trabalho e estudo por mais alguns anos. Para eles, o ingresso no curso superior não apresenta uma continuidade

natural da trajetória escolar, mas uma aposta arriscada e incerta, que pode conflitar com a necessidade de manutenção do trabalho. A necessidade de trabalhar, nesse caso, não organiza somente o tempo cotidiano, mas também o horizonte futuro.

É importante destacar, contudo, que a análise de Maia e Mancebo (2010) se refere a jovens universitários das camadas médias e altas, cujas trajetórias são atravessadas por um amplo campo de possibilidades formativas. Nesses casos, o encurtamento do futuro aparece como resposta subjetiva à instabilidade do mundo contemporâneo, mesmo diante de condições materiais relativamente favoráveis. No contexto desta pesquisa, embora a instabilidade e a volatilidade também estejam presentes, elas se articulam a condições estruturais muito mais restritivas, marcadas pela necessidade do trabalho precoce, pela precarização das oportunidades e pela incerteza em relação à continuidade dos estudos.

O contraponto com a pesquisa exposta por Maia e Mancebo é essencial para que seja possível visualizar que alguns grupos sociais podem prolongar o tempo de preparação e apostar em trajetórias pouco definidas, mas marcadas por possibilidades, enquanto os jovens da nossa pesquisa veem seus horizontes comprimidos e tolhidos pelas exigências cotidianas, fazendo com que seus planejamentos se concentrem no curto prazo. O encurtamento do futuro desses jovens não é uma ausência total de expectativas ou de projeto, porque suas falas revelam desejos e aspirações, ainda que isso se organize de maneira provisória e fragmentada. Assim, seu planejamento se organiza em metas imediatas e sucessivas ao invés de percursos longos e estáveis.

Nos mapas da Escola Estadual Duque de Caxias, o trabalho aparece de maneira explícita e recorrente. Esses registros cartográficos evidenciam uma experiência urbana marcada pela funcionalização dos deslocamentos, na qual a cidade é vivida menos como espaço de permanência e encontro e mais como suporte para o cumprimento das exigências do trabalho e da sobrevivência cotidiana.

Diferente dos estudantes do ensino médio noturno da Escola Estadual Duque de Caxias, cuja experiência urbana é diretamente organizada pelo trabalho, entre os estudantes da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek a ausência de inserção laboral produz uma outra forma de regulação da vida cotidiana. Nesses casos, o trabalho não organiza o cotidiano de forma imediata, mas aparece, principalmente, como expectativa futura, manifesta em planos futuros de “ter um bom emprego” e “trabalhar na área que eu gosto”, ou na frustração de não ter mais autonomia financeira.

Nesses mapas, a ausência do trabalho como ponto fixo permite uma configuração urbana menos linear, marcada por trajetos que incluem praças, lanchonetes, casas de amigos e outros espaços de sociabilidade juvenil. No entanto, essa aparente ampliação da circulação não se converte plenamente em autonomia. As falas dos estudantes indicam que o acesso a esses espaços depende da autorização dos responsáveis, da disponibilidade financeira da família e do controle exercido sobre seus deslocamentos. Assim, embora o trabalho ainda não organize o tempo cotidiano desses jovens, a cidade também se apresenta de forma regulada, mediada por relações familiares e por percepções de insegurança associadas ao bairro. A comparação entre os mapas evidencia diferentes regimes de circulação e controle da juventude, nos quais o trabalho e a dependência familiar produzem formas distintas de acesso, permanência e restrição na cidade.

Ao contrário dos estudantes da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que em sua maioria ainda não estão inseridos no mercado de trabalho, a relação com a cidade assume outros contornos (Figura 22). Nos mapas produzidos por esses jovens, observa-se a presença mais frequente de espaços de lazer, como praças, lanchonetes e casas de amigos, o que indica um repertório urbano mais diversificado e uma maior identificação simbólica com lugares associados à sociabilidade juvenil.

Figura 22 - Mapa afetivo (Lúcia)



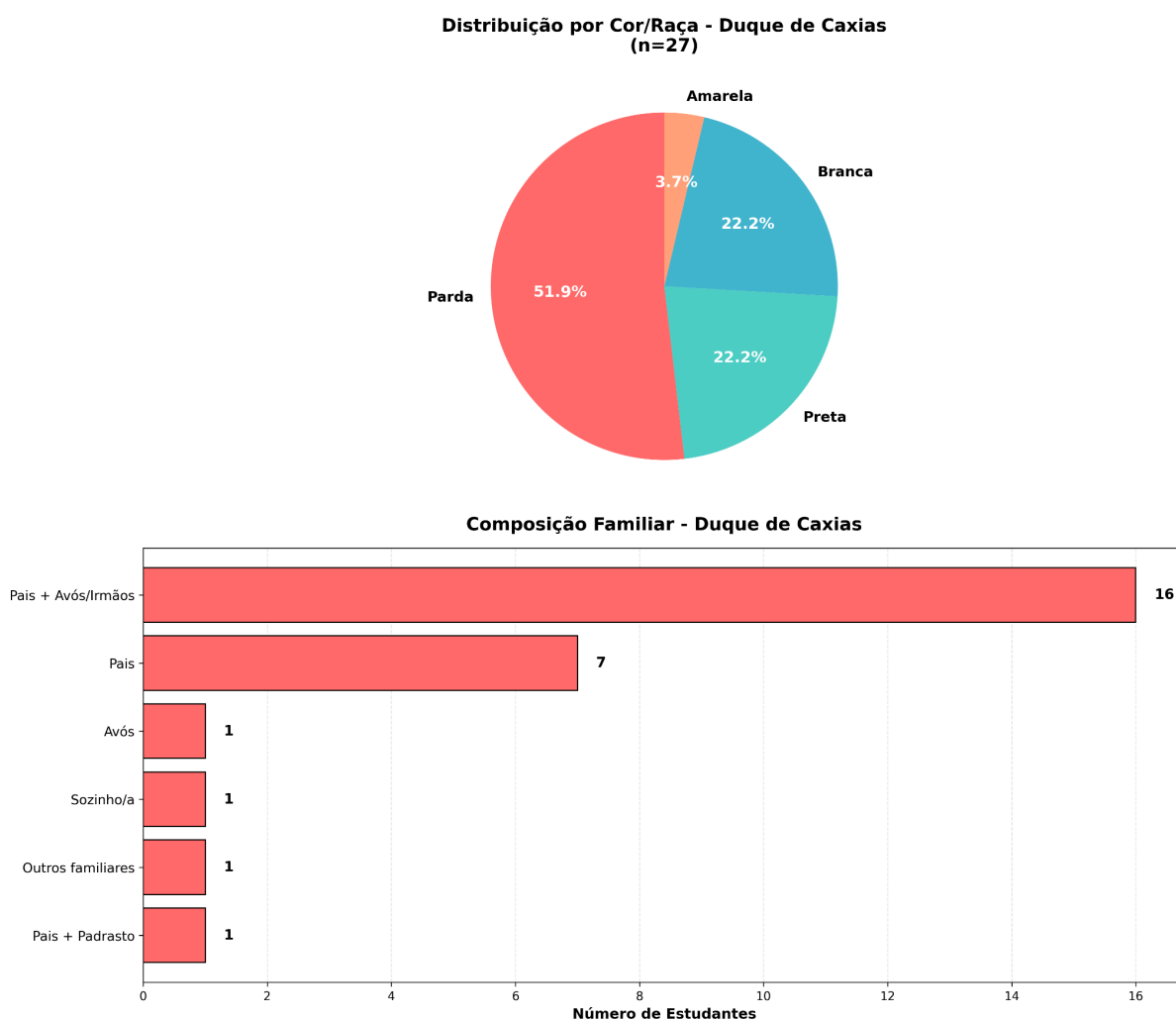
Fonte: Acervo da autora, trabalho de campo (2025).

No entanto, essa ampliação cartográfica não se traduz, necessariamente, em maior autonomia de circulação. As falas evidenciam que o acesso a esses espaços é fortemente condicionado pela dependência financeira em relação à família, pela necessidade de autorização dos responsáveis e por restrições associadas ao horário e à percepção de insegurança, sobretudo no período noturno. Assim, a cidade aparece simultaneamente como espaço desejado e reconhecido, mas não plenamente apropriado, sendo vivida mais como possibilidade projetada do que como experiência cotidiana efetiva. Essa configuração revela que, mesmo na ausência do trabalho como organizador imediato do tempo, a experiência urbana desses jovens permanece regulada por mecanismos familiares e territoriais que limitam seus deslocamentos e tensionam o exercício do direito à cidade.

A diferença observada entre os estudantes da Escola Estadual Duque de Caxias e da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek no que se refere à inserção no trabalho não pode ser explicada por disposições individuais ou escolhas isoladas. Trata-se, sobretudo, de contextos sociais distintos de reprodução da vida cotidiana.

O gráfico (Figura 23) ajuda a compor a análise da caracterização dos estudantes das duas escolas de longa duração e indica diferenças importantes que ajudam a compreender as distintas condições de vida e permanência escolar. No caso da Escola Estadual Duque de Caxias, observa-se uma composição racial majoritariamente formada por estudantes que se autodeclararam pardos e pretos, além de uma configuração familiar mais diversificada, com maior presença de arranjos ampliados, como a convivência com avós, irmãos e outros familiares, e situações de menor nuclearidade familiar. Esse conjunto de fatores sugere contextos sociais nos quais a renda familiar tende a ser mais instável e compartilhada entre mais membros, o que pode ampliar a necessidade de contribuição econômica por parte dos jovens.

Figura 23 - Gráfico de raça e distribuição familiar (Duque de Caxias)



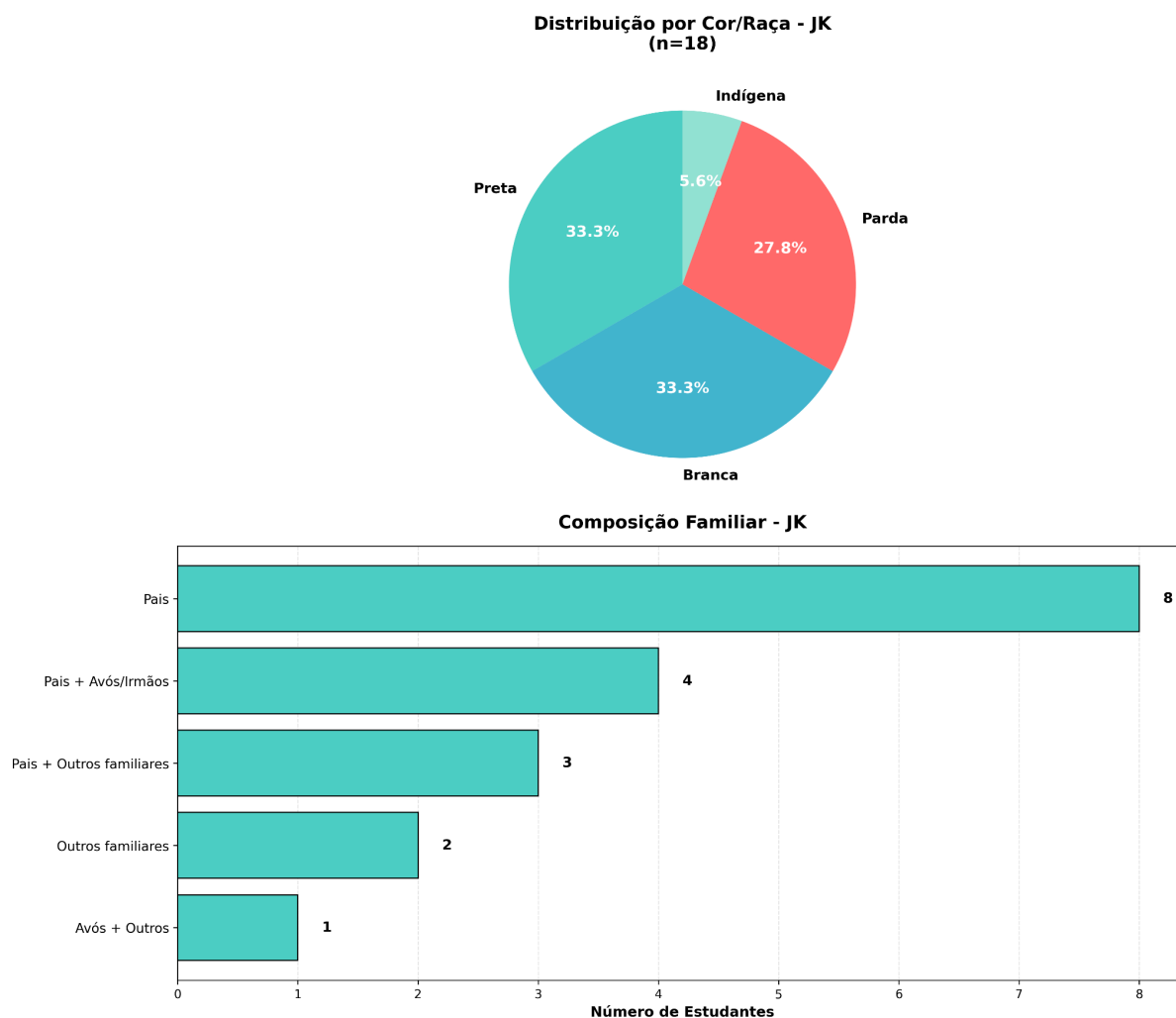
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Essa configuração aponta para a possibilidade de inserção mais precoce dos estudantes da Duque de Caxias no mundo do trabalho, seja de forma formal ou informal, como estratégia de apoio à renda familiar. Tal hipótese se fortalece quando articulada à composição racial observada, considerando que jovens negros e pardos, no contexto urbano brasileiro, são historicamente mais expostos à precarização do trabalho e à necessidade de conciliar estudo e atividades laborais desde cedo.

Em contraste, os dados referentes à Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek (Figura 24) indicam uma maior concentração de estudantes que vivem com os pais em arranjos familiares mais nuclearizados, bem como uma composição racial mais diversificada, com presença significativa de estudantes que se autodeclaram brancos. Essas características

sugerem condições sociais que tendem a favorecer a dedicação prioritária aos estudos, reduzindo, ainda que não eliminando, a necessidade de inserção precoce no trabalho.

Figura 24 - Gráfico de raça e distribuição familiar (JK)



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Ainda assim, essa possibilidade de adiamento da inserção formal no trabalho não se distribui de maneira homogênea entre todos os estudantes da Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek. Nos relatos e nas rodas de conversa, jovens negros mencionaram a realização de bicos e trabalhos informais, sobretudo nos fins de semana ou em períodos de maior necessidade familiar. Essas atividades, embora não organizem o cotidiano de forma tão central quanto no ensino médio noturno, evidenciam que a ampliação do tempo escolar não elimina, para esses jovens, a necessidade de contribuir economicamente, revelando a persistência de desigualdades raciais na relação entre escola, trabalho e tempo. Para além da

realização de bicos e trabalhos informais, os dados empíricos indicam que a necessidade de trabalhar tem operado, para muitos jovens, como fator decisivo de saída do ensino médio integral. Nas falas e nos registros do diário de campo, aparecem recorrentes menções a colegas que abandonaram essa modalidade por não conseguirem conciliar a jornada escolar ampliada com o trabalho remunerado.

Além disso, importa destacar que as experiências dos alunos dos ensino médio regular noturno também era marcada por distinções internas. Durante um encontro, Luana relatou que estudava naquele turno não em função do trabalho, mas porque dedicava o período diurno à preparação para o vestibular e que seria “mais fácil passar para uma faculdade estudando aqui”. Essa organização do tempo, que resultava em elevada infrequência escolar e contrastava com a realidade dos seus colegas de turma.

Outro episódio que evidenciou essas distinções entre os alunos da mesma turma ocorreu no Instituto Estadual de Educação, localizado na região central da cidade. Durante a roda de conversa, Marcelo, relatou sua experiência de trabalho: “Estou trabalhando com um negócio que eu trabalho cinco minutos a cada hora e quando estou na escola não posso trabalhar, perco meu tempo, estou preso aqui. Comecei há pouco, mas esse trabalho ganha em média 10 mil por mês.” A fala provocou reações imediatas entre os colegas, expressando incômodo e descontentamento. Clara rebateu mais diretamente o colega ao dizer: “Filhinho de papai, iludido”. O episódio desencadeou uma discussão coletiva sobre as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, especialmente no que se refere à exigência de experiência prévia para a obtenção de vagas. A reação dos colegas não se dirigia apenas ao conteúdo da fala de Marcelo, mas à percepção de que sua experiência de trabalho estava atravessada por condições de privilégio. Nesse sentido, o trabalho não aparecia como necessidade de sobrevivência, mas como projeto individual sustentado por recursos sociais desigualmente distribuídos.

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que as experiências juvenis mapeadas não podem ser compreendidas de forma isolada ou exclusivamente individual. No plano do particular, elas se organizam a partir de condições sociais, raciais e territoriais que estruturam o cotidiano juvenil e regulam seus trajetos, seus vínculos e seus projetos de futuro. Ao mesmo tempo, tais condições se inscrevem em dinâmicas mais amplas, de caráter estrutural, que dizem respeito às formas de produção do espaço urbano, à organização da escola e às desigualdades históricas que atravessam as juventudes populares.

Desse modo, os mapas jovens tornam visível a articulação entre o vivido, o organizado e o estruturado, indicando que as restrições e possibilidades experimentadas no cotidiano não são casuais, mas resultado de processos sociais mais amplos.

É a partir desse entendimento que o conjunto metodológico adotado nesta pesquisa mostrou-se adequado para revelar a espacialidade juvenil em sua complexidade. A produção dos mapas jovens, articulada às rodas de conversa, às cartas, aos diários de campo e às devolutivas coletivas, constituiu um processo de investigação no qual os dados não foram apenas coletados, mas construídos de forma relacional, a partir do diálogo e da participação ativa dos estudantes.

Desse modo, a pesquisa participativa permitiu deslocar o olhar sobre a juventude escolar, reconhecendo os estudantes como sujeitos de enunciação e produção de conhecimento. Ao criar espaços de escuta, diálogo e devolução, o processo metodológico tornou visíveis dimensões afetivas, simbólicas e políticas da espacialidade juvenil que dificilmente emergiriam por meio de abordagens exclusivamente descritivas ou externas ao cotidiano escolar. Assim, os mapas jovens revelam não apenas como os estudantes se relacionam com a cidade e a escola, mas também os limites e as contradições das condições sociais que tensionam suas possibilidades de permanência, pertencimento e direito à cidade e à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação teve como objetivo compreender como jovens estudantes percebem e representam a escola e a cidade de Juiz de Fora, a partir da construção de cartografias participativas desenvolvidas em contexto escolar. O percurso investigativo articulou pesquisa-ação, escuta coletiva e produção cartográfica, buscando não apenas mapear percepções juvenis, mas construir, junto aos jovens, espaços de reflexão e produção compartilhada de conhecimento sobre os territórios que habitam. Nesse sentido, a pesquisa se orientou pela compreensão das juventudes como sujeitos do presente, produtores de espaço, saberes e sentidos, recusando leituras adultocêntricas e homogêneas da condição juvenil.

A pesquisa foi estruturada de forma a articular diferentes dimensões analíticas. Inicialmente, foram explicitadas as escolhas metodológicas e epistemológicas que orientaram o estudo, destacando a pesquisa-ação e a cartografia social. Em seguida, a discussão teórica situou a investigação no campo da Geografia das Juventudes, problematizando as relações entre juventudes, escola e cidade. Por fim, a análise empírica articulou mapas, falas e cartas produzidas pelos estudantes, permitindo compreender como as experiências juvenis se expressam nos territórios escolares e urbanos.

Do ponto de vista empírico, os mapas jovens revelaram que a experiência urbana desses estudantes é marcada por trajetos cotidianos restritos e repetitivos, centrados principalmente nos deslocamentos funcionais. A cidade aparece menos como espaço de permanência, lazer e fruição e mais como território funcional, atravessado por limitações de tempo, renda, medo e percepção de insegurança. Essas representações indicam que o direito à cidade, para os jovens escolares, permanece condicionado por fatores territoriais e sociais, reafirmando desigualdades que se expressam tanto no espaço urbano quanto na experiência escolar.

No que se refere à escola, as narrativas, mapas e cartas produzidos pelos estudantes evidenciaram uma relação ambivalente com a instituição. A escola foi representada simultaneamente como espaço de contenção, cansaço e vigilância, mas também como lugar de sociabilidade, afeto e reconhecimento. Essa ambivalência revela tensões constitutivas da experiência escolar juvenil e aponta para a necessidade de repensar práticas pedagógicas, tempos escolares e relações institucionais, reconhecendo os jovens como sujeitos ativos e portadores de saberes legítimos sobre o espaço que habitam cotidianamente.

Metodologicamente, a cartografia adotada mostrou-se uma ferramenta potente para a produção de dados sobre as experiências juvenis. Ao articular rodas de conversa, mapas afetivos e mapeamento coletivo, além da escrita de cartas, a pesquisa possibilitou que experiências fragmentadas ou silenciadas emergissem e fossem espacializadas. O caráter processual da cartografia, articulado à pesquisa-ação, favoreceu deslocamentos nas leituras iniciais dos jovens e ampliou sua compreensão crítica sobre a cidade e sobre as desigualdades que atravessam suas trajetórias.

Além disso, a pesquisa contribuiu ao articular Geografia das Juventudes, cartografia social e ensino de Geografia, reforçando a compreensão dos jovens escolares como sujeitos espaciais. Ao deslocar o mapa de um instrumento técnico para um dispositivo de linguagem, escuta e reflexão, a cartografia social evidencia seu potencial como prática educativa crítica e situada. Esse movimento também tensiona abordagens centradas na transmissão de conteúdos e reforça a centralidade do cotidiano vivido como ponto de partida para a formação de conceitos geográficos.

A incorporação da cartografia participativa como prática pedagógica evidencia que o mapa pode operar como linguagem, dispositivo de escuta e mediação crítica, ampliando o debate sobre o papel da cartografia no ensino ao ultrapassar sua função técnica e informativa. Nesse sentido, os “mapas jovens” não apenas dialogam com debates já consolidados na educação geográfica crítica, mas os aprofundam ao demonstrar, empiricamente, como práticas cartográficas participativas podem fortalecer vínculos de pertencimento, promover leituras politizadas do espaço e reposicionar a escola como lugar de expressão, produção de sentidos e reconhecimento das juventudes.

A devolutiva constituiu um momento central do percurso da pesquisa, ao reinscrever no espaço escolar as análises produzidas coletivamente. Seu principal alcance reside na possibilidade de os jovens se reconhecerem como coautores do processo investigativo, transformando dados e interpretações em expressão crítica e diálogo com outros estudantes. Contudo, é necessário reconhecer seus limites: a devolutiva, por si só, não altera estruturas institucionais nem garante transformações duradouras nas práticas escolares ou nas políticas urbanas. Ainda assim, configura-se como um gesto ético e político fundamental, ao romper com lógicas extrativistas de pesquisa e afirmar o direito dos jovens à palavra, à representação e à interpretação de seus próprios territórios.

A partir das reflexões desenvolvidas neste trabalho, abrem-se possibilidades importantes para o aprofundamento e continuidade da investigação. Um primeiro desdobramento refere-se à ampliação da proposta para outros contextos escolares, permitindo compreender como diferentes realidades urbanas influenciam as percepções e representações espaciais dos jovens. Além disso, destaca-se a possibilidade de continuidade do acompanhamento desses sujeitos, de modo a investigar como suas relações com a escola e a cidade se transformam ao longo do tempo, especialmente diante das mudanças nas trajetórias juvenis e nas condições urbanas.

No campo pedagógico, a pesquisa aponta para o potencial da cartografia participativa como prática contínua no ensino de Geografia, não apenas como atividade pontual, mas como estratégia capaz de estruturar processos de ensino-aprendizagem mais conectados às vivências dos estudantes. Nesse sentido, abre-se também a possibilidade de diálogo com a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, contribuindo para a construção de práticas mais sensíveis às experiências juvenis.

Do ponto de vista das políticas educacionais, os resultados indicam a necessidade de valorização de práticas pedagógicas participativas, que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo. A incorporação de metodologias como a cartografia social em propostas institucionais pode contribuir para o fortalecimento de uma escola mais democrática, baseada na escuta, na participação e no reconhecimento das juventudes.

Ao longo deste percurso, ficou evidente que compreender os jovens implica, necessariamente, reconhecer suas experiências espaciais como centrais para a construção do conhecimento geográfico. Por fim, ao retomar a provocação que orientou esta pesquisa desde seu início: “Professor de quem?”, emerge uma inquietação que se desdobra para além do tempo da dissertação e dialoga diretamente com as reflexões desenvolvidas no relatório de estágio, no qual se problematiza o “depois” dos estudantes encontrados na ocasião. Pensar o “depois” da pesquisa implica, portanto, pensar também no “depois” dos jovens com quem ela foi construída. Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma sociedade e de políticas educacionais mais acolhedoras às juventudes pobres, capazes de garantir condições dignas de existência, para além de contextos marcados pela precariedade e pela negação de direitos. Assim, este trabalho se encerra como um compromisso ético e pedagógico, além de um anseio de que os “depois” das juventudes sejam mais acolhedores.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 05-06, p. 25-36, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: UNESCO, 2015

ACSELRAD, Henri. Mapeamentos, identidades e territórios. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2012.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Nova cartografia social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; FARIAS JÚNIOR, Emmanuel de Almeida (orgs.). **Povos e comunidades tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2013. p. 157–173.

ALMEIDA, Rosangela Doin de. Cartografia escolar e pensamento espacial. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 17-17, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018

ARAÚJO LIMA, Deyseane Maria; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Mapeamento psicossocial participativo: metodologia de facilitação comunitária. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 30, n. 71, 2017. DOI: 10.7213/psicol.argum.7474.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

ARROYO, Miguel G. Tempos de desmonte do Estado de Direitos Humanos. Tempos de desmonte do direito à educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e52415, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469852415>.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2021/04/Carta\\_Cidades\\_Educadoras\\_2020\\_PT.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2021/04/Carta_Cidades_Educadoras_2020_PT.pdf). Acesso em: 15 de dezembro de 2025.

BALBIM, Renato. Mobilidade: uma abordagem sistêmica. In: BALBIM, Renato; KRAUSE, Cleandro; LINKE, Clarisse Cunha (org.). **Cidade e movimento: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Instituto de Políticas de Transporte e Desenvolvimento (ITDP Brasil), 2016.

BATELLA, Wagner Barbosa et al. Interseções entre cartografia social e territórios da mineração. **Terra Livre**, v. 2, n. 57, p. 471-504, 2021.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e Afetividade: Estima e Construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Educação Geográfica: trajetórias. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 215-234, 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

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

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CASSAB, Clarice. "Cidade estranha, sabes que existo?" O jovem como sujeito e a cidade que ensina. In: Maria Lidia Bueno Fagundes; Jader Janer Moreira Lopes; Gabriela Guarnieri de C. Tebet. (Org.). **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**. 1ed. Brasília: Editora da UnB, 2021, v. 1, p. 9-321.

CASSAB, Clarice. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**, v. 17, n. 2, 2011

CASSAB, Clarice. *De casa para a rua: a dimensão espacial da juventude*. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **A cidade e seus jovens**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

CASSAB, Clarice. Imagens e narrativas: Uma proposta de construção de metodologia para pesquisa sobre juventudes e cidade. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 24, n. 95, p. 145–159, 2023. DOI: 10.14393/RCG249567025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/67025>. Acesso em: 6 fev. 2026.

CASSAB, Clarice; MENDES, Juliana Thimóteo Nazareno. Perder-se também é caminho?: a dimensão espacial da juventude. **Libertas On-line**, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2011.

CASSAB, Clarice et al. Representações na mídia da juventude e a produção do medo: experiência em uma cidade média brasileira. **Finisterra**, [S. l.], v. 51, n. 102, 2016. DOI: 10.18055/Finis3918. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/3918>.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Seminário Nacional: Currículo em movimento–perspectivas atuais**, v. 1, p. 1-16, 2010.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Compreender as juventudes: tarefa importante e necessária para realizar o ensino de Geografia com sucesso. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 15, n. 25, p. 05–21, jan./dez. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia**: elementos para uma didática crítica. Goiânia: E. Alfa&Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 125-145, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira; CASTÓRIA, Andrea Coelho. O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos. **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)**, [s.l.], n. 13, p. 1–20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.09>

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205-228.

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

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101–133.

SÁ, Marcelo Henrique de. **Jovens escolares negros e trajetórias socioespaciais na cidade: perspectivas de acesso à UFJF**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/browse?type=author&value=S%C3%A1%2C+Marcelo+Henrique+de>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUARTE QUAPPER, Claudio. Sociedades adultocêntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última década**, Santiago, v. 20, n. 36, p. 99-125, jul. 2012

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Tradução de Neide Luzia de Rezende.

**EMICIDA entrevista Ailton Krenak. Podcast.** Nubank. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nBYMr0Y1ITk>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

FALEIROS, Vicente de Paula. Juventude: trabalho, escola e desigualdade. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 2008.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. **Caderno crh**, v. 27, p. 495-512, 2014.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov. 2018. DOI: 10.1590/S0104-40362018002601295.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **TrabalhoNecessário**, ano 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 1, p. 133-139, 2006.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Espaço público, espaços públicos. **Geographia**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 20, n. 44, set./dez. 2018. ISSN 15177793 (on-line).

GONÇALVES, Claudia Gomes. A observação participante. In: LUQUE ROJAS, José Manuel et al. **Métodos y técnicas de investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social: validez, confiabilidad y pertinencia**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. p. 111-124.

HARLEY, J. Brian. **Deconstructing the Map**. Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2000.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73–89, jul./dez. 2012.

HIRATA, Helena Sumiko. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista tecnologia e sociedade**, v. 6, n. 11, p. 1-7, 2010.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102144>. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

IORIO, Gustavo Soares; MAGNO, Lucas. Cartografia social e diversidade territorial no enfrentamento à mineração na Serra do Brigadeiro. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA (ENANPEGE), 13., 2019, São Paulo. Anais eletrônicos**. São Paulo: ANPEGE, 2019.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 19. ed. 2. reimp. Campinas: Papirus, 2013

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2006.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, Trabalho e Projetos de Vida: Ninguém Pode Ficar Parado. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario; ARIOVICH, Laura (org.). **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996. p. 13–30.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 19, n. 28, p. 263-284, 2016.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

OLIVEIRA, Ana Isabel Leite et al. **Mapeamento participativo**: principais aspectos, definições e experiências. In: OLIVEIRA, Ana Isabel Leite et al, I., eds. Cartografia social: (re)descobrimo saberes [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022, pp. 17-78. ISBN: 978-65-89524-04-5.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Cidade educadora: viver a urbe no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [s. l.], v. 8, n. 15, p. 369–378, maio/ago. 2018. ISSN 1809-7286.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Educação geográfica com jovens: o que as juventudes contemporâneas têm a dizer ao ensino de Geografia? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 15, n. 25, p. 5–25, jan./dez. 2025.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Metodologia de cartas como estratégia metodológica para entender os fluxos urbanos de jovens contemporâneos. **Entramados**, v. 8, n. 9, p. 185–193, jan./jun. 2021.

PAPPÁMIKAIL, Lia; VIEIRA, Maria Manuel. A (in)disponibilidade dos sujeitos como objeto de estudo: reflexões a partir de duas pesquisas com adolescentes. In: FERREIRA, Vítor Sérgio (Org.). **Pesquisar jovens**: caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017. p. 33-55.

QUINTANILHA, Bruno Lins; DEUS, Leandro Andrei Beser de. Mapeamento participativo: uma análise de possibilidades para a educação geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 05–28, 2022. DOI: 10.46789/edugeo.v12i22.1052. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1052>. Acesso em: 05 jun. 2025.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2003, n.23, pp.103-118. ISSN 1413-2478.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças**. 2015. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. ISSN: 1984-6444. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644430458>.

SIMÃO, Mario Pires. Jovens e favelas: em busca de visibilidade política. **Ensaio de Geografia**, v. 4, n. 8, p. 7-27, 2015.

SOUZA, Aline de Vieira; CASSAB, Clarice. Jovens cotistas e espaço: a juventude como direito. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 60, p. 237–276, jan./jun. 2023

TAVARES, Gisleidy Uchôa et al. Mapeamento colaborativo: uma interação entre cartografia e desenvolvimento sustentável no campus do PICI-Universidade Federal do Ceará. **Acta Geográfica**, p. 44-56, 2016.

THIESEN, Juarez da Silva. Educação Integral e as (im)possibilidades para as juventudes. **Revista Espaço Currículo**, João Pessoa, v. 18, n. 1, e72323, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.72323.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2a Edição. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

TRANCOSO, Ralph et al. EtnoSIGs: Ferramentas para a gestão territorial e ambiental de terras indígenas. In: PAESE, Adriana; UEZU, Alexandre; LORINI, Maria Lucia; CUNHA, André. (eds). **Conservação da biodiversidade com SIG**. São Paulo: Oficina de Textos, 2012. cap.7, p.107-124.

TURRA NETO, Nécio. Contexto geográfico e campo de possibilidades para a leitura geográfica das juventudes. **Mercator**, Fortaleza, v. 24, e24017, 2025. DOI: <https://doi.org/10.4215/rm2025.e24017>. ISSN 1984-2201.

TURRA NETO, Nécio. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. **RA'EGA**, Curitiba, v. 23, p. 340-375. 2011.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e119386, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01>. Acesso em: 8 fev. 2026.

## ROTEIRO DA DE CONVERSA

**Título:** Quem somos? Onde estamos?

**Duração:** 100 minutos (adaptável para 50)

**Objetivo:** Iniciar a escuta das juventudes sobre suas experiências e percepções em relação à cidade e à escola, criando um espaço de acolhimento, escuta ativa e construção coletiva de sentidos.

Atividade desenvolvida com grupos de longa e curta duração

### Acolhida e Apresentação da Proposta

- **Mediação:** A pesquisadora se apresenta e explica de forma clara a pesquisa e a importância da participação dos jovens, destacando que suas vozes são fundamentais para pensar cidade e escola.
- **Registro:** Diário de campo com impressões iniciais sobre o grupo, dinâmica da sala e interações.
- **Combinados de convivência:** Reforçar respeito, anonimato e direito de não falar.

### Preenchimento da Ficha Diagnóstica

- **Mediação:** Explicar que os dados são importantes para entender como a vivência de cada jovem pode variar conforme idade, gênero, raça/cor e território.
- **Instrumentos:** Fichas em papel.
- **Registro:** Guardar fichas preenchidas pelos jovens.

### Roda de Conversa com Perguntas Orientadoras

#### Metodologia da mediação:

- As perguntas são lançadas em três blocos.
- Primeiro, cada jovem escreve na ficha (tempo de silêncio/reflexão individual).
- Em seguida, abre-se a discussão coletiva, a partir das respostas.
- A pesquisadora atua como facilitadora, garantindo que diferentes vozes sejam ouvidas, além de intermediar as discussões levantadas.

### BLOCO 1 – Espaços e Juventudes

- **Pergunta principal:** Quais lugares você costuma frequentar?

Conversa orientada pelas perguntas:

1) O que torna um espaço “jovem” para você?

2) Você percebe se há diferenças no acesso ou na forma como os vocês são vistos nesses espaços, dependendo do bairro, da aparência, do gênero ou da cor da sua pele?

3) Há lugares que você gostaria de frequentar, mas sente que não pode? Por quê?

**Objetivo:** Entender quais lugares os jovens frequentam e se eles se sentem parte desses espaços, observando como o bairro, a aparência, o gênero e a cor da pele podem influenciar essa vivência.

### **BLOCO 2 – Sentir a Cidade**

- **Pergunta principal:** Qual lugar da cidade te faz se sentir bem e qual lugar te faz se sentir mal
- Conversa orientada pelas perguntas:

1) O que existe nesses lugares que faz você se sentir bem ou mal? (acolhimento, segurança, companhia, aparência, acesso, regras, olhares etc.)

2) Em Juiz de Fora, você acha que ser jovem facilita ou dificulta ocupar determinados espaços?

3) Onde a juventude é vista como bem-vinda e onde é tratada como problema?

4) Isso muda quando pensamos em meninas, meninos, pessoas negras, pessoas LGBTQIA+ ou jovens de diferentes bairros?

5) Você já viveu ou presenciou situações em que foi discriminado ou acolhido na cidade por ser jovem?

**Objetivo:** Compreender como os jovens se sentem nos diferentes lugares da cidade, identificando onde são bem-vindos ou rejeitados e como essas percepções mudam de acordo com gênero, raça e identidade.

### **BLOCO 3 – Representação e Voz**

- **Pergunta principal:** Como seria a cidade e a escola ideais para os jovens?

Conversa orientada pelas perguntas:

Quais elementos não podem faltar na cidade e na escola ideal para os jovens?

2) A cidade e a escola que vocês imaginaram se parecem com a realidade? Em que pontos?

3) Em que ponto elas são diferentes?

4)O que está faltando hoje para que a juventude se sinta mais respeitada, valorizada e ouvida na escola e na cidade?

5)Por que essas mudanças seriam importantes para os jovens?

Objetivo: Identificar como os jovens imaginam a cidade e a escola ideais e comparar essas visões com a realidade, apontando o que consideram faltar e por que essas mudanças seriam importantes.

### **Fechamento**

- **Atividade final:** Cada jovem escreve em um post-it a resposta para a pergunta: “O que você gostaria que os adultos da cidade e da escola soubessem sobre os jovens de hoje?”.
- Os jovens serão orientados a escrever em primeira pessoa com objetivo de trazer mais força e ênfase para as vozes juvenis.
- **Dinâmica:** Todos fixam suas frases em mural/cartolina, formando um mosaico coletivo
- **Registro:** Fotografia do mural; diário de campo sobre impressões do grupo; coleta dos post-its para análise posterior.

Objetivo: Criar um espaço coletivo de expressão e sistematização das narrativas juvenis, reunindo mensagens que explicitem como os jovens percebem a si mesmos, a escola e a sociedade, de modo a produzir um registro visual que represente o grupo e possa ser analisado posteriormente.