

# Teoria e metodologia do material experiencial: geograficidades e espacialidades mediadas pelas experiências juvenis no espaço escolar

## Theory and methodology of experiential material: geography and spatiality mediated by youth experiences in the school space

## Teoría y metodología del material experiencial: geografías y espacialidades mediadas por experiencias juveniles en el espacio escolar

Lucas Renato Adami

<https://orcid.org/0000-0001-8640-6471>

lucasadami18@gmail.com

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil*

Almir Nabozny

<https://orcid.org/0000-0001-8723-9134>

almirnabozny@yahoo.com.br

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, PR, Brasil*

**Resumo:** As discussões em torno da educação e da geograficidade do espaço escolar contemplam como os educandos experienciam esse espaço normatizado e controlado pelo Estado. Embora atemporais, tais discussões repercutem hodiernamente a fragilidade de tratar os sujeitos que habitam esse espaço de forma homogênea, negligenciando suas subjetividades e identidades. Sendo assim, a Geografia Humanista, através da fenomenologia e hermenêutica, adere-se ao estudo como forma de acessar a experiência socioespacial dos sujeitos, ou seja, como o ser-aí (*dasein*) e o habitar (*dwelling*) heideggerianos expressam formas de ver e estar no mundo. Através da noção de Temas, o estudo propõe identificar possibilidades de conectar essas experiências de mundo com as normatizações que controlam o devir e o habitar do espaço escolar, sendo nesse ínterim que são interpretados temas como obrigação, profissionalização, socialização, conhecimento e técnica. A interdisciplinaridade e o vivido dotado de subjetividades apresentam-se como meios alternativos de contrapor o tratamento positivista e generalizador que sustenta os materiais de controle/orientação do espaço escolar.

**Palavras-chave:** geografia humanista, espacialidade, subjetividades, fenomenologia

**Abstract:** The discussions around education and the geography of the school space contemplate how the students experience this normatized space controlled by the State.

Although timeless, today these discussions reflect the fragility of treating the subjects that inhabit this space in a homogeneous way, neglecting their subjectivities and identities. Thus, Humanist Geography, through phenomenology and hermeneutics, adheres to the study to access the social-spatial experience of the subjects, that is, how Heideggerian being-there (*dasein*) and dwelling (*dwelling*) express ways of seeing and being in the world. Through the notion of Themes, the study proposes to identify possibilities of connecting these experiences of the world with the norms that control the becoming and dwelling of the school space, and it is in the meantime that themes such as obligation, professionalization, socialization, knowledge, and technique are interpreted. The interdisciplinarity and the lived experience endowed with subjectivities are presented as alternative means to counteract the positivist and generalizing treatment that sustains the control/guidance materials of the school space.

**Keywords:** humanista geography, spatiality, subjectivities, phenomenology.

**Resumen:** Los debates en torno a la educación y la geografía del espacio escolar contemplan cómo los estudiantes experimentan este espacio regulado y controlado por el Estado. Aunque atemporales, estas discusiones reflejan hoy la fragilidad de tratar a los sujetos que habitan este espacio de manera homogénea, descuidando sus subjetividades e identidades. Así, la Geografía Humanista, a través de la fenomenología y la hermenéutica, se adhiere al estudio como una forma de acceder a la experiencia socio-espacial de los sujetos, es decir, cómo el ser-ahí (*dasein*) y el habitar (*morar*) heideggerianos expresan modos de ver y vivir, estar en el mundo. A través de la noción de Temas, el estudio propone identificar posibilidades de conectar esas experiencias del mundo con las normas que controlan el devenir y el habitar del espacio escolar, y mientras tanto, se interpretan temas como obligación, profesionalización, socialización, conocimiento y técnica. La interdisciplinaria y lo vivido dotado de subjetividades se presentan como medios alternativos de oposición al tratamiento positivista y generalizador que sustenta los materiales de control/orientación del espacio escolar.

**Palabras clave:** geografía humanista, espacialidad, subjetividades, fenomenología.

## INTRODUÇÃO

A problemática da horizontalidade ou das relações abertas entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar, por meio de discussões políticas, espaciais, sociais, entre outras, não são novas em termos de abordagens científicas da Educação. Já as perspectivas e transformações hodiernas presentes em novos planejamentos e políticas pedagógicas trazem à luz realidades nem sempre condizentes com o termo heterogeneidade. Nesse sentido, no artigo se destaca “*quem são*” os jovens educandos presentes no espaço escolar, suas identidades, subjetividades, origens sociais, significações, intenções, de modo geral, como tais sujeitos “*experenciam*” o espaço escolar constituído por múltiplas trajetórias de vida. A relação entre termos como experiência, subjetividade e significação legitimam a opção por percorrer um caminho teórico e metodológico debruçado sobre as contribuições da Geografia Humanista, em especial através da compreensão da *experiência*, amparado nas obras do filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) – habitar – e do educador canadense de origem holandesa Max van Manen (1942), sendo este a principal referência para a atitude fenomenológica da presente pesquisa.

A proposta é construída por meio de informações e descrições procedentes dos educandos do Ensino Médio público<sup>1</sup>. Das descrições dos conteúdos, visa-se a pensar como é *estruturada* a experiência desses sujeitos no espaço escolar. As práticas de pesquisa desenvolvidas podem auxiliar na ampliação dos “horizontes amostrais” e apontam possibilidades dessa problemática tornar-se fundamento na composição de legislações norteadoras do processo de ensino-aprendizagem, a exemplo do *Plano Nacional de Educação (PNE)* e das *Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.

De forma propedêutica, busca-se colaborar para planos futuros de abordagens socioespaciais não apenas no âmbito da sala de aula, mas no entendimento de um espaço escolar que infere meios comportamentais e formas de ver e estar no mundo, para além dos muros da escola. Contrapondo-se ao tratamento homogêneo, o estudo propõe um levantamento de informações obtidas por entrevistas escritas e diálogos orais e suas possibilidades de interpretações e identificações através da introdução da noção de *temas* – os quais emergem das descrições das experiências dos jovens educandos do Ensino Médio a fim de apresentarem bases materiais para políticas públicas tangentes à geograficidade e a espacialidade escolar.

O desenvolvimento do texto explora as possibilidades que o trabalho com *Temas Centrais* das descrições das experiências pode produzir, ou ter seus horizontes pedagógicos e metodológicos ampliados, tendo como objetivo elencar algumas carências ou transformações possíveis nas principais normatizações/orientações que determinam o “acontecer” e o “habitar” do ambiente escolar.

Todavia, os desdobramentos do estudo visam a enfatizar o poder que atravessa o espaço escolar como forma de controle social. Sendo assim, o estudo problematiza e delinea auspícios positivistas em termos de projetos de educação voltados a um ensino técnico em um viés geográfico expresso pelo esboço de construção de um espaço tendo como base o humano, antes do econômico, “obrigatório”, profissional etc. Através da indagação “*quais as reais motivações das alterações no Plano Nacional de Educação (PNE)?*”, o estudo orienta-se na busca de contatar os principais sujeitos envolvidos nessa relação e problematizar o debate geográfico, político, espacial e social que não apresentará “objetivos finais”, mas aberturas de possibilidades e interpretações.

## DA FENOMENOLOGIA ENQUANTO TEORIA E MÉTODO PARA INTERPRETAÇÃO À HERMENÊUTICA DO SER PESQUISADOR

O tratamento homogêneo, que muitas vezes foi evidenciado como forma “correta” de apreensão do mundo social em um ambiente público e coletivo, talvez não seja hodiernamente a forma mais adequada de se abordar os sujeitos dentro do espaço escolar. Para problematizar tal questão, a indagação de “quais as reais motivações das alterações

1 As informações e interpretações de campo foram realizadas a partir do contato com educandos do Ensino Médio do Colégio Estadual Regente Feijó, em Ponta Grossa - PR, entre os anos de 2021 e 2022, com todos os protocolos submetidos via Plataforma Brasil (comitê de ética - processo nº57290222.0.0000.0105), assegurando assim a preservação da identidade dos sujeitos.

no *Plano Nacional de Educação (PNE)*<sup>2</sup> no governo atual<sup>3</sup>, angariando outras questões que serão apresentadas no decorrer do presente trabalho, orienta o desenvolvimento do estudo, enraizado nas contribuições da ciência geográfica principalmente.

Com bases teóricas interdisciplinares caracterizando-o, o trabalho foca perspectivas geográficas para o desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, o trabalho traz à luz como recorte espacial o Colégio Estadual Regente Feijó (CERF)<sup>4</sup>, em Ponta Grossa (PR), na perspectiva de fonte das informações e dos contatos com os educandos. O estudo visa à horizontalidade entre os agentes presentes no espaço escolar e esboça a abertura de possibilidades que as informações obtidas podem sintetizar, seja pela transformação de uma normatização ou por uma crítica sobre as limitações que o PNE apresenta no tratamento de multiculturalidades e distintas identidades. Assim, torna-se fundamental evidenciar que, tratando-se de trajetórias socioespaciais juvenis, o estudo extrapola os muros da escola e ressalta a importância de conectar as origens sociais e as identidades dos estudantes, que, como ver-se-á adiante, concorrem como bases determinantes das formas de ver o mundo, perceber e conceber o espaço e, em uma perspectiva mais existencialista, a forma como experienciam um espaço ou fenômeno. Nesse sentido, apresentada de antemão já no título no artigo, a expressão “geograficidade” faz referência ao intangível e o subjetivo, mas principalmente comporta um significado complexo que ancora a forma como o sujeito habita, experiencia e significa um espaço de convivência diária.

### **Experiências: a fenomenologia enquanto teoria e método**

A metodologia e a base teórica, no sentido apresentado, mesclam-se na discussão proposta. Essa característica deve-se à filiação do estudo ao horizonte humanista na Geografia, o qual é forjado em meados dos anos 1970 (Marandola Jr., 2012) a partir do diálogo com a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia. A Fenomenologia, na perspectiva de Martin Heidegger (1889-1976), que em sua obra, dita inacabada, *Ser e Tempo*, problematiza o entendimento do *Dasein* ou “ser-aí” fundamentado na noção de habitar, figura a base teórica da leitura da experiência.

De acordo com Marandola Jr. (2012, p. 81), “A fenomenologia existencial de Heidegger tem sido referendada como importante para o pensamento geográfico, especialmente pela Geografia Humanista, que busca a construção de uma fenomenologia geográfica”. O autor ressalta que tal influência envolve o conhecimento científico e o mundo da vida, propondo uma revisão do estatuto ontológico da ciência geográfica centrando-se no conceito de “habitar”. A compreensão de ser-no-mundo, enquanto fundamento da experiência

2 PNE - Plano Nacional de Educação: Abordado enquanto legislação federal pela Lei nº13.005 de julho de 2014.

3 Governo Atual: Presidente Jair Messias Bolsonaro - 2018-2022 (sem partido) e Governador do Estado do Paraná: Carlos Massa Ratinho Junior - 2018-2022 (Partido Social Democrático).

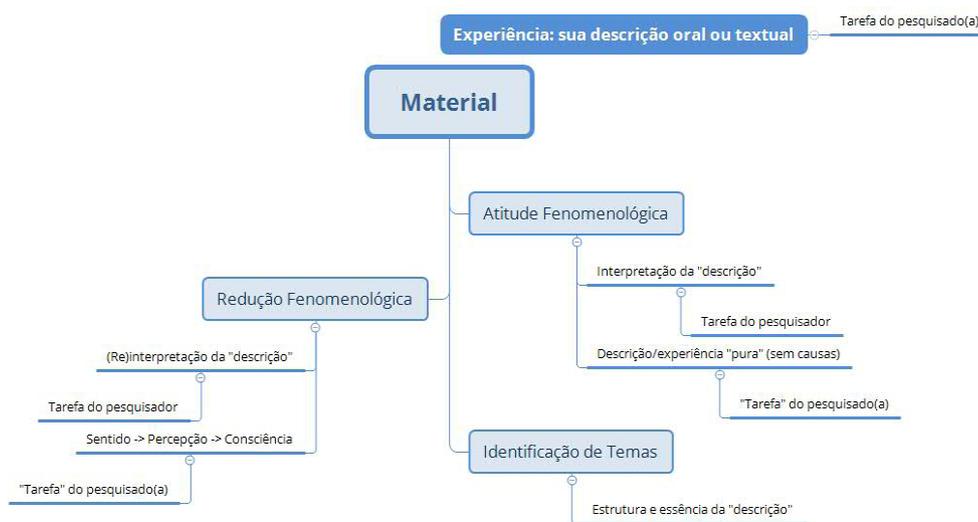
4 CERF - O Colégio Estadual Regente Feijó localiza-se no centro urbano da cidade de Ponta Grossa-PR, tendo suas origens datadas em 1927, e até os dias atuais teve a atribuição de diferentes nomenclaturas e mudança de endereço (Nascimento, 2012). Popularmente chamado de “Regente”, a instituição conta com aproximadamente 2.500 alunos em Ensino Fundamental, Médio e Técnico. Possui uma importância destacada na história da cidade, acompanhando seu desenvolvimento e sendo composto por distintas identidades, classes, etc., e caracterizado por vários momentos da política educacional nacional. Desta monta, reflete-se sua significativa importância histórica e simbólica para o desenvolvimento da cidade.

geográfica, entende tal experiência como sinônimo de experiência de mundo, ou seja, uma interface da própria compreensão de geograficidade, enquanto forjada na relação 'ser e mundo', sujeito e espaço.

Nesse sentido, a Fenomenologia, como ressaltado por Kahlmeyer-Mertens (2008), é um "método filosófico" desenvolvido por Edmund Husserl (1859-1938) que defende que o conhecimento deve ser obtido pela experiência humana do mundo, com objetividade e **subjetividade** (Marandola Jr., 2005 – sem destaque no original). A Fenomenologia enraizada na Geografia Humanista como forma de acessar a "Experiência" socioespacial dos sujeitos dificilmente é expressa como método, porém duas perspectivas de ação/interpretação corroboram para esse processo de conhecimento: a Atitude Fenomenológica – que envolve dois processos estruturantes: descrição e interpretação; e a Redução Fenomenológica (Van Manen, 2003). A principal perspectiva que se conecta à noção de Atitude Fenomenológica no presente estudo é orientada pela identificação de "Temas", uma vez que tal processo de conhecimento ou método preocupa-se com a "descrição" que o sujeito atribui à sua experiência (experiência pura) e não com a explicação, como resalta Van Manen (2003), ou seja, nem sempre trazendo à tona elementos causais.

Ao apresentar as atitudes investigativas enraizadas na fenomenologia existencial heideggeriana, a pesquisa encontra alguns elementos que ora fazem referência aos sujeitos contatados, ora fazem referência às interpretações autorais do "ser" pesquisador (Fig. 1).

Figura 1: Esquema ilustrativo estrutural da interpretação do campo de estudos.



Torna-se fundamental destacar alguns elementos pontuais no trabalho com pesquisas hermenêutico-fenomenológicas. Dentre tais elementos, muitos autores questionam o uso do termo "método" para descrever os procedimentos de pesquisas fenomenológicas; nessas pesquisas não se utiliza o termo análise de dados, mas "interpretação de textos", conforme apontam D'Esposito e Costa Neves (2015).

A fenomenologia, através de suas particularidades existenciais e hermenêuticas, enraizada na Geografia Humanista, apresenta variadas formas, por vezes *interpretadas*

como métodos, de se acessar as experiências humanas de fenômenos e espaços específicos. Todavia, orientando-se principalmente pelas contribuições de Martin Heidegger (1981, 2005a, 2005b) e Max van Manen (2003, 2007), é possível elencar algumas questões metodológicas específicas para a presente proposta. Tendo como elemento metodológico principal do estudo o aprofundamento da noção de Temas, perpassa-se por uma tarefa que não é simples, principalmente porque não se trata apenas de identificar principais “sentenças” de uma determinada narrativa. Sendo assim,

Os temas compreendem a essência de um fenômeno, ou seja, os elementos que os expressam e a estrutura que lhes dá identidade. Decorrem de toda a abstração decorrente do processo de interpretação e diálogo com os textos; simplificação de uma característica do fenômeno, sem ser uma ocorrência isolada, ou que apareça em pontos determinados do texto. (D’Esposito & Costa Neves, 2015, p.249).

A experiência fundamentada na fenomenologia heideggeriana é forjada na noção de habitar (*dwelling*) e ser-aí (*dasein*) e, embora voltada para a ontologia geográfica, problematiza a estrutura existencial da experiência (Heidegger, 2005a, 2005b, Marandola Jr., 2012), ou seja, a redução fenomenológica expõe dois momentos dessa existência: a pré-consciente, na qual a experiência pura ou o contato primário é estabelecido, e outra na qual a tomada de consciência de um fenômeno ou objeto já está filtrada por explicações causais e percepções orientadas por formas de ver o mundo já estabelecidas pelo sujeito, não apenas no tocante aos sentidos, estes referentes à experiência pura.

Nesta leitura, habitar é a expressão do próprio ser-e-estar-no-mundo, constituindo-se enquanto fundamento do ser no mundo, envolvendo lugares, território e espaços de vida. Habitar é o próprio *Dasein*, implicando um conjunto fenomênico de elementos que são mediados pelas ações intencionais e do querer do homem. A existência é fundada num habitar, e este marca, demarca e transforma o espaço. Muitas formas de habitar só se desenvolvem em certa duração, implicando conhecimento, vivência e um envolvimento com a comunidade, a cultura local e o estabelecimento de territorialidades. Em vista disso, espaço e tempo são elementos fundamentais do ser-e-estar fundado no habitar. (Marandola Jr., 2012, p.86).

A problematização aqui proposta, após apresentada sua estrutura teórica, faz referência a dois momentos intrínsecos à experiência socioespacial do ser. O primeiro volta-se à ontologia de um contato puro, sem predeterminações, sem influências representacionais, subjetivas e objetivas. Já no segundo momento, a pureza da descrição da experiência do ser já permeia determinantes experienciais, como a relação com outros seres ou com os objetos dispostos no espaço (ser-com-os-outros para Heidegger). Heidegger (1981, p.14) legitima uma variação de momentos quando salienta que “Anterior ao espaço que conhecemos como a mensuração das distâncias, o ser humano experiencia um primordial espacializar-se, que é o sentir-se próximo ou afastado de algo ou alguém”. Fazendo referência a como o ser, o sujeito, sente-se, o autor ainda conclui: “Através do corpo, de meus gestos, posso me aproximar ou me afastar dos outros, posso achar ou não meu lugar no meu ambiente” (Heidegger, 1981, p. 15). Nesse ínterim, elementos subjetivos, intangíveis,

quase sempre negados pela “comprovação” científica positivista, afloram e compõem o modo do sujeito ser/ver e estar no mundo.

Entende-se essa perspectiva teórico-metodológica como forma de compreender a relação espacial, ou a geofricidade, a partir da existência e experiência do humano que o geram continuamente, através do imaginário e percepção, “O estudo da experiência humana é uma busca pelo homem, e, no caso da Geografia, uma busca pela sua existência vinculada à sua referência espacial” (Marandola Jr., 2005, p. 57). Esse processo se dá através da cotidianidade de ações e imaginações que revelam a relação orgânica entre o humano e o ambiente.

### A subjetividade do material experiencial: do ser e estar ao referente espacial

A relação entre o ser e o mundo, o sujeito e o espaço escolar, especialmente no presente texto, é influenciada por formas de ver e estar no mundo, ou seja, a origem social, a identidade cultural, o pertencimento, os interesses e objetivos compõem como o sujeito sente-se em determinado ambiente. Esse processo fenomenológico envolve o mundo dos sentidos e dos significados. Marandola Jr. (2012, p. 86) ressalta que “Enquanto expressão da existência, do modo de ser-no-mundo, habitar envolve ações e sentidos espaciais experienciados que dão sentido ao geográfico”. A geofricidade, compreendida a partir da fenomenologia da relação entre o sujeito e o espaço, perpassa, como dito a priori, dois momentos principais: o da experiência pura, primária, na qual há descrições e não explicações, e o segundo momento carregado de sentidos e significados que inferem as formas de habitar.

A subjetividade intrínseca a esse fenômeno é por vezes menosprezada, ou aproxima-se dessa determinação, quando na verdade compõe uma expressão de fundamental importância, pois transcreve como o sujeito sente-se, como o sujeito “é” em relação ao espaço, com seus objetos e seres<sup>5</sup>.

Essa espacialidade nada tem que ver com a localização geométrica, sendo, ao contrário, temporal e espacial. Isto porque a existência é movimento interior: **intencionalidade** e **volição**. Tendemos aos objetos, e eles vêm ao nosso encontro. Nos encontramos a partir das ações que tencionamos, que nada mais são do que exercícios do querer. São as experiências do querer que nos dão certeza sobre o ser-aí de objetos exteriores a consciência. O nosso querer possui uma relação análoga ao ser-assim das coisas, assim como nosso intelecto nos conduz à sua *essentia*. (Marandola Jr., 2012, p. 87 – destaques no original).

A subjetividade não compreende um elemento do fenômeno em questão que existe desconectada do restante do processo. A relação entre o ser e o espaço não é apreendida apenas pelas ações e modos de ser possíveis. Na verdade, sua importância é imensurável,

5 Para Heidegger (1981; 2005a; 2005b), o mundo do ser-aí é permeado por entes-envolventes, estes, inanimados, correspondem a objetos os quais influenciam nas formas de habitar, ou ser e estar do sujeito em determinado ambiente. Esses entes-envolventes podem compor o fenômeno em questão, de forma a construir sentidos, significados e pertencimentos ou não pertencimentos.

diz respeito aos significados reais que são atribuídos a vivências e aos entes-envolventes. O fato, de um(a) educando(a) deslocar-se todos os dias à sua escola, manter notas boas em avaliações etc., não expressa, ou significa, que o mesmo sente-se pertencente, acomodado, no ambiente no qual se encontra. Essa exemplificação traz à tona uma problemática existencial sobre o *como devemos agir* em determinados ambientes, nesse caso a escola pública. Por si só, esse ambiente compreende um espaço controlado pelo Estado, um espaço político, um agente modelador do próprio espaço urbano e da sociedade.

Embora o presente texto problematize uma base teórica que se volta à ontologia existencial do ser, uma problemática filosófica primeiramente, torna-se fundamental apresentar, mesmo que de forma sucinta, tais transcrições científicas e históricas, em razão das mesmas comporem a base das atribuições metodológicas aqui elencadas.

Nesse sentido, são indissociáveis a subjetividade e objetividade intrínsecas à relação entre o educando e a escola. Não apenas pela problemática que está sendo proposta e defendida em tela, mas porque a fenomenologia geográfica pode ser apreendida como uma forma/meio de iluminar tais perspectivas, por vezes ignoradas pelo fazer ciência positivista e pela elaboração de legislações específicas, a exemplo do PNE e da LDB<sup>6</sup>. Sendo assim, Marandola Jr. complementa ainda que “A produção material da vida cotidiana não é dissociada do sentido da experiência” (2012, p. 90).

A subjetividade expressa diferenças ou a relação entre tais diferenças e identidades, compreendidas enquanto conteúdos geográficos nos quais o sujeito não é apreendido enquanto um dado de campo, mas sim enquanto produto (e produtor) de discursos (Carvalho, 2019) e modos de ser. Em torno dos processos de formação ou estrutura da subjetividade, que estabelece uma relação direta com as experiências espaciais, Carvalho (2019) ainda complementa que tais processos são, ao mesmo tempo, sociais e podem assim colaborar para entender os posicionamentos psíquicos que são socialmente produzidos.

A subjetividade intrínseca à problemática em tela tem sua base e crítica a partir de demandas sociais. O reconhecimento dos sujeitos enquanto plurais possibilita debates e relações com outras categorias sociais (reconhecimento de distintas realidades, por exemplo). Esse processo resulta em uma perspectiva relacional, aberta e em contínua mutação (perspectiva que possibilita conexões com as contribuições geográficas em torno do espaço propostas por Doreen Massey (2008).

A inexistência de olhares específicos voltados à dimensão do vivido dos jovens, considerando instâncias de socialização que extrapolam os muros da escola, resulta em problemas para o próprio pertencimento do jovem ao espaço (Dayrell, 2007), ou ainda, corrobora para que o sujeito *seja* enquadrado em uma realidade na qual não pode fazer ou contribuir, apenas cumprir, aprender etc. A experiência enquanto socializadora e a própria sociabilidade juvenil possuem tempos, espaços e, especificamente tratando do espaço escolar, tais instâncias possuem grande importância, pois resultam diretamente em como o jovem se sente e justificam suas idas e vindas ao espaço escolar em questão.

6 LDB: - Apreendida enquanto legislação: Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Alguns *insights* já puderam ser notados no presente texto e apresentam distintas possibilidades de relação com as contribuições da geografia feminista de Doreen Massey, que problematiza, em sua principal obra publicada no Brasil, *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade* (2008), uma interpretação de tal categoria geográfica como aberta, sempre em construção, formada por múltiplas trajetórias em devir.

A questão aqui, porém, consiste sobretudo em pensar sobre a natureza de toda essa abertura/fechamento. Cada um desses tempo-espacos é relacional. Cada um é construído pela articulação de trajetórias. Mas em cada caso, também, o alcance das trajetórias que é admitido, é, cuidadosamente, controlado. E cada tempo-espaco, também está continuamente mudando em sua construção, sendo negociado. (Massey, 2008, p.253).

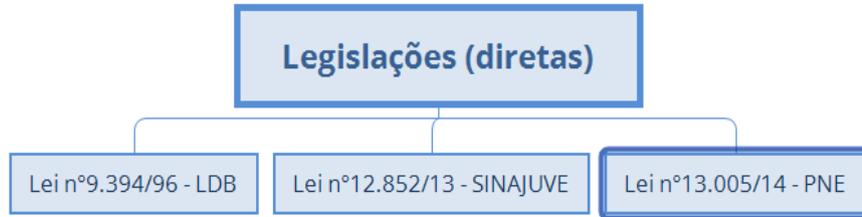
A autora ainda complementa evidenciando que a subjetividade é uma das formas de contrapor a interpretação do espaco como “matéria”, além de tratar a noção de heterogeneidade como formada pela espacialização e pela alteridade, e estas, formadas pela identidade e pela diferença (Massey, 2004 [1999], 2008). Embora um aprofundamento na obra de Doreen Massey por si só comporte acepções políticas objetivas que conectem a base teórica com a próxima fase do presente texto, o cientista social Juarez Dayrell apresenta uma conceituação de Espaço Escolar que auxilia na leitura de espaco proposta. Dayrell (2003) interpreta o espaco escolar como espaco institucional regido por normas e regras que buscam delimitar as ações de seus sujeitos e também se refere ao espaco cultural escolar que, para Dayrell (2007) e também para Carvalho (2019), apreende-se como espaco que não é possível de ser acessado inteiramente apenas pela perspectiva material, mas principalmente pelos processos cognitivos e representacionais presentes na geograficidade que acessa o imaterial e o subjetivo.

As perspectivas socioespaciais, não somente aquelas referentes ao corpo administrativo, que no caso das escolas públicas estaduais solidifica-se através das ações do Núcleo Regional de Educação (NRE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), estão presentes em todo o contexto relacional do espaco escolar. Retoma-se aqui mais uma vez que o texto em tela não apresenta pontuações objetivas propriamente ditas, mas, através da operacionalização da pesquisa apresentada, esboça-se a revelação de possibilidades ou abertura para tais, em torno da readequação de algumas normatizações e orientações (livre de apreensões estritamente didáticas e pedagógicas) que poderiam levar em conta e de forma mais direta as experiências socioespaciais juvenis no espaco escolar, não apenas no que tange à necessária atualização do *Projeto Político Pedagógico* (PPP) de uma escola.

Para legitimar as conexões, por vezes negligenciadas e até mesmo desconsideradas pelo fazer da ciência moderna hegemônica, entre a ontologia e epistemologia que embasam a fenomenologia e a hermenêutica enquanto teoria e método, e normas, diretrizes e determinações nas quais o controle do espaco escolar se apoia (em especial em perspectivas materiais e objetivas), transpõe-se mais uma vez a consideração indissociável da produção material e dos sentidos da experiência.

A segunda etapa problematizada pelo presente estudo esboça algumas relações e possibilidades de contribuições com a legislação vigente tangente ao tema estudado. A Figura 2 expõe a legislação relacionada. Nota-se uma falta de “diálogo” entre elas, mas também encontram-se possibilidades para inserção de informações, dados etc. nas mesmas.

Figura 2: Identificação das legislações observadas



Fonte: Brasil (1996, 2013, 2014).

A perspectiva político-social traz à tona, ao analisar-se a estruturação e ação do PNE, LDB etc., alguns pontos que fazem emergir debates intrínsecos à educação, à modernidade científica de caráter positivista<sup>7</sup> e à “tecnificação” do ensino-aprendizagem. Gomes (2005), ao apreender o que determina como os dois polos da modernidade, o racionalista e o não racionalista, ambos amparados por uma lógica debruçada sobre “trajetos” metodológicos, apreende que a contracorrente que esboça superar o determinismo e a normatização através de uma atenção maior à subjetividade e à cognição é a pós-modernidade, sendo esta uma aproximação mais sólida com a problemática presente. Tal problemática desdobra-se através de uma exemplificação, a priori, mais fácil de se apreender, na qual há um espelhamento de fazer ciência determinado por outras esferas, ou também quando há uma supervalorização do Ensino Técnico sobre aquele de determinação mais crítica (que como ver-se-á adiante acaba sendo uma das ferramentas mais efetivas do controle do Estado sobre as ações e ambições da sociedade, em especial dos jovens educandos do Ensino Médio). Em torno disso,

A técnica substituiu em grande medida a curiosidade e o envolvimento emocional com lugares e paisagens, mudando as experiências geográficas e potencializando a nossa alienação para com os entes. É a prevalência do ser simplesmente dado sobre o ser à mão; o ente objetivado sobre o ente intencionalmente envolvido, reverberando na nossa relação com o outro e o ambiente que se torna cada vez mais automatizada e com laços de envolvimento menos profundos e profusos. (Marandola Jr., 2012, p. 90).

O entendimento dessa interpretação da problemática em tela desdobra-se sobre uma perspectiva racional dominante na escolarização moderna, em que, como salienta Sacristán (1998), há uma abundância das ciências positivistas sobre as humanidades, na qual “o

<sup>7</sup> As interpretações tecidas no presente artigo caracterizam a ciência moderna positivista com base nas contribuições de Gomes (2005, p. 12), que salienta: “(...) a “ciência moderna”, nascida do projeto iluminista e institucionalizada dentro de uma vertente positivista e normativa. Por positivista, se entende um saber sistemático que acredita na possibilidade de afirmar proposições a partir de um certo grau de precisão e dentro dos limites de uma linguagem lógica, ou seja, de uma maneira positiva. Por normativo, se compreende que esta possibilidade só existe quando são seguidas determinadas regras e condutas”.

estudo dos objetos é mais enfatizado do que o dos homens” (p. 162). Tal perspectiva acaba afetando estudos voltados a profissões de caráter mecânico-industrial, por exemplo, mas também os níveis educativos mais básicos que abrangem a grande massa de trabalhadores não-qualificados, tidos como base das espacialidades posteriores (Sacristán, 1998, 1999).

Um exemplo de ponto de partida para os debates que podem ser aprofundados a partir do presente trabalho permeia o entendimento de “modernidade” e o “empréstimo” de perspectivas, no presente caso, pedagógicas e principalmente eurocêntricas (Bondía, 2002). A própria referência do trabalho ao debate sobre espaço destaca que a história da humanidade, por vezes, é tratada como sinônimo da história da Europa (Massey, 2008). Nesse ínterim, torna-se relevante mencionar as contribuições do geógrafo suíço Benno Werlen<sup>8</sup>, que a partir de seus debates em torno das relações sociais do espaço e do caráter da sociedade enquanto política, também destaca uma leitura de modernidade:

Se aceitarmos que as ações têm pelo menos um componente subjetivo, um sócio-cultural e um físico, deveria ficar claro, então, que categorias espaciais podem alcançar somente o sentido do último destes componentes. Cada tentativa de alcançar os mundos subjetivo e sócio-cultural imateriais, de intenções, normas, valores etc. em categorias espaciais é conseqüentemente reducionista e nega o papel central do sujeito no mundo da modernidade tardia. (2000, p. 13).

Cotidianamente, o empréstimo de modelos externos ou o embasamento nos mesmos não contemplam as especificidades culturais locais ou a história vivida pela sociedade em seu espaço. Quanto a essa perspectiva, Sacristán (1998) chama a atenção para o que o autor denomina “argumentos para seleção de conteúdos”, tais como: a relatividade histórica; a seleção de conteúdos que favorecem uns em detrimento de outros; e a disparidade de poder decisório sobre os conteúdos frente aos agentes envolvidos. Massey (2008) contribui nesse entendimento com uma leitura que apresenta essa construção eurocêntrica que define o “dever ser” dos povos do planeta através de categorias como a economia, sociedade civil, mercado, classe etc., perspectivas intrínsecas ao padrão imposto pelo capitalismo, diferentemente dos povos “tradicionais” com seus “produtos primitivos”. A modernidade e o positivismo como referência ao “dever” eurocêntrico implica uma narrativa histórica universal, na qual a tecnologia é concebida como base do progresso material, do desenvolvimento objetivo, e que tem como uma de suas implicações finais a exclusão, a segregação e às vezes a generalização (contra complexidade e diversidade).

Ainda que o fenômeno decorra em diferentes escalas, ignorar o simbolismo e as identidades culturais que são introduzidas no espaço escolar através de seus educandos culmina em variadas realidades, desde o não pertencimento do sujeito ao espaço que frequenta cotidianamente, até alcançar, de forma simbólica e material, o controle das formas de ver o mundo que o sujeito desenvolve através de sua trajetória vivida, partindo das

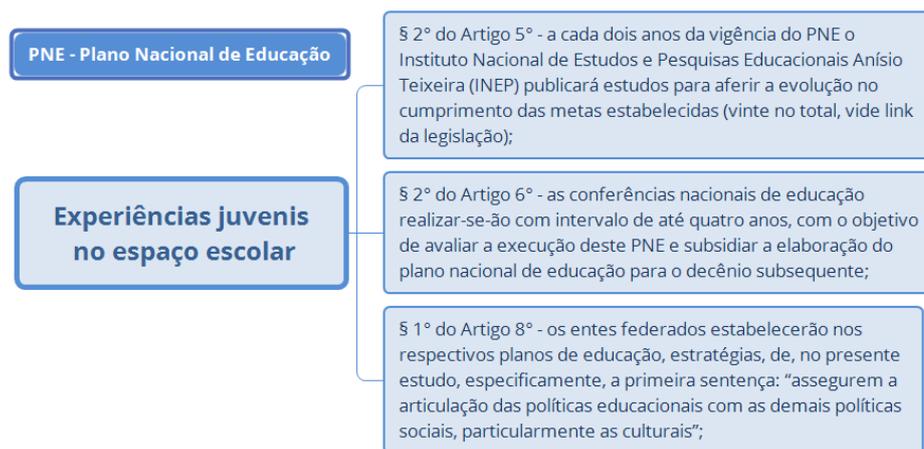
8 Benno Werlen traduz em suas obras, dentre as supracitadas principalmente, uma construção de pensamento sobre o espaço que destoa das contribuições de Doreen Massey. Todavia, mesmo que na perspectiva de Werlen (2000) o espaço só passe a existir enquanto objeto de estudo posteriormente engajado em alguma forma de ação sobre o mesmo, o acesso por total à sua compreensão só é possível conciliando a perspectiva material à imaterial, o autor traduz tal leitura sob uma ótica iluminista.

origens sociais e econômicas, perpassando as coletividades nas quais está introduzido, até alcançar as perspectivas intrínsecas à socialização e o reconhecimento de outras realidades, possibilitadas pelo ser-aí através do ser-com-os-outros (Heidegger, 1981, 2005a, 2005b).

Com base nos diálogos expostos também por autores que se debruçam sobre uma apreensão política, além de social, sobre o espaço, permite-se o “empréstimo” do debate e raciocínio proposto por Souza (2000), em que o poder na administração de um espaço (para ele, a leitura de território) deve vir da sociedade. Por mais que haja representantes denominados, deve-se contemplar decisões da comunidade, na lógica que se parte da sociedade para chegar aos representantes políticos, que definirão um “devir”, que implicará os modos de ser da própria sociedade. Todavia, baseando-se em pressupostos teóricos e metodológicos que defendem o humano nos estudos espaciais, Werlen (2000, 2020) pontua a “espacialidade” como abertura para tal entendimento. Nesse ponto, baseando-se nas apreensões fenomenológico-existenciais de Martin Heidegger, apenas a espacialidade pode ser tomada enquanto objeto de teorização e pesquisa empírica, entendendo a espacialidade enquanto humana. Nesse sentido, espaço e tempo são constitutivos do Dasein, e o espaço, assim, possui uma existência em si. O sujeito, assim, especializa o mundo a partir de seus modos de ser.

Tendo tais raciocínios como base, este estudo foi desenvolvido na ótica de abertura de diálogos, compostos pela Geografia Humanista, em interface com as discussões teóricas e metodológicas que atribuem sentido humano e político ao espaço (principalmente a partir da experiência e da geograficidade composta pelo subjetivo). Sendo assim, a Figura 3 identifica e esboça uma possibilidade de inserção do material experiencial na construção de políticas públicas, tendo como prerrogativa a proposta apresentada inicialmente e a Lei nº 13.005 de julho de 2014 – que aprova o *Plano Nacional de Educação* – PNE.

Figura 3: *Aberturas* na legislação do PNE que possibilitam a inserção do material experiencial.



Fonte: adaptado de Brasil (2014).

Todas as descrições aqui elencadas, assim como pode ser lido em outras legislações, permitem ou deveriam revelar diálogos com outras leis, por exemplo, na ótica também da Lei nº 12.582 de agosto de 2013 que instituiu o *Estatuto da Juventude* e dispõe sobre o

direito dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o *Sistema Nacional de Juventude* (SINAJUVE).

A ausência de diálogo, ou, pelo menos, o “discreto” diálogo entre as três legislações apresentadas em tela pode referir-se a variadas perspectivas e interpretações do fenômeno em questão. Contudo, em especial no tocante ao espaço escolar, a temática cultural e suas “variantes”, determinadas pelas trajetórias vividas e pelo contato com distintas realidades, tornam possível identificar ou interpretar a importância que há na apreensão da relação entre o espaço escolar, o jovem educando e a cultura, tendo como base para tais interpretações o controle do Estado potencializado por essa esfera de relações.

As contribuições sociopolíticas aqui são elencadas como indicativos potenciais para estabelecer conexões às quais o presente texto refere-se como fundamentais para exemplificar ou contextualizar o poder que a atitude fenomenológica em tela oferece na identificação de variadas “portas” e “caminhos” que a relação entre a ontologia do ser e as legislações práticas propriamente ditas podem ampliar. Dessa forma, não se distanciando do que Marandola Jr. (2012) determinou como indissociáveis (o sentido da experiência e produção material cotidiana), Batista e Silva (2016, p. 145) salienta que “(...) a escola tem que reconhecer a cultura juvenil para poder encaminhar a contento o diálogo entre gerações dos professores e coordenadores com a geração dos jovens-alunos. E que muitos problemas escolares advêm dessa falta de reconhecimento”.

Para Batista e Silva (2016) e Carvalho (2019), diferenças e identidades são questões políticas e, assim, ambas interferem na cultura interior da escola. Tal cultura não é apenas determinada pelo âmbito comportamental da instituição (práticas), mas também pelo mundo social, linguagens, imaginários, símbolos etc. Sendo assim, o espaço escolar possui contradições e ambiguidades, e nunca pode ser apreendido como homogêneo, pois permite o encontro de distintas práticas e formas de ser e ver no/o mundo, caracterizado também pelo formal e pelo informal em um espaço normatizado (Cavalcanti, 2012; Carvalho, 2019). Os três incisos apresentados pela Figura 3 podem ser interpretados como aberturas para a introdução das informações de campo apresentadas adiante.

### **O diálogo entre a geograficidade e a espacialidade enquanto perspectiva política e social**

Dialogando com as contribuições teóricas elaboradas por Marandola Jr. (2005, 2012), principalmente no que diz respeito ao entendimento da geograficidade enquanto forma de compreender e interpretar a relação do sujeito com o espaço, ou a forma como o mesmo experiencia tal fenômeno, e pautando-se em complementações de trabalhos tangentes ao espaço escolar mais recentes, como as reflexões encontradas em Batista e Silva (2016) e Carvalho (2019), a geograficidade pode ser entendida, também, como forma de acessar o intangível.

A forma de interpretação esboçada torna possível elencar algumas determinações que, em certa medida, legitimam as possibilidades de conectar a perspectiva ontológica e epistêmica do debate do ser e do habitar com as lógicas e práticas institucionalizadas

através das normatizações e orientações vigentes na educação, porém, sob um olhar específico da ciência geográfica quando se entende geograficidade através das experiências socioespaciais. Assim, Kahlmeyer-Mertens (2008) volta-se a um dos autores matrizes deste estudo com o intuito de expor sua “proposta”, íntima à problemática exposta, de forma que, “Assim, dizendo de modo claro e redundando propositalmente: *não se trata da política de Heidegger, mas de pensar a educação em seu contexto sócio-político e, somente por interesse nessa, tocaremos em implicações políticas de seu pensamento*” (p. 45 – *itálico no original*).

De forma ainda a complementar tal pensamento, como uma proposta também epistemológica que parte das visões e modos de ser e estar dos próprios sujeitos (individuais a priori e posteriormente coletivos) e que busca a constante reavaliação da relação do sujeito com o espaço, a Fenomenologia adere-se como *outra* forma de interpretação. Marandola Jr. (2012) reforça o ideário embasado em Martin Heidegger quando coloca que o autor “nos ajuda a abrir caminhos do pensar a situação do ser na sociedade contemporânea, em sua geograficidade” (p. 89), e complementa enfatizando que a geograficidade se manifesta na intimidade do habitar um lugar, apreendida enquanto fenômeno geográfico vivido, apresentado pela experiência do sujeito e que este dota o lugar de sentido.

Assim, seguindo a teoria e metodologia empregadas e apresentando o contato com o campo de estudos, foi solicitado aos sujeitos observados (jovens educandos estudantes do Ensino Médio) que descrevessem como experienciam o espaço escolar, porém não se atendo a explicações causais, como o próprio Van Manen (2003) destaca e, sobre tais descrições, a figura do pesquisador desdobra-se sobre a fenomenologia e a hermenêutica para interpretar os fenômenos e identificar os temas centrais de cada uma.

Autores como Van Manen (2003), Heidegger (2005a) e D’Esposito e Costa Neves (2015) ressaltam que o trabalho de interpretação e (re)interpretação volta-se ao que pode ser apreendido como Círculo Hermenêutico, que se caracteriza pela interpretação que envolve os processos de compreensão e explicação por parte do pesquisador, através de múltiplas leituras das descrições, identificando conjecturas e alcançando a explicação como forma de validá-las. Dessa forma, o processo decorre através da compreensão, interpretação e nova-interpretação.

Assim, com as atitudes fenomenológicas da pesquisa descritas, tornou-se possível apresentar algumas temáticas que se destacaram. Ressalta-se que o universo de temas apreendido em outros momentos e materiais do estudo compreendem um espectro mais amplo. Todavia, tendo o texto em tela o intuito de apresentar como a atitude fenomenológica da pesquisa proposta pode possibilitar a construção ou desenvolvimento de materiais e dados para políticas públicas, ementas ou alterações legislativas, voltar-se-ão as apresentações para o núcleo inferior de temas que corroboram a problemática da modernidade, europeização e controle do Estado sobre o espaço escolar. Nesse sentido, a Figura 4 revela alguns dos temas que assumiram destaque frente aos contatos de campo realizados e que possibilitam um debate geográfico a partir do material experiencial interpretado pelos pesquisadores com algumas perspectivas do fazer ciência moderno e da legítima importância de se levar em conta a subjetividade e o *habitar* (na ótica ontológica do ser-aí) dos sujeitos que *são/estão* cotidianamente no espaço escolar.

Figura 4: Esquema ilustrativo dos Temas (re)interpretados.



Embora o espectro comparativo e o “mapa” de Temas (composto por temas, subtemas e sub-subtemas) apresentem maior amplitude e diversidade de informações, os Temas aqui apresentados, a partir do processo de (re)interpretação por parte dos pesquisadores, tornam possível estabelecer relações com as propostas em tela de forma mais sucinta, inclusive na apreensão das intenções intrínsecas ao habitar dos sujeitos educandos.

Sendo assim, com olhar voltado para a descrição da experiência no espaço escolar pelos sujeitos educandos, a destacada presença dos temas obrigação e obrigatoriedade trazem à tona uma perspectiva distinta daquela que o senso comum estabelece. Os educandos caracterizam essa obrigatoriedade de ir à escola como algo que remete a uma fase da vida e do ‘ser-aí’ cotidiano que deve passar (leitura heideggeriana (re)interpretada pelos autores), uma fase de transição que nem sempre está conectada à importância de se ir à escola, mas principalmente a uma imposição estabelecida pelo Estado. Todavia, como o texto em tela desenvolve a abertura de possibilidades de se conectar tais informações à legislação vigente, não nos aprofundaremos neste momento do estudo a fragmentar cada tema, mas sim a elencar como tais descrições estabelecem contatos diretos com os autores e debates problematizados. Os riscos de se ancorar a educação à obrigatoriedade (Bondía, 2002, 2011) podem ser expressos através das reais motivações dos educandos em valorizar o ser e estar e o ir à escola. Ter um bom rendimento quantitativo nos processos avaliativos da escola e de sua frequência ser pontualmente cumprida não necessariamente significa que o educando se identifica com o espaço escolar, que valoriza enquanto fundamental sua ida à escola, que interpreta como legítimo o desenvolvimento crítico, este último, principalmente no tocante à supervalorização do ensino técnico, que faz uma referência ao controle do Estado e da classe dominante sobre a formação de mão de obra e não de modos de pensar críticos que podem questionar e/ou transformar a sociedade, o fazer ciência etc.

Com relação ao conhecimento, e já ancorando-o ao tema profissionalização, chama atenção a alta frequência de descrições (apesar do aparato qualitativo do estudo) que elencaram o conhecimento enquanto acúmulo de saberes disciplinares e do desenvolvimento

crítico ser algo de destaque. Muitos dos educandos até ressaltam a importância dessa perspectiva em suas descrições, todavia, atribuem um sentido especial quando tocam no tema da profissionalização, do mercado de trabalho, e de seus olhares especiais também aos cursos técnicos que ofertam a formação profissional voltada a tarefas manuais, mecânicas etc., ou, como estabelecem alguns autores presentes (Batista & Silva, 2016; Carvalho, 2019), voltados às bases estruturais de mercados de trabalhos de caráter industrial principalmente. Esse processo de descrição ganha força ao passo que as novas políticas educacionais (PNE, LDB etc.) condicionam as disciplinas de cunho social a quase uma “opção”, uma necessidade tornada “facultativa” (Heidegger, 1981; Sacristán, 1998, 1999; Kahlmeyer-Mertens, 2008, entre outros). Critelli (1981), assim como outros autores elencados, tem suas obras temporalizadas em momentos passados da relação educação e geografia, todavia não deixam de ser atemporais suas contribuições, principalmente quando a própria autora nos faz refletir que tal processo de desvalorização, negligência etc., faz com que a educação, o ser-aí no espaço escolar seja voltado e determinado para coisas e objetos e não para o humano, como os autores e autoras da Geografia Humanista nos provocam a refletir.

Sem distanciar-se do tema obrigação e, como já exposto, os quatro temas norteadores trazidos aqui apresentam relações entre si. Assim, a obrigação de se ir à escola conecta-se aos demais temas, em razão dessa *obrigação* estar ancorada à importância que os jovens educandos atribuem ao contato com os outros sujeitos, não somente na ótica de entes-envolventes, mas de distintas realidades e experiência vividas que passam por esses jovens como formas inéditas de ser, estar e ver o mundo. Dessa monta, o processo de socialização assume grande importância, principalmente porque, voltando-se às origens sociais de cada sujeito, tal perspectiva sempre será única, ímpar, individual. Cada educando carrega para dentro do espaço escolar, não apenas na ótica materialista, mas principalmente simbólica, modos de ver e interpretar a realidade, formas de atribuir significados e sentidos ao espaço (ou a própria interpretação de lugar a partir de conexões íntimas com o espaço, como visto em obras de autores da Geografia Humanista).

A própria introdução da socialização nas descrições das experiências dos sujeitos nos faz refletir que tal temática ou atenção a essa perspectiva está intrínseca às vivências, contatos sociais e trajetórias dos sujeitos, nos faz pensar que, em alguma parte da trajetória vivida desses jovens, o reconhecimento de distintas realidades e valorização dos contatos sociais assumiu fator determinante para suas decisões. Para contextualizar essa (re)interpretação, faz sentido elencar o agrupamento de jovens que residem no centro, na periferia mais próxima ao centro (a antiga periferia) e a nova periferia, principalmente caracterizada pelas moradias populares. O processo de socialização, não obstante ao que já foi problematizado, faz parte decisória da construção das culturas juvenis, com suas identidades sociais e comportamentais. Para isso, Batista e Silva (2016, p. 145) salienta que a compreensão dos processos de socialização contemporâneos insita (?) seu reconhecimento principalmente em torno da vivência e fase de vida desses sujeitos, um processo de reconhecimento de experiências, saberes, vivências, comportamentos e que “podem contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar”. O autor ainda complementa

quando destaca que muitos problemas advêm da negligência dessa interpretação e do reconhecimento de contextos não escolares, tal processo deveria ser apropriado, ou seja, a socialização deveria ter uma maior atenção nos espaços sociais e educativos.

O espaço-tempo escolar constitui-se por origens sociais distintas, realidades e espaço vividos singulares e que muitas vezes são tratados de forma homogênea. Os educandos contatados que já participaram de estudos/pesquisas referentes ao Estado sobre perspectivas intrínsecas ao espaço escolar ressaltaram que tais pesquisas não abordam como se sentem, seu pertencimento, simbolismos, intenções e objetivos (apenas nos veículos de conexão entre as didáticas, as disciplinas que mais se identificam e as que possuem maior dificuldade, que de forma geral caracterizam-se por avaliações informais dos docentes), o que sugere algumas outras indagações interessantes de serem expostas no presente texto, que como enunciado, não traz “pontos finais”, mas aberturas e possibilidades de diálogos, intervenções e transformações compostas pelos fenômenos aqui trabalhados e que corroboram a manutenção ou desenvolvimento de materiais de base para subsídios de ementas ou políticas públicas. Quanto a essa compreensão, Carvalho (2019) ressalta que o espaço escolar é um espaço cultural, apreendido de forma relacional e referencial (o referente espacial das experiências em questão), e assim, torna-se expressão da subjetividade que resulta em processos de socialização.

Em se tratando de jovens e processos de sociabilidade, a correlação do PNE com o SINAJUVE e a LDB deveria ser vista com mais atenção, compondo-se de leis que problematizam e normatizam a cultura desses jovens e a importância de reconhecer suas identidades sociais, o *Estatuto da Juventude* por vezes poderia ser “elencado” no interior da própria normatização via PNE. Esta conotação pode ser expressa pela reformulação da sazonalidade de contato com os jovens estudantes, pelas indagações de quais as reais intenções das transformações no Ensino Médio frente ao tecnicismo e a forma optativa de disciplinas de cunho sociológico (propostas contemporâneas), e quais referências levam o sujeito a descrever sua forma de experienciar o espaço (origem, identidade, cultura, grupo, e até mesmo o próprio descolamento na problemática de um “espaço-tempo”).

Não obstante, a proposta problematizada em tela visou apresentar aberturas de possibilidades que a própria legislação oferece, todavia, tendo vista o constante desafio das ciências humanas adequarem-se ao fazer ciência moderno de caráter positivista, a Geografia Humanista em contato com a temática política revela a riqueza da compreensão da geograficidade do espaço escolar. Dessa forma, destaca-se o poder que a interpretação da geograficidade possui para constituir materiais bases de normatizações que por vezes negligenciam as experiências juvenis produzidas nesse espaço em razão de seu cunho subjetivo e que, na verdade, resultam em um material fundamental para entender como o sujeito relaciona-se com o espaço em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido de forma a contemplar a problemática proposta pela perspectiva de que uma relação mais horizontal entre os agentes do espaço escolar pode corroborar novas perspectivas e transformações nessa espacialidade, não na ótica da didática, mas na própria “pedagogia” da construção do espaço. O espaço escolar do Colégio Estadual Regente Feijó é multicultural, não se limita simbolicamente aos muros da escola, principalmente em razão de seu espaço-tempo, que se revela aberto, plural, em devir, em constante construção. O tratamento homogêneo é inviável, diariamente superável. Nesse sentido, o acesso às descrições das experiências dos estudantes de Ensino Médio trouxe à luz modos de ser, carências, subjetividades, formas variadas de perceber e conceber o espaço escolar.

Os autores, sob a ótica da Geografia Humanista, colaboraram para a identificação de Temas centrais dessas formas de experienciar o espaço escolar, apresentando a obrigação, a socialização, o profissionalismo e o conhecimento, entre outros que compreendem um grande espectro de informações que podem ser aprofundadas em estudos relacionados ao trabalho, como matrizes de significado simbólico que o ser-aí atribui ao espaço no qual está inserido, e assim especializa seus modos de ser dotados de subjetividades e intenções. Não obstante, muitos estudantes reportaram que não participaram de pesquisas desse cunho, do humano sobre o objeto, então, até que ponto as mudanças políticas educacionais propostas de fato abarcam a realidade desses jovens é uma indagação que continua provocando pesquisas semelhantes. A perspectiva política e social adere-se ao presente estudo através da análise das formas de tratamento positivistas referendadas, ao passo que, através da legislação, abrem-se possibilidades de ementas a serem feitas que contemplem de fato o espaço vivido desses jovens. O técnico como sinônimo de empregabilidade assume relativa importância para os jovens de periferia, todavia, as reais intenções do Estado ao “tecnificar” a educação normal ainda são questionáveis, uma vez que focam a produção de mão de obra para legitimar tais mudanças e evidenciar o controle do Estado e das classes dominantes sobre tais instituições educacionais. Tal processo é intimamente conectado ao tema da obrigação, que problematiza o “porquê” dos jovens irem à escola.

Atribuindo foco à operacionalização do presente estudo, visou-se a traçar um horizonte teórico em que as geografidades dos educandos sejam evidenciadas em possíveis e necessárias inclusões nos sistemas de normas do espaço escolar. Para tanto, fez-se uma incursão teórica nos estudos de Martin Heidegger e algumas repercussões de suas discussões epistemológicas e ontológicas na Geografia Humanista, tendo como referência balizadora das reflexões um estudo no CERF e alguns apontamentos ao PNE. Por fim, a própria norma precisa ser repensada em termos hermenêuticos, isto é, a sua construção e a sua interpretação a partir de uma concepção de um espaço escolar habitado, fundado a partir de experiências encarnadas através das quais o espaço escolar se constitui enquanto um fenômeno vivido. Assim, utilizou-se da Fenomenologia para dialogar com os educandos e a Hermenêutica para o debate com as normas.

## REFERÊNCIAS

- Batista e Silva, A. (2016). *A geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica*. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Goiás. UFGO, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br>.
- Bondía, J.L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad.: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Recuperado em 20 de março de 2021 de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>.
- Bondía, J.L. (2011). Experiência e alteridade em educação. Trad.: Maria Carmen Silveira Barbosa e Suzana Beatriz Fernandes. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>.
- Brasil (1996). *Lei nº9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- Brasil (2013). *Lei nº12.852*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm).
- Brasil (2014). *Lei nº13.005*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).
- Carvalho, J.R. (2019). *Ensino de Geografia, Discursos e o Espaço Cultural Escolar: diferenças e identidades etnicorraciais e regionais em escolas públicas de Redenção, Pará*. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Federal de Goiás, UFGO, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br>.
- Cavalcanti, L.S. (2012). *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus.
- Critelli, D.M. (1981). *Educação e Dominação Cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?lang=pt&format=pdf>.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, 28(100), 1105-1128.
- D’Esposito, M.E.W., & Costa Neves, R. (2015). Pesquisando a partir da perspectiva da complexidade na área de linguística Aplicada. *D.E.L.T.A.*, 31(1), 239-255. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/delta/a/B4fSXpNlfqW9gkRV7RqPQ5y/?lang=pt>.
- Gomes, P.C.C. (2005). *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 5 ed.
- Heidegger, M. (1981). *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes.
- Heidegger, M. (2005a). *Ser e Tempo*. Parte 1. 15 ed. Petrópolis: Vozes.
- Heidegger, M. (2005b). *Ser e Tempo*. Parte 2. 13 ed. Petrópolis: Vozes.
- Kahlmeyer-Mertens, R.S. (2008). *Heidegger e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Pensadores & Educação).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2007). *Phenomenology of Practice*, 1(1), 11-30. DOI:10.29173/pandpr19803
- Marandola Jr., E. (2005). Da existência e da experiência: origens de um pensar e de um fazer. *Caderno de Geografia*, 15(24), 49-67. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3332/333260064003.pdf>.
- Marandola Jr., E. (2012). Heidegger e o Pensamento Fenomenológico em Geografia: sobre os modos geográficos de existência. *GEOgraphia*, 37(1), 81-94. Recuperado de <file:///C:/Users/Lucas%20adami/Downloads/7733-Texto%20do%20artigo-40101-2-10-20201215.pdf>.

Massey, D. (2004 [1999]). Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. Trad.: Rogério Haesbaert. *GEOgraphia*. 6(12), 7-23. Recuperado de <file:///C:/Users/Lucas%20adami/Downloads/13477-Texto%20do%20Artigo-52825-1-10-20091207.pdf>.

Massey, D. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nascimento, M.I.M. (2012). *Instituições Escolares: reconstrução histórica das instituições escolares públicas dos Campos Gerais – PR (1904-1950)*. Curitiba: Lisegriff Gráfica e Editora.

Sacristán, J.G. (1998). O que são os conteúdos de ensino? In J.G. Sacristán, & A.I. Pérez Gómez (orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. (4.ed., pp.149-172). Porto Alegre: ArtMed.

Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Trad.: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed.

Souza, M. J. L. (2000). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In I.E. Castro, P.C.C. Gomes, & R.L. Corrêa. *Geografia: conceitos e temas*. (2.ed. p.77-116). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Werlen, B. (2000). Regionalismo e Sociedade Política. Trad.: Rogério Haesbaert. *GEOgraphia*. 2(4), 7-25. Recuperado de <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13384/8584>.

Werlen, B. (2020). Ação, conhecimento e relações sociais do espaço. Trad.: Fábio Betioli Contel. *Geosp – Espaço e Tempo*. 24(3), 634-659. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/176682/166651>.

Recebido em 20/set./2022

Aceito em 23/nov./2022

Publicado em 17/fev./2023