

ISSN - 2359-6007

GEOCONEXÕES

V.1 (2019)



ISSN - 2359-6007

GEOCONEXÕES

V.1 (2019)

1ª Edição

Editores

Gerson Gomes do Nascimento

Malco Jeiel de Oliveira Alexandre

Organização

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação

Capa

Anderson Paulo N. Oliveira

Diagramação

Anderson Paulo N. Oliveira

SUMÁRIO

05 A GEOGRAFIA CLÁSSICA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

10 O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA

18 A PRODUÇÃO DA VISCOSIDADE DO TERRITÓRIO: UMA ANÁLISE SOBRE O SISTEMA DE TRANSPORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

29 ENSINO MÉDIO: EXPECTATIVAS E REPERCUSSÕES NO PROJETO DE VIDA DAS JUVENTUDES DO IFPE

Editorial

Nesta primeira edição da revista Geoconexões apresentamos artigos variados sem, contudo, fugir dos temas a que essa revista de cunho geográfico se propõe. Todos versam sobre temáticas geográficas em suas várias vias de substantivação. Dessa forma, o primeiro texto dos autores Jéssica da Silva Costa e Gerson Gomes faz uma análise do pensamento da geografia clássica, com a finalidade de articular suas teorias no processo de evolução do pensamento geográfico brasileiro, levando em consideração a realidade social do país na atualidade. O segundo dos autores George Luíz e Eulália Raquel analisa a educação sistematizada, cumprindo importante papel de socialização reflexiva e crítica. Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir o ensino e a aprendizagem da geografia. Toma como referência uma investigação desenvolvida durante experiências vivenciadas no chão da escola, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O terceiro dos autores Anderson de Araújo e Edu Silvestre mostra a densidade viária (fluidez efetiva) e infoviária (fluidez virtual) indicando a capacidade de circulação no território. O quarto artigo José Nildo e Ramon de Oliveira visa analisar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco contribuiu através das relações vivenciadas, no processo formativo dos jovens egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para as suas escolhas e mediações para a materialização do projeto de vida. Desejamos a todos uma excelente leitura e que os artigos aqui apresentados contribuam para uma maior reflexão acerca dos temas abordados.

Gerson Gomes do Nascimento
Malco Jeiel de Oliveira Alexandre

A GEOGRAFIA CLÁSSICA NO BRASIL: breves considerações

Jéssica da Silva Costa

Gerson Gomes do Nascimento

gerson.nascimento@ifrn.edu.br

DOI: doi.org/10.15628/geoconexoes.2019.

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido a partir da análise do pensamento da geografia clássica, com a finalidade de articular suas teorias no processo de evolução do pensamento geográfico brasileiro, levando em consideração a realidade social do país. Nesse percurso, a geografia vai se fragmentar para atender os preceitos científicos da época, tornando-se, em seguida, Regional contemplando, desse modo, a relação homem-meio. Diante dessa perspectiva, a geografia brasileira surge no cenário de evolução da geografia mundial, enfrentando as dificuldades não apenas locais, mas em uma esfera internacional. No entanto, com todos os obstáculos, o Brasil consegue implantar o curso de geografia nas universidades e, assim, surgem os primeiros estudos de geografia no Brasil.

Palavras chave: Geografia clássica; Pensamento geográfico; Brasil.

ABSTRACT

This article was developed from the analysis of classical geography thinking, with the purpose of articulating its theories in the process of evolution of Brazilian geographic thought, taking into account the social reality of the country. In this course, the geography will fragment to meet the scientific precepts of the time, becoming Regional then contemplating the relationship between man and environment. Given this perspective, the Brazilian geography appears in the scenario of evolution of the world geography, facing the difficulties not only local, but in an international sphere. However, with all the obstacles, Brazil manages to implement the course of geography in the universities and, thus, the first studies of geography in Brazil appear.

Keywords: Classical geography; Geographical thought; Brazil.

INTRODUÇÃO

A geografia, enquanto ciência do homem e da natureza se faz responsável pelos estudos que cercam os fenômenos naturais e sociais tentando explicar, em sua trajetória, os impactos da relação homem-meio. Entretanto, essa relação se altera ao longo do tempo e, com isso, a ciência vai acompanhando esse processo de transformação.

O conhecimento geográfico já era algo obsoleto, contudo sua sistematização enquanto ciência se configurou tardiamente no período que compreende o final do século XVII e início do século XIX

na Alemanha, país onde a ciência geográfica é iniciada partindo dos estudos dos intelectuais Carl Ritter (1779 – 1859) e Alexander Von Humboldt (1759 – 1859). Esse percurso do desenvolvimento da geografia vai passar por várias etapas até chegar a geografia que temos hoje.

Este artigo apresenta o pensamento clássico da geografia contextualizando com o pensamento geográfico brasileiro. Essa reflexão apresenta como eixo principal a ambientação histórica da geografia enquanto ciência no Brasil. Para o desenvolvimento do artigo, fez-se o uso de conceitos apoiados nos autores Moreira (2009 e 2011) e Andrade (2008).

1. O PENSAMENTO CLÁSSICO NO CONTEXTO HISTÓRICO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO

A ciência geográfica surge na perspectiva da realidade social de cada país, bem como da necessidade de interpretação da natureza. Diante disso, a geografia clássica contribui de forma direta para exploração de territórios dominados pela burguesia, tais contribuições eram moldadas de acordo com as condições econômicas e sociais de cada país. Em decorrência deste processo, a geografia acabou se fragmentando em escolas nacionais ou regionais para atender de forma individual às necessidades de desenvolvimento das diversas localidades. É nessa concepção que surgem as escolas alemã, francesa, norte-americana, britânica e russa, com o propósito de promover estudos de interesses particulares.

Entretanto, o processo que antecede o surgimento das “escolas geográficas” percorre um decurso de subdivisão, que por sua vez é nitidamente visível no contexto social do século XIX, com a divisão técnica do trabalho trazida pela Revolução Industrial, que segmenta o trabalho, “o pensamento e a sociabilidade exaustivamente, a começar pela fragmentação do conhecimento numa diversidade infinita de formas de ciências”. (Moreira, 2011.). É nesse contexto que a geografia se encaminha para divisão de seus estudos, assim como outras ciências. Mas, o que move esse desmembramento é a possibilidade da ciência matemática não se sustentar dentro de outras ciências. Sendo assim,

Teme-se que sem o parâmetro matemático uma ciência rigorosa por fim não se sustenta. [...] A solução vem, por fim, na forma de um duplo tipo de legalidade: a matemática para a esfera de tratamento científico da natureza e a institucional para esfera do tratamento científico do homem. Nascem as Ciências Naturais e Ciências Humanas. (MOREIRA, 2011, p. 17).

É nessa perspectiva que, na virada do século XIX – XX surge a geografia física com os estudos em geomorfologia, climatologia e biogeografia, e a geografia humana que, por sua vez, vai desenvolver estudos nas áreas de urbana, agrária, economia e população. E, por muito tempo, a geografia seguiu por diferentes vertentes, em um âmbito um tanto quanto radical, como se os estudos humanos e físicos não dependessem um do outro, desenvolveram-se estudos e pesquisas isoladas. Diante dessa separação da ciência geográfica, observou-se a exploração de “conteúdos vazios”, onde homem e espaço não se envolvem.

Partindo da interação do homem com o espaço, manifesta-se a necessidade de estudos onde a geografia humana completasse a geografia física, ou seja, uma compondo a outra, sendo apenas uma só Geografia. Mediante essa esfera de mudanças e transformação no processo de evolução da ciência geográfica, forma-se a Geografia Regional.

E no âmbito unitário, vai por fim, conhecer o formato com que o discurso da Geografia clássica mais vai se tornar conhecida, o da Geografia Regional, e o formato com que também se difunde e produz os seus melhores frutos, o da Geografia homem-meio, aqui designados de Geografia da Civilização. A Geografia Regional se forma, e afirma a Geografia clássica, no discurso da região como unidade do físico e do humano. (MOREIRA, 2011, p. 20).

O discurso que contempla a relação do homem com o meio é o que podemos chamar de Geografia das Civilizações, são intelectuais como Ratzel, na Alemanha, Reclus e Vidal de La Blache, na França, Marsh e Sauer, nos Estados Unidos, alguns dos pensadores da Geografia clássica, de onde caminha a essência das grandes matrizes.

Nesse primeiro momento da Geografia clássica, os estudos serão pautados partindo de duas correntes de pensamento, a do possibilismo e a do determinismo, conceitos aplicados como seguimentos do pensamento geográfico para explicar o elo natureza-homem.

Portanto, a teoria do determinismo geográfico de Fredrich Ratzel (1844 – 1904) considera que as condições naturais são o que determina a vida em sociedade, logo o homem seria o produto do meio, servo do seu próprio espaço. Já o possibilismo geográfico desenvolvido por Paul Vidal de La Blache (1845 – 1918) trata-se de uma ideia oposta ao determinismo, donde o possibilismo defende que o homem também é transformador do meio onde vive, havendo inúmeras possibilidades para ação humana, de modo a não obedecer à relação causa e efeito. Essas duas correntes do pensamento geográfico estarão presentes em vários contextos de aplicabilidade da geografia, inclusive as principais escolas geográficas que surgem na Alemanha, França, Estados Unidos, Inglaterra e Rússia desenvolvem seus estudos com tendências mais direcionadas para uma dessas teorias, buscando sempre atender a realidade de cada país.

A aplicabilidade dos conceitos da ciência geográfica se molda conforme interesses sociais e econômicos de um determinado grupo, nesse caso especificamente a burguesia. É partindo dessa afirmativa que surge o Brasil no contexto da colonização.

Os séculos XV e XVI presenciariam a intensificação das grandes navegações, com o descobrimento do caminho marítimo para as Índias, descobrimento e a conquista da América e o início da navegação no Oceano Pacífico, que seria intensamente explorado no século XVII. (CORRÊA, 2008, p.58).

A geografia dessa época concentrava-se na conquista e exploração de novos territórios, tais excursões eram custeadas pela alta burguesia, soberanos de países europeus como: Portugal, Espanha,

França, Holanda e Inglaterra. A ambição por maiores riquezas era o que movia cada um desses países que cresceu por meio do desenvolvimento do comércio e exploração de territórios estrangeiros.

É nesse contexto que o Brasil se torna colônia de Portugal, nesse primeiro momento a geografia contribui no âmbito da descoberta dos novos espaços, exploração e dominação dos povos nativos, assim caracterizando a primeira fase do capitalismo (capitalismo comercial). Então, à medida que o território brasileiro cresce e expande, o espaço ganha novas formas, pois o que era apenas uma terra com vastas matas e sua população nativa passa a ser uma grande colônia de exploração.

Como toda rica colônia de exploração, o Brasil passa por um processo de habitação e, conseqüentemente, a expansão populacional, esse crescimento vai demandar habitação e condição social para população, é em tais circunstâncias que a geografia brasileira nasce clássica, no sentido de uma geografia regional, onde a unidade do físico e humano se completa, entretanto, ainda não sendo uma geografia puramente brasileira, pois havia muito da visão europeia, visto que sua origem se dá no “quadro da geografia mundial, dela incorporando seu referencial teórico, mas passando ao largo dos seus problemas”. (Moreira, 2009.).

O período que compreende a década de 1950 é o marco que separa o antes e o depois da geografia puramente brasileira, o que antes era apenas a percepção estrangeira, onde

Toda uma literatura e uma iconografia voltadas para descrição e esboço de classificação, distribuição e localização das paisagens brasileiras vão de acumulando no tempo com a propriedade de, embora em geral vazada no olhar do europeu – só na segunda metade do século XIX a literatura ganha forma e a linguagem portuguesa uma sintaxe nacional, [...] (MOREIRA, 2009, p.30).

Passou a ter mesmo que timidamente, mas ainda sim um pensamento próprio, partindo não mais de uma autêntica visão estrangeira, desse modo consolidando o solo epistemológico da Geografia brasileira. Embora o curso de geografia tenha sido implantado na universidade nos anos de 1930 e 1940, somente em 1950 inicia a primeira geração de geógrafos formados no Brasil, iniciando-se de fato a história da geografia brasileira.

Nos anos que seguem, grandes geógrafos brasileiros ganham destaque no cenário mundial, em meados do século XX, Aziz Nacib Ab'Saber (1924-2012) elabora estudos que tratam a estreita relação entre os elementos da natureza com a sociedade. Nos anos de 1960 e 1970, Aziz Ab'Saber foi considerado um dos principais cientistas brasileiros, com a publicação de diversos trabalhos. Outro geógrafo brasileiro que tem reconhecimento internacional é Milton Santos (1926 – 2001), tendo como um dos seus principais estudos a noção do “meio técnico científico informacional”. Mesmo que o pensamento geográfico tenha se desenvolvido de forma tardia no Brasil, esse percurso alavancou vários estudiosos da geografia brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia tem sua trajetória marcada como o conhecimento responsável por arquitetar guerras e explorar territórios, mediante interesses da burguesia, tais percursos foram essenciais para o reconhecimento da geografia como ciência. Dentro desse processo a geografia passou por várias fases, mas sempre contribuindo de forma direta na construção de novos espaços, explorados ou reconstruídos para atender necessidades de uma elite dominante. Dessa forma, o que temos hoje em termos de avanços no campo dessa ciência só vem justificar o quanto essa se transformou ao longo do tempo bem como seu poder de alcance frente à realidade estabelecida.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Manoel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
2. MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro, vol. 1: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2011.
3. MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro, vol. 2: as matrizes da renovação**. São Paulo: Contexto, 2009.

O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E REFLEXIVA

George Luiz Carneiro Dantas

georgedantas92@gmail.com

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto

eulalia.gusmao@ifrn.edu.br

DOI: doi.org/10.15628/geoconexoes.2019.8730

RESUMO

A educação sistematizada, mais do que nunca, cumpre importante papel de socialização reflexiva e crítica. Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir o ensino e a aprendizagem da geografia. Toma como referência uma investigação desenvolvida durante experiências vivenciadas no chão da escola, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Tal investigação adota a observação participante apoiada na pesquisa qualitativa e fundamenta-se na pedagogia crítica. Portanto, a discussão encontra-se assim organizada: no primeiro momento faz uma discussão sobre o ensino da geografia; posteriormente apresenta um relato de uma das experiências e para finalizar busca responder aos seguintes questionamentos: como o fazer docente pode transformar-se em uma prática onde a reflexão e análise crítica dos assuntos estudados seja uma constante entre professores e alunos? De que maneira o ensino da geografia pode realizar-se como uma prática dialética que promova a interação social? Conclui que a aula de campo como estratégia metodológica e uma excelente aliada dos livros didáticos, pois preenche lacunas e amplia os horizontes diante dos conceitos estudados. Depreende que o planejamento é fundamental para o seu sucesso e que o ensino da geografia quando fundamentado pela pedagogia crítica, possibilita a formação ética, o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico do educando. Torna-se dinâmico e transformador.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Crítica. Ensino. Geografia.

ABSTRACT

The systematized education, more than ever, has an important role of reflective and critical socialization. Thus, the present article aims to discuss the teaching and learning of geography. It takes as reference an investigation developed during experiences lived on “chão da escola”, provided by the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. The research adopts participant observation supported by qualitative research and is based on critical pedagogy. Therefore, the discussion is organized in this way: in the first moment it makes a discussion about the teaching of geography; then presents one experience and, finally, seeks to answer the following questions: how can teaching become a practice where reflection and critical analysis of the subjects studied is a constant between teachers and students? What way can geography teaching take place as a dialectical

practice that promotes social interaction? The article is concluded explaining that the field class as a methodological strategy is an excellent ally of the didactic books, because it fills gaps and broadens the horizons in front of the studied concepts. However, the planning step is fundamental to field class success and the geography teaching when based by critical pedagogy enables ethical formation, intellectual development and critical thinking of the learner. It becomes dynamic and transformative.

KEY WORDS: Critical Pedagogy. Teaching. Geography.

INTRODUÇÃO

Considerando o contexto no qual estamos inseridos percebemos que a educação sistematizada, mais do que nunca, cumpre importante papel de socialização. Segundo Pérez Gómez (1998, p. 13) “a espécie humana [...] elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismo [...] para sobrevivência dos grupos e da espécie.” A escola tornou-se, ao longo de sua institucionalização, um dos lugares mais importantes para o desenvolvimento desses mecanismos.

Nesse sentido, o presente artigo propõe uma discussão sobre o ensino da geografia a partir de uma perspectiva reflexiva e toma como referência a pedagogia crítica, pois segundo Veiga (1994) essa pedagogia estimula a interação social por meio da dialética, prática que procura ver o homem como síntese de múltiplas determinações, contribuindo para que o aluno cidadão possa alcançar o principal objetivo da educação, a transformação do ser humano pensante, consciente, crítico e participativo.

Para que isso aconteça são necessários que os processos de ensino e aprendizagem sejam permeados pelo debate entre professor e aluno e que os conteúdos trabalhados sejam elementos condutores de ações conscientes e transformadoras, ou seja, a prática de uma pedagogia que estimule a reflexão contínua.

Diante do exposto e da nossa atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID levantamos os seguintes questionamentos:

- Como o fazer docente pode transforma-se em uma prática onde a reflexão e análise crítica dos assuntos estudados seja uma constante entre professores e alunos?
- De que maneira o ensino da geografia pode realizar-se como uma prática dialética que promova a interação social?

Para responder tais questões adotamos a investigação qualitativa a partir da pesquisa participante que, segundo Gil (1991), caracteriza-se por ser uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação; e como instrumento de coleta de dados adotamos a observação participante.

Nossa escolha pela observação participante se deu por considerarmos que essa técnica

[...] poderá reconstruir os processos que ocorrem na vida diária da escola. [...] permitirá integrar os vários momentos da escola e interpretar sua realidade cotidiana. Como tais processos se expressam por meio de elementos e situações diferentes

que perpassam todos os âmbitos, com a metodologia acima indicada desvelar-se-á as tramas reais que se efetivam neste contexto e que se estruturam a partir de pequenas histórias: espaços sociais onde se negocia e se reordena a continuidade das experiências e a atividade escolar. As contradições e incongruências aparentes que se nos encontram mais diversos espaços escolares (salas de aula, reuniões, na estrutura física da escola, etc...) adquirem sentido como resultado de mecanismos diferenciava de reprodução e de apropriação entre outros e mostram as diversas formas que a história - social e individual - está presente na vida cotidiana da escola. (MARTINS, 1996, p. 269)

Dessa forma, por estarmos inseridos no contexto escolar como bolsistas buscamos aplicar os sentidos sobre o ensino da geografia com o objetivo de obter informações, analisar e refletir sobre sua realidade.

Para apresentação da discussão acima proposta nosso artigo encontra-se assim organizado: no primeiro momento fazemos uma discussão sobre o ensino da geografia, objeto principal de nosso estudo, na perspectiva da pedagogia crítica; posteriormente apresentamos o relato de uma experiência vivenciada como bolsista do PIBID e concluímos respondendo as questões acima propostas.

2. O ENSINO DA GEOGRAFIA E A PEDAGOGIA CRÍTICA

A geografia é uma disciplina que aborda diversos temas sociais, faz parte da área de conhecimento que contempla as Ciências Humanas e que tem como objeto de estudo o homem em suas relações. Segundo Penteadado (2010), a geografia compreende tanto as características do espaço natural em que o homem habita como as formas de ocupação e uso desse espaço. Então, a geografia como Ciência Humana é necessária, de acordo com a autora, para o ajustamento, ou, processo de ação, reação e transformação o meio social a que pertence o educando.

Ainda, conforme Penteadado (2010), a geografia é responsável na preparação de um cidadão crítico, pois contribui para que ele possa perceber a sociedade em que vive, possa perceber a si mesmo como agente social e possa perceber e entender o sentido dos processos responsáveis por influenciar e orientar a sociedade. Dessa forma, em sala de aula a geografia precisa ser utilizada como estudo da vida do homem em sociedade.

O ensino da geografia também será dinâmico e transformador quando o professor de integrar conhecimentos de diversas áreas, como é uma disciplina de caráter interdisciplinar, ela proporciona um vasto conjunto de elementos significativos da cultura. Logo, permite ao aluno obter “uma visão menos fragmentada da realidade, [para] compreender como o espaço é produzido pela sociedade e nele atuar de modo consciente e crítico.” (Campos, 2010, p.9.).

Nessa mesma perspectiva, a pedagogia crítica considera que a atividade humana baseia-se na interação social. Assim, contribui para que ocorra em sala de aula de geografia a reflexão e análise do assunto estudado tanto por parte do professor como do aluno. Essa pedagogia, de acordo com Veiga (1994), estimula a interação social por meio da dialética, prática que procura ver o homem como síntese de múltiplas determinações.

Outro aspecto importante é que a educação, segundo Brandão (1981), deve ser realizada como um serviço coletivo prestado a cada indivíduo e que o cidadão possa dela desenvolver-se obtendo o que precisa. Chaves (2017), por sua vez, assegura que assim como a democracia é um valor básico e valioso, exercido pelas pessoas, a educação também deve ser encarada como tal, pois é a preparação para o exercício da mesma. Dessa forma, a educação como um processo vital na formação do ser humano precisa integrar todos os indivíduos, reforçando os laços sociais, segundo Saviani (2003).

No entanto, para que a educação possibilite a formação de alunos críticos e participativo é necessário que haja no ensino debate entre professor e aluno, ou seja, a prática de uma pedagogia que estimule a reflexão contínua para que os conteúdos trabalhados sejam compreendidos de forma significativa.

3. A AULA DE CAMPO: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

O processo de ensino aprendizagem é um processo que envolve a participação tanto do docente quanto dos discentes. Isso possibilita a construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio intelectual. Para tanto é necessário à utilização de metodologias de ensino eficazes como o caso da aula de campo.

Segundo Oliveira e Assis (2009, p. 192)

A aula em campo é uma atividade extra sala/extra escola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades. É um movimento que tende elucidar sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido.

Dessa forma, o movimento realizado por professores e alunos durante a aula de campo “deve dançar no ritmo da relação de saberes problematizado na escola (livros didáticos, trabalho de campo, experiências etc.) e agora, movimentado na realidade ‘viva’ [...]” (OLIVEIRA e ASSIS, 2009, p. 199).

Nessa perspectiva, em novembro de 2016, alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), bolsistas do PIBID, em parceria com a Professora e os alunos de Geografia da Escola Estadual Ferreira Itajubá localizada na zona sul de Natal, capital do Rio Grande do Norte realizaram uma aula de campo no município de Ceará Mirim no Estado do Rio Grande do Norte. Para tanto, definimos como objetivos da aula analisar a influência do Brasil Império na cidade e compreender de que modo o Brasil império ainda está presente no cotidiano dos moradores das cidades.

A escolha da cidade de Ceará Mirim como campo de estudo resultou do fato dessa ser uma cidade que se fundamentou, segundo nos relata Hora Neto (2015, p.22)

[...] por uma dinâmica econômica proporcionada pelo comércio, que, por sua vez, era aquecido pelo vigor da atividade canvieira na região, implantada desde o século XIX. A região do médio vale do rio Ceará-Mirim classificou-se como um objeto natural importante para a construção e desenvolvimento da atividade açucareira em meados do século XIX. Essa atividade econômica incentivou a criação de objetos artificiais que desencadearam no surgimento do núcleo urbano de Ceará-Mirim.

Partimos de trem rumo a Ceará Mirim. A escolha desse transporte se deu com o objetivo de proporcionarmos aos discentes a oportunidade de conhecerem a estação e compreenderem como “o advento da ferrovia representou um mecanismo [...] importante para as cidades como meio de integração e comunicação interurbana e territorial” E como, dessa feita, “[...] as estações de trem passaram a ser vistas como as novas portas de entrada do ambiente urbano” (MEDEIROS E FERREIRA). Ademais, tínhamos como objetivo oportunizar aos alunos a observação da capital por outro olhar, um pouco mais periférico visto que a maioria são moradores da zona sul e não conheciam a realidade das comunidades ribeirinhas do rio Potengi.

Com um auxílio de um guia local e com a constante participação da Professora de Geografia da escola, os alunos puderam conhecer a história do centro histórico da cidade e muitos outros aspectos locais influenciados pela época do Brasil império.

Sobre o papel do professor na aula de campo, Oliveira e Correia (2013, p. 163) nos asseveram que “o professor tem papel fundamental na realização da aula de campo, pois além de planejar toda a atividade, ele vai trabalhar como um mediador entre os conhecimentos existentes nos ambientes visitados e o estudante.” A condução do professor possibilita ao aluno uma observação própria ao investigador. Os alunos aguçam os sentidos para conhecerem o objeto estudado e construir um arcabouço que lhes permita a descrição, a análise e a crítica. Elementos essenciais ao estudo da geografia.

Ainda no escopo do planejamento, definimos atividades metodológicas que foram realizadas posteriormente na sala de aula para socialização e avaliação dos conceitos apreendidos. As atividades foram: elaboração de croqui do percurso Natal/Ceará-Mirim/Natal, jornal e exposição de fotos.

Passaremos agora a tecer uma breve reflexão sobre essas atividades. A construção do croqui possibilitou aos alunos trabalhar com conceitos da cartografia e compreender a importância da observação sistematizada para a compreensão e para a análise de um dado objeto de estudo. No que se refere ao emprego do jornal como atividade didático-pedagógica, na aula de geografia, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades e procedimentos aliados aos conceitos estudados. Pois, como afirmam Paula e Torres (2014, p.17) a aplicação do jornal em sala de aula favorece ao uso de

[...] diferentes linguagens como: textos, charges, tiras, gráficos, tabelas, imagens (fotos, desenhos, mapas), que os auxiliam na compreensão das relações econômicas, sociais, culturais, ambientais e políticas, que envolvem a Geografia tanto local (o espaço vivido do aluno) como nas demais escalas geográficas, possibilitando a este educando associar Geografia à realidade.

Ainda na busca dessa associação, geografia e realidade, a fotografia se apresenta como um caminho propício. Segundo nos afirmam Dantas e Morais (2007)

A fotografia estaria no caminho da intuição sensível ou estética do sensível. Acessada através dessa estratégia, o seu inventário, a sua classificação e a sua ordenação ganham outra dimensão. O olhar e o fazer ancorados na estética do sensível denunciam um estilo que preserva, no interior de sua produção, a natureza de pensar e ordenar o mundo a partir da pluralidade, diversidade e integração em contraposição a homogeneidade e a fragmentação. O belo está, justamente, na forma como se compacta essa diversidade, permitindo aos agentes envolvidos no processo, compor mosaicos, cuja geometria revela a dialogia possível entre os materiais envolvidos no contexto da produção.

O painel fotográfico elaborado pelos alunos possibilitou o resgate do campo de estudo, contexto de produção do conhecimento. Tais atividades tiveram a participação ativa dos estudantes que trabalharam de forma colaborativa com prazer e entusiasmo. Corroborando com o que dizem Figueiredo e Silva (2009), quando afirmam que a aula de campo em Geografia é um instrumento metodológico que envolve, motivam, agrega teoria e prática, além de em sala proporcionar mudanças nos que participam desse processo, pois os mesmos conseguem estabelecer relações com que foi observado.

CONCLUSÕES

Diante do estudo realizado e da experiência vivenciada como bolsista do PIBID, podemos afirmar que a aula de campo é uma estratégia metodológica que nos permite um fazer docente permeado pela reflexão e pela análise crítica dos assuntos e que o ensino da geografia pode realizar-se como uma prática dialética que promova a interação social quando estão presentes os debates, o diálogo, a reflexão sobre a realidade, sobre a sociedade, sobre os espaços e sobre os lugares estudados.

Compreendemos que tal estratégia metodológica é uma ótima aliada dos livros didáticos, pois preenche lacunas e amplia os horizontes diante dos conceitos estudados. Diante disso, depreendemos que o planejamento é fundamental para o seu sucesso.

Percebemos ainda que o ensino da geografia quando fundamentado pela pedagogia crítica, acarreta o aprimoramento do educando, possibilita a formação ética, o desenvolvimento intelectual e pensamento crítico. Torna-se dinâmico e transformador.

REFERÊNCIAS

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- CHAVES, Eduardo. **A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A ANÁLISE DE CONCEITOS EDUCACIONAIS**. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/filosofia_da_educacao.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2017.

2. COMPOS, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino de geografia**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010. Disponível em: < http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/17554416022012Metodologia_do_Ensino_de_Geografia_Aula_1.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2017.
3. DANTAS, Eugênia Maria; MORAIS Ione Rodrigues Diniz. O ensino de geografia e a imagem: *universo* de possibilidades Eugênia Maria Dantas. **IX Colóquio Internacional de Geocrítica**. Porto Alegre, 28 de maio - 1 de junho de 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/eugenia.htm>.
4. FIGUEIREDO Vânia Santos; SILVA, Geane Sueli Castro da. A IMPORTÂNCIA DA AULA DE CAMPO NA PRÁTICA EM GEOGRAFIA. **10º Encontro nacional de práticas de ensino de geografia**. Disponível em: < <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20%2810%29.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2017.
5. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
6. HISSA, C. E. V.; OLIVEIRA, J. R. DE. **O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica**. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, n. 24, p. 31-41, Dezembro, 2004.
7. HORA NETO, José Avelino. **Dinâmica da expansão urbana de Ceará-Mirim/RN: aspectos locais e metropolitanos?** Dissertação de mestrado. Universidade federal do Rio Grande do Norte. Centro de ciências humanas, letras e arte. Programa de Pós-graduação em estudos urbanos e regionais. Natal, RN, 2015.
8. LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
9. MARTINS, J.B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/9472/8263. Acesso em: 27 de abril de 2017.
10. MEDEIROS, Gabriel L.P.; FERREIRA, Ângela L.A. **AS ESTAÇÕES DE TREM DO RIO GRANDE DO NORTE: um estudo sobre a sua implantação no ambiente urbano e inventário de suas condições atuais**. Disponível em:<http://hcurb.ct.ufrn.br/_assets/modules/projetosvinculados/projetovinculado_48.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2017.
11. PAULA, Claudia Ponciano de; TORRES, Eloiza Cristiane. O uso de jornal como instrumento pedagógico no ensino de geografia. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Artigos. Volume 1. Versão Online. Cadernos PDE Paraná. 2014. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_geo_artigo_claudia_ponciano_de_paula.pdf. Acesso em: 29 de abril de 2017.
12. OLIVEIRA, Alana Priscila Lima de; CORREIA, Monica Dorigo. **Aula de Campo como Mecanismo Facilitador do Ensino Aprendizagem sobre os Ecossistemas Recifais em Alagoas**. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.6, n.2, p. 163-190, junho 2013 ISSN 1982-5153.
13. OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.35 n.1 São Paulo Jan./Apr. 2009.

14. PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 2010.
15. SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
16. SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. Campinas - SP: Autores Associados, 2003.
17. VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

A PRODUÇÃO DA VISCOSIDADE DO TERRITÓRIO: UMA ANÁLISE SOBRE O SISTEMA DE TRANSPORTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Anderson de Araújo Rocha

Edu Silvestre de Albuquerque

DOI: <https://doi.org/10.15628/geoconexoes.2019.3515>

RESUMO

A densidade viária (fluidez efetiva) e infoviária (fluidez virtual) indicam a capacidade de circulação no território. Em países de grande extensão territorial, a concentração da infraestrutura do sistema viário e sua tecnificação geram diferenciação de áreas, dotando certos subespaços de maior fluidez de mercadorias, pessoas e capitais do que outros. Assim, se a fluidez territorial é produzida, então também a viscosidade territorial resulta de intencionalidades sobre o território. Assim, a proposta deste estudo é de analisar a densidade e tecnificação dos principais modais de transportes presentes no estado do Rio Grande do Norte. A base metodológica desse estudo segue a proposta da Confederação Nacional dos Transportes (CNT). Aponta-se um quadro de precariedade dos sistemas de transporte do estado e da escassez de integração entre eles, reforçando assim a viscosidade do território potiguar.

Palavras-Chave: Sistema de Transporte, Circulação; Rio Grande do Norte.

ABSTRACT

The road density (effective fluidity) and information (virtual fluidity) indicate the movement of capacity in the territory. In countries with large territorial extension, the concentration of the road system infrastructure and its technification generate areas of differentiation, providing certain subsets of larger flow of goods, people and capital than others. Thus, if the territorial fluidity is produced, then also the viscosity results from territorial intentions over the territory. So the purpose of this study is to analyze the density and technification of the main modes of transport in the present state of Rio Grande do Norte. The methodological basis of this study follows the proposal of the Confederação Nacional dos Transportes (CNT). Points into a precarious framework of the state's transport systems and the lack of integration between them, thereby increasing the viscosity of the territory studied.

Keywords: Transport system, circulation; Rio Grande do Norte.

INTRODUÇÃO

Historicamente, os modais de transporte presentes no território do Rio Grande do Norte privilegiaram as ligações internas e com os estados vizinhos, de modo a atender as demandas locais e também criar uma movimentação de pessoas e mercadorias na escala regional. Uma exceção histórica foi o período

da Segunda Guerra Mundial, quando o modal aéreo foi sobremaneira incentivado para fazer a ligação EUA – Brasil – África, garantindo uma internacionalização deste modal de transporte em decorrência do vetor logístico necessário para aquele conflito internacional.

Mas nas últimas décadas ocorre no estado uma rápida internacionalização econômica atrelada ao setor da fruticultura, ao mesmo tempo em que a demanda turística internacional pelas praias potiguares também ganham notório impulso. Assim, a proposta deste artigo é analisar qualitativamente os modais de transportes presentes no território potiguar e sua respectiva importância no fluxo de mercadorias e pessoas nas diversas escalas de inserção do Rio Grande do Norte. Para tanto, utilizamos metodologias de análise produzidas pela Confederação Nacional dos Transportes (CNT).

1. OS ESPAÇOS DE CIRCULAÇÃO

Uma das características do período técnico-científico-informacional é a busca por maior capacidade efetiva da circulação dos homens, dos produtos, das mercadorias, do dinheiro, da informação, das ordens etc. pelo território (SANTOS, 2012a). Em países de grande dimensão territorial e/ou carência de recursos esse movimento se caracteriza pela produção de densidades territoriais que reforçam a diferenciação regional.

Na apropriação do território dos países subdesenvolvidos, a incorporação da técnica, ciência e informação, paralelamente com o avanço das comunicações e dos transportes, resultam numa especialização produtiva dos lugares que, por sua vez, intensificam as trocas e as relações entre regiões contíguas e não contíguas (SANTOS, 2012c).

Essa especialização dos lugares permite o alargamento da área produtiva, mas cria uma segmentação das instâncias produtivas ao distanciar, cada vez mais, a área de produção propriamente dita e a área de consumo. Desta última separação, resulta uma lógica de circulação muitas vezes dissonante da lógica de circulação da política (espaço da cidadania).

Igualmente importante é a qualidade dos fixos para uma circulação mais eficiente de pessoas e mercadorias pelo território, o que pode ser medido pelo grau de incorporação de ciência, técnica e informação. Segundo Santos (2012c, p. 76), “o espaço é, também e sempre, formado de fixos e de fluxos. Nós temos coisas fixas, fluxos que se originam dessas coisas fixas, fluxos que chegam a essas coisas fixas”. Por isso, o estudo qualitativo dos modais de transporte no RN torna-se fundamental para compreender o processo de circulação que ocorre no território potiguar, bem como, os desafios postos ao estado para alcançar uma maior fluidez territorial.

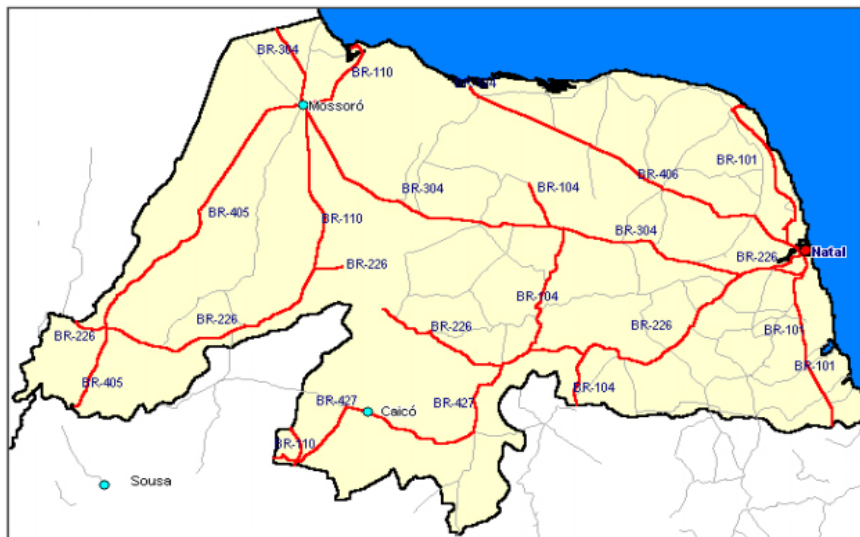
2. A MALHA RODOVIÁRIA DO RIO GRANDE DO NORTE

O modal rodoviário passa à condição de prioridade das políticas públicas brasileiras a partir da década de 1950, com a atração de montadoras estrangeiras e a abertura de estradas pavimentadas na direção da nova capital federal localizada em Brasília¹ (COSTA, 2000). Assim esse processo de

1 “Em 1950 havia no Brasil um automóvel para cada 259,5 pessoas, com enormes disparidades regionais que iam de um automóvel para cada 91,6 habitantes no Rio de Janeiro, 129,5 em São Paulo e 165,2 no Rio Grande do Sul até o extremo de

investimentos resultou na construção de diversas rodovias que cortam o RN e o interligam com outros estados (Figura 1).

Figura 1 – Rodovias federais que cortam o estado do RN



Fonte: Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes (DNIT).

Para avaliar a qualidade do sistema viário potiguar, adotamos a metodologia da Confederação Nacional dos Transportes (CNT) de classificação das rodovias como ótimo, bom, regular, ruim ou péssimo, “conforme os níveis de conservação, segurança e conforto perceptíveis pelos usuários”. (CNT, 2012, p.13).

A malha rodoviária do Rio Grande do Norte, segundo a classificação elaborada pela Confederação Nacional dos Transportes (CNT, 2012) apresenta parâmetros qualitativos entre boa e regular. São 8,9% das rodovias do estado classificadas como ótimas e 37,8% como boas. A maior parte da malha é classificada como regular (28,6%), ruim (15,3%) ou péssima (9,1%), o que soma 53% das rodovias do RN (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Estado geral das rodovias no RN



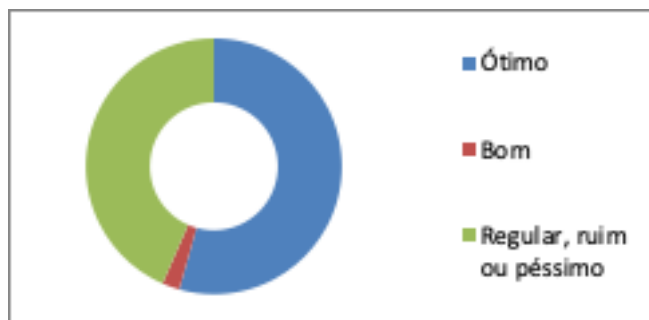
Fonte: Confederação Nacional dos Transportes (CNT, 2012).

Elaboração: ROCHA, Anderson de Araújo, 2015.

28.688,8 habitantes por veículo no Acre, um estado que ainda não conhecia a motorização.” (SANTOS, 2012b, p.176). Ainda segundo o autor, a frota de ônibus dobrou entre 1950 e 1970 e aumentou 6,5 vezes até 1996. Já a frota de caminhões “cresceu 2,6 vezes entre 1950 e 1970 e 4,1 vezes entre 1970 e 1996”. (SANTOS, 2012b, p.179).

Ainda segundo a CNT, no aspecto pavimentação² das rodovias do RN temos os seguintes resultados: 54,2% como ótimo; 2,2% como bom; 37,1% como regular; 5,3% como ruim e 0,9% como péssimo. Como podemos observar, no aspecto de pavimentação temos uma concentração em ótimo e regular (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Qualidade da pavimentação das rodovias no RN

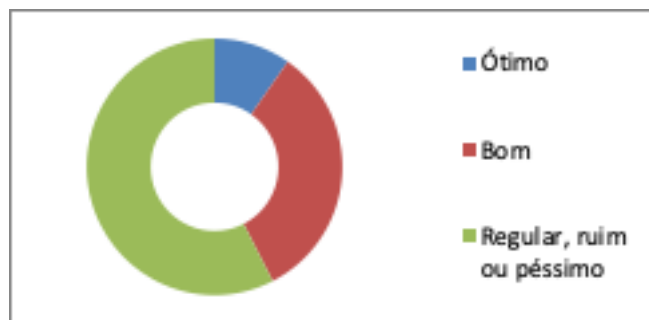


Fonte: Confederação Nacional dos Transportes (CNT, 2012).

Elaboração: ROCHA, Anderson de Araújo, 2015.

A CNT investigou também a qualidade da sinalização³ das rodovias do RN, avaliando como 9,7% em ótimo; 32,7% em bom; 26,1% em regular; 15,1% em ruim e 16,2% em péssimo. Numa característica que depende de menor investimento, 57,4% das rodovias analisadas encontram-se classificadas em regular, ruim ou péssimo estado de sinalização (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Qualidade da sinalização das rodovias no RN



Fonte: Confederação Nacional dos Transportes (CNT, 2012).

Elaboração: ROCHA, Anderson de Araújo, 2015.

Por fim, a CNT investigou a geometria⁴ das rodovias e o resultado apresentou os seguintes

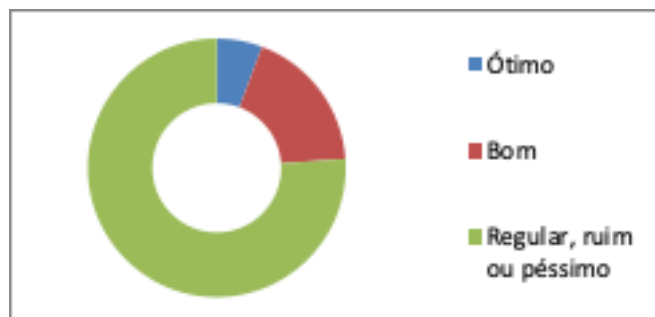
2. Segundo a CNT (2012, p.61), foram verificados aspectos como buracos, afundamentos e ondulações na pavimentação das rodovias.

3. Segundo a CNT (2012, p. 62), "Para a característica Sinalização, a Pesquisa CNT de Rodovias avalia os elementos e aspectos da sinalização horizontal e vertical, segundo definição do Código de Trânsito Brasileiro - CTB de 2008".

4. Segundo a CNT (2012, p.45) "Na característica Geometria da Via são coletadas variáveis ligadas ao projeto geométrico da rodovia, que é diretamente relacionado à distância de visibilidade e à velocidade máxima que pode ser percorrida pelo motorista.

aspectos: 5,7% ótimo; 18,1% bom; 32,4% regular; 16,2% ruim e 27,2% péssimo. Em uma visão geral temos que, 75,8% das rodovias do estado estão com avaliação regular, ruim ou péssima (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Qualidade da geometria das rodovias no RN



Fonte: Confederação Nacional dos Transportes (CNT, 2012).

Elaboração: ROCHA, Anderson de Araújo, 2015.

Se cerca de metade da malha rodoviária potiguar deixa a desejar nas características estado geral de conservação e pavimentação, os piores resultados são verificados na concepção das rodovias (falhas de projeto) e no seu gerenciamento pelos órgãos reguladores de trânsito (sinalização). Os dados do levantamento da CNT indicam que não basta ampliar os investimentos, mas é preciso um maior esforço gerencial por parte do Estado.

3. O SISTEMA FERROVIÁRIO DO RN E DO NORDESTE

As ferrovias representam o modal de transporte terrestre de menor custo para “o transporte de grandes volumes de cargas em longas distâncias”. (CNT, 2011, p.7). Entretanto, nunca vivenciamos no país a integração ferroviária do território, e a partir de 1996 com as reformas neoliberais do Estado brasileiro, pode-se dizer que o Estado praticamente deixou a malha ferroviária em mãos privadas, com a desativação de grande parte das linhas da antiga *Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA)*.

Apesar dos ganhos sistêmicos em eficiência da malha ferroviária brasileira, as privatizações significaram o abandono de importantes ramais ferroviários considerados inviáveis economicamente, desde o Rio Grande do Sul ao Rio Grande do Norte.

Esse é o caso do primeiro ramal ferroviário no estado, entre Natal e Nova Cruz, inaugurado em 1881. Em 1901, o trecho é arrendado pela *Brazil Railway Company*, que faz a ligação entre Nova Cruz e Independência (PB). Com a desativação dessa linha, praticamente resta à região salinífera de Macau (região litorânea setentrional do estado) o transporte de cabotagem⁵.

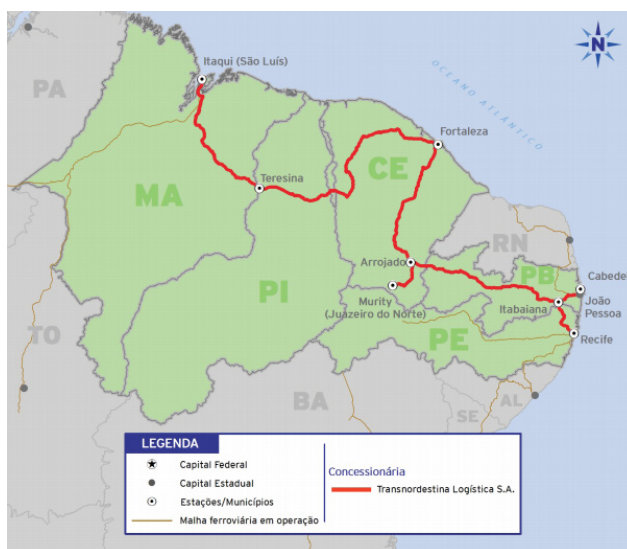
O Programa Nacional de Desestatização (PND), por meio de leilões, acabou por privatizar a parte do sistema que abarca o Nordeste brasileiro. Assim, com 4.238 km de extensão, foi criada a Companhia Ferroviária do Nordeste, depois Transnordestina Logística S.A. (TLSA, (CNT, 2011, p.16).

O projeto desses elementos deve ser devidamente elaborado, considerando os princípios de segurança e o conforto do usuário”.

5 Atualmente, a única ferrovia ativa no RN é uma linha de passageiros entre municípios da Região Metropolitana de Natal (Natal, Parnamirim e Ceará-Mirim).

A proposta inicial da TLSA era unir por trilhos os portos de Maceió (AL), Suape e Recife (PE), Cabedelo (PB), Mucuripe e Pecém (CE), Itaqui (MA) e Natal (RN) dentro da proposta dos chamados corredores ferroviários. Entretanto, no projeto final o **Corredor Intrarregional Nordeste** passa a interligar apenas os portos de Itaqui (MA), Pecém (CE), Mucuripe (CE), Cabedelo (PB), Recife (PE) e Suape (PE), deixando de fora o estado do Rio Grande do Norte (Figura 2).

Figura 2- Corredor Intrarregional Nordeste



Fonte: Pesquisa CNT Transportes (2011).

4. TRANSPORTE MARÍTIMO NO RN: OS PORTOS DE AREIA BRANCA E NATAL

O Sistema Portuário Marítimo Brasileiro, segundo a CNT (2012, p.17) é formado por 34 portos públicos e 130 terminais portuários de uso privativo. Desse sistema, o RN conta com dois portos públicos (Natal e Areia Branca) e dois terminais portuários de uso privado.

Apesar da baixa importância no cenário nacional⁶, o terminal salineiro de Areia Branca-RN é fundamental para a economia potiguar. Segundo site oficial da CODERN⁷, o porto foi inaugurado em março de 1974, construído em aço e em alto mar, com cerca de 15 mil metros quadrados.

Por sua vez, o porto de Natal foi criado por Getúlio Vargas em 1932, mas de lá para cá enfrenta problemas que dificultam a atracação de navios de maior porte⁸. Segundo a CODERN⁹, a especialidade do porto de Natal é a exportação de frutas e açúcar, e a importação de trigo. Ainda segundo este site, o porto possui linhas diretas para a Europa com paradas nos portos de Vigo (Espanha), Sheerness (Inglaterra) e Roterdã (Holanda).

6 Sequer aparecem na pesquisa detalhada da CNT (2012) em razão da baixa movimentação de cargas.

7 Companhia Docas do Rio Grande do Norte, empresa de economia mista responsável pela administração dos portos de Natal, Maceió e Areia Branca. Disponível em: <<http://www.codern.com.br>> Acesso em março de 2014.

8 O calado máximo do canal do porto é de 10m DHN (33 pés) e largura entre 100m, 120m nas curvas e 250 na bacia de evolução. Disponível em: <<http://migre.me/ixayF>> Acesso em março de 2014.

9 Ibidem.

Quanto aos acessos, o porto de Natal possui apenas o rodoviário, com a BR-101 (Natal – João Pessoa/PB) e a BR-226 (Natal - Currais Novos, onde liga-se à BR-304 que vai de Mossoró a Fortaleza/CE). Quanto ao acesso ferroviário apontado pelo site da CODERN¹⁰, nos parece um grande equívoco. Como já vimos anteriormente, o sistema ferroviário potiguar serve atualmente somente para o transporte de pessoas na Região Metropolitana de Natal.

Na prática, o porto de Natal sofre ainda com o problema do crescimento urbano em seu entorno, o que atrapalha diretamente sua fluidez. Qualquer que seja a carga para se chegar ou sair do porto, é preciso atravessar o centro urbano de Natal, por meio de vias, nas quais, circulam milhares de veículos de todos os portes. Da mesma forma, a ampliação das instalações portuárias encontra essa limitação física¹¹.

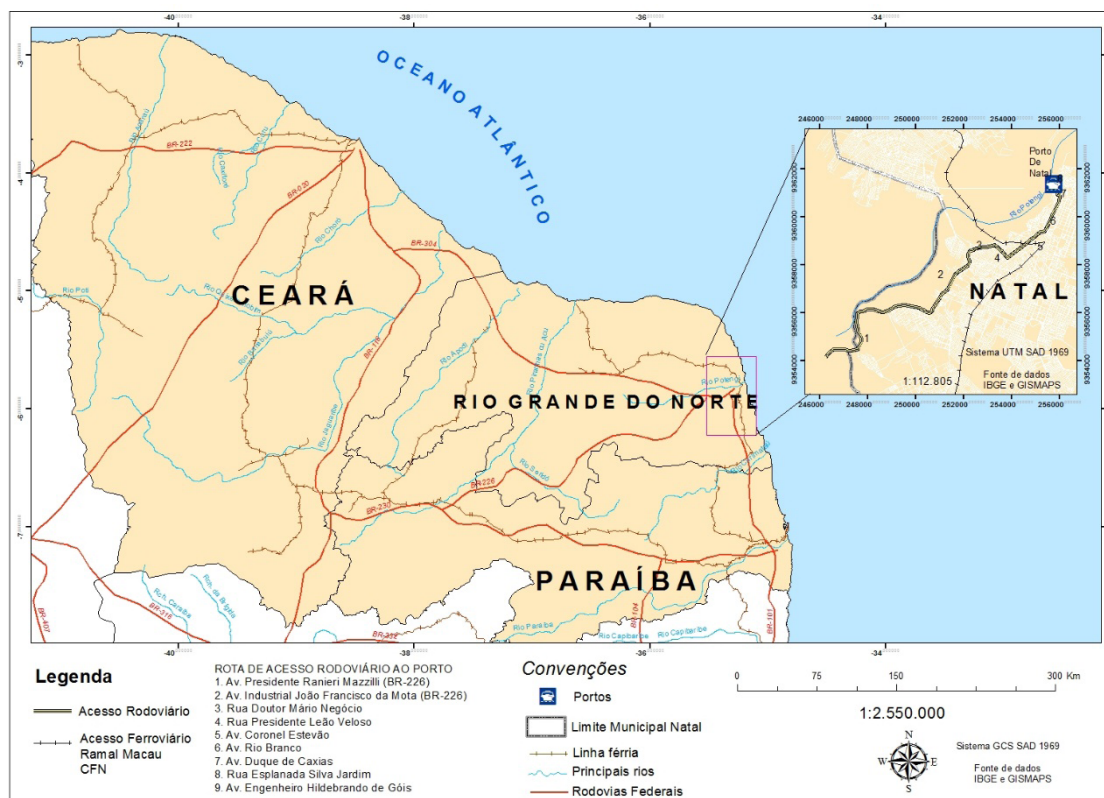
Contudo, analisando o Plano de Desenvolvimento e Zoneamento da CODERN (2009), prevê-se a melhoria das vias de acesso (ver Figura 3), a melhor alocação dos prédios e a ampliação do pátio de contêineres na área que hoje é ocupada por uma comunidade ribeirinha:

Este empreendimento [a construção do Setor J] constitui a principal alternativa para atendimento das perspectivas de crescimento do transporte via modal marítimo no estado do Rio Grande do Norte, em decorrência de limitação de espaço para ampliação significativa do atual porto de Natal. Na nova área, à margem direita do Rio Potengi, em frente ao atual porto de Natal, serão construídas modernas instalações portuárias, compreendendo cais de atração com cerca de 1000 metros lineares de extensão e retro-área com cerca de 1km²." (CODERN, 2009, p.29).

10 Disponível em:<<http://migre.me/ixaFg>> Acesso em março de 2014.

11 Devemos salientar ainda problemas operacionais pontuais, como a falta de rebocador no cais. Isto faz com que algumas embarcações esperem dias para desembarcar, até que o rebocador venha de outros estados. Disponível em:<<http://migre.me/ix7E4>> Acesso em março de 2014.

Figura 3 – Acessos para o porto de Natal



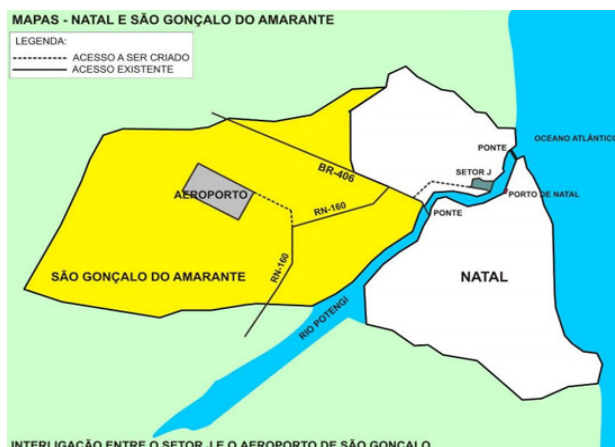
Fonte: CODERN, 2009, p.9.

Elaboração: ROCHA, Anderson de Araújo, 2015.

O Setor J nos parece o local mais apropriado para trabalhar solidariamente com outros modais, um exemplo disso, é a possível conexão com o novo Aeroporto Internacional Governador Aluizio Alves, localizado na Região Metropolitana de Natal, inaugurado em 2014 (Figura 4).

Entretanto, o Plano de Desenvolvimento e Zoneamento da CODERN data de 2009 e, até o presente momento, não temos informações de quando o Setor J sairá do papel, o que corrobora nossa ideia de uma viscosidade do território potiguar.

Figura 4 – Interligação do Setor J e do Aeroporto internacional de São Gonçalo do Amarante



Fonte: CODERN, 2009, p.34.

5. O AEROPORTO INTERNACIONAL GOVERNADOR ALUÍZIO ALVES

Desde 1995 há planos para a implantação de um aeroporto internacional no município de São Gonçalo do Amarante – RN. Segundo a Infraero a ideia de criação desse aeroporto surgiu quando o Ministério da Aeronáutica percebeu a necessidade de separação entre a aviação militar e a civil nesse estado.

Segundo a Infraero, em 1995, por meio do Decreto de Desapropriação do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, foram iniciadas as obras do Aeroporto Internacional Governador Aluízio Alves, como parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). No site oficial Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, consta que foram gastos em torno de R\$ 400 milhões para a construção do aeroporto, sendo 80% financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Nesse meio tempo, a obra foi inserida no Programa Nacional de Desestatização (PND), no governo de Luis Inácio Lula da Silva. Pessoa (2012, p. 136) afirma que o Consórcio Inframérica foi o vencedor do leilão público, realizado em agosto de 2011, com um desembolso de R\$ 170 milhões.

Segundo Parentoni (2008, p. 135) o modelo escolhido para o aeroporto internacional de São Gonçalo é o de **aerotrópole**, e terá em seu entorno uma rede hoteleira, estação de metrô e de ônibus, além de linhas férreas ligadas à Ferrovia Transnordestina. Porém, desde o estudo de Parentoni a integração do Aeroporto Internacional Governador Aluízio Alves com a Transnordestina não evoluiu.

Segundo Parentoni (2008), o projeto estima que, quando terminado completamente (2020), a capacidade de fluxo de pessoas no aeroporto seja de 40 milhões¹². A autora considera essa meta uma utopia, pois o maior aeroporto internacional do Brasil (Guarulhos) movimenta atualmente 18 milhões de pessoas por ano. Já segundo o site Portal do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em 2014 o Aeroporto Internacional Governador Aluízio Alves teria capacidade para 4 milhões de passageiros/ano, em 2024 para 6,4 milhões de passageiros/ano, e em 2038 para 11 milhões de passageiros/ano, algo mais realista.

Outra área importantíssima no aeroporto é o terminal de cargas. Segundo a Inframérica ele terá 2,8 mil m², sendo materializado em um edifício de estocagem e operações de exportações com capacidade inicial de 10 mil ton/ano. A ideia de sua arquitetura foi projetá-lo para uma expansão futura.

Outro fator positivo que devemos destacar acerca do Aeroporto Internacional Governador Aluízio Alves é a sua posição estratégica. Segundo o jornal Tribuna do Norte, a intenção da Inframérica é transformá-lo em um aeroporto hub, recebendo passageiros de todo o mundo e distribuindo para todo o território nacional. Atualmente, a TAM incluiu esse aeroporto na lista de interesse para o deslocamento das atividades de redistribuição de voos na conexão internacional-nacional, até então concentradas no Sudeste do país.

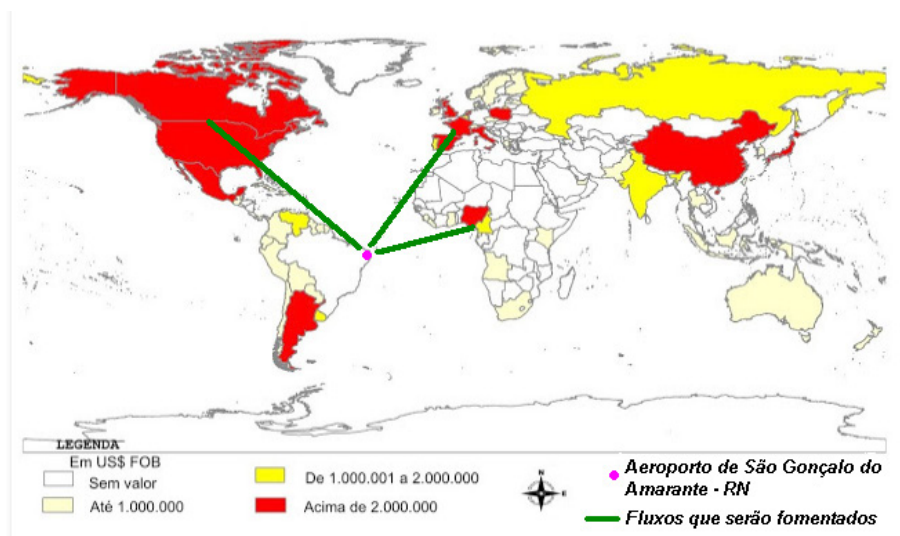
Além disso, a relação de proximidade física do estado com a Europa e a América do Norte (ver Figura 5) já se traduz em efetivos fluxos comerciais. Segundo Santos e Albuquerque (2012)¹³, a União

12 Segundo Parentoni (2008, p. 137) "Somente em sua primeira etapa, o futuro aeroporto terá capacidade para receber até dez aeronaves A380, o maior e mais moderno avião de passageiros já concebidos". Estima-se que, quando terminado, comporte cerca de 156 aviões do mesmo porte em seu pátio.

13 Disponível em: <<http://colunaterritorium.blogspot.com.br/2012/10/a-vocacao-atlantica-do-comercio.html>> Acesso em dezembro de 2012.

Europeia absorveu entre 2010 e 2011, 40% das vendas do RN, e o NAFTA outros 30%, sendo um total de US\$ 112.839.307 e US\$ 85.269.689, respectivamente.

Figura 5 – Mercados de destino das exportações do RN



Fonte: <http://migre.me/rlX5Q>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Elaboração: ROCHA, Anderson de Araújo, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, podemos concluir que os sistemas de engenharia que facilitam o movimento de pessoas e mercadorias no Rio Grande do Norte apresentam, do ponto de vista qualitativo, baixa capacidade de circulação em virtude das suas características infraestruturais e operacionais, e dos gargalos apresentados nas suas integrações. A construção do Aeroporto Internacional de São Gonçalo do Amarante revela o interesse público de produzir espaços de fluidez no estado e na Região Nordeste, porém, percebe-se ainda um processo seletivo de criação de fluidez.

Essa seletividade decorre da internacionalização apenas no segmento de transportes aéreo e da falta de solidariedade entre os diversos modais de transporte no estado. De modo que o aproveitamento econômico da posição estratégica do estado não possa se realizar mais eficazmente.

A falta de integração ferroviária entre a região produtora de frutas no estado (Oeste) e o Aeroporto Internacional Governador Aluizio Alves tende a manter altos os preços de frete. Essa realidade logística do estado combinada a sua dinâmica econômica assentada em uns poucos produtos torna seu território ainda viscoso.

REFERÊNCIAS

1. CODERN, Autoridade Portuária. Plano de desenvolvimento e zoneamento, Natal/RN, 2009, 38p. Disponível em: <<http://www.codern.com.br/pdfs>> Acesso em março de 2014.
2. COSTA, Wanderley Messias. O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a Geografia).

3. DELFSTRA, Oscar. Aeroportos industriais, Aeroportos-cidades, Aerotrópolis: Conceitos e benefícios. 2008. Monografia em Relações Internacionais, Centro Universitário de Belo Horizonte, UNI-BH, 66p.
4. PARENTONI, E. M. M. (2008). Planejamento estratégico de infra-estrutura e transportes na provisão da implantação de aeroportos-indústria no Brasil. Tese de Doutorado em Engenharia dos Transportes, UFRJ/COPPE, 193p.
5. PROADI. (1998). Políticas de incentivos no Rio Grande do Norte. Secretaria de Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia.
6. SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. 6.^a ed. São Paulo: Edusp, 2008.
_____. Espaço e Método. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. Por uma outra globalização. 20.^a ed. São Paulo: Record, 2011.

_____. A Natureza do Espaço. 4.^a ed. São Paulo: EDUSP, 2012a.

_____. O Brasil. 16.^a ed. São Paulo: Record, 2012b.

_____. Metamorfose do Espaço Habitado. 6.^a ed. São Paulo: EDUSP, 2012c.
7. SANTOS, Paulo Pereira dos. Evolução econômica do Rio Grande do Norte (século XVI ao XXI). 3.ed. – Natal (RN): Departamento Estadual de Imprensa, 2010.
8. SANTOS e ALBUQUERQUE. A vocação atlântica do comércio exterior potiguar. Disponível em: <<http://colunaterritorium.blogspot.com.br/2012/10/a-vocacao-atlantica-do-comercio.html>> Acesso em dezembro de 2012.
9. VASCONCELOS, L. F. S. (2007). O aeroporto como integrante de um projeto de desenvolvimento regional: a experiência brasileira. Dissertação de Mestrado em Transportes, Publicação T.DM – 008A/2007. Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, Brasília, DF 149p.

ENSINO MÉDIO: EXPECTATIVAS E REPERCUSSÕES NO PROJETO DE VIDA DAS JUVENTUDES DO IFPE

José Nildo Alves Cau

Ramon de Oliveira

DOI: doi.org/10.15628/geoconexoes.2019.3544

RESUMO

A pesquisa faz parte do estudo de doutorado em Educação na UFPE, que visa analisar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco contribuiu através das relações vivenciadas, no processo formativo dos jovens egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para as suas escolhas e mediações para a materialização do projeto de vida. Para tanto, realizamos um estudo exploratório com 390 sujeitos dos campi de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão com a finalidade de caracterizar o perfil socioeconômico dos jovens/alunos matriculados no curso Técnico Integrado de Agropecuária do IFPE (1º, 2º e 3º anos) e desvelar as expectativas de projeto de vida da juventude do IFPE, considerando a continuidade dos estudos, inserção no mundo trabalho e a vivência da cidadania juvenil enquanto finalidades da EPTNM. As expectativas apontam para uma indefinição e uma imprevisibilidade em relação às perspectivas para o projeto de vida que na sua maioria assinalam para continuidade do processo escolarização.

Palavras-chaves: EPTNM, Juventude, Projeto de vida.

ABSTRACT

The research is part of the doctoral study in education at UFPE, which aims to analyze how the Federal Institute of Education, Science and technology of Pernambuco contributed through the experienced relations in the formative process of the young graduates of Vocational Education Middle Level technology for their choices and mediations for the materialization of life project. To this end, we conducted an exploratory study with 390 subjects of the campuses of Belo Jardim, Barreiros and Vitoria de Santo Antao in order to characterize the socioeconomic profile of young people / students enrolled in the IFPE Integrated Technical Course of Agriculture (1st, 2nd and 3rd years) and unveil the life project expectations of IFPE youth, considering the continuity of studies, inclusion in the labor world and the experiences of youth citizenship while purposes of EPTNM. Expectations point to uncertainty and unpredictability about the prospects for the life plan that mostly signal for continuity in the schooling process.

Keywords: EPTNM, Youth, Life project.

1 INTRODUÇÃO

O artigo é parte inicial do estudo de doutoramento em Educação na UFPE que visa analisar como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco contribuiu e mediou através das relações vivenciadas no processo formativo dos jovens egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas suas escolhas para a materialização do projeto de vida. No estudo exploratório envolvemos 390 sujeitos objetivando caracterizar o perfil socioeconômico e o modo de ser dos jovens matriculados no curso Técnico Integrado de Agropecuária do IFPE (1º, 2º e 3º anos), bem como, desvelar as expectativas de projeto de vida da juventude do IFPE, considerando o quadro avaliativo da continuidade dos estudos, inserção no mundo trabalho e a vivência da cidadania juvenil, enquanto finalidades da EPTNM¹⁴, nos campi de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão. Fomentamos com isso reflexões em torno do contexto do Ensino Médio e as mediações no processo de formação da juventude (s) e as expectativas alimentadas quanto ao rumo após concluir essa etapa da sua vida.

Almeja-se com este estudo conhecer e compreender o fenômeno social que envolve as relações estabelecidas no processo formativo enquanto propósitos do ensino médio e sua repercussão na formação dos jovens para elaboração do seu projeto de vida. Considerando para tal finalidade, a delimitação do contexto prescrito para a EPTNM no IFPE como espaço que tem repercutido a democratização do acesso à última etapa da educação básica, para materialização de uma proposta que tem como finalidade preparar as novas gerações para a apropriação do trabalho, da cultura e da ciência.

Neste estudo aborda-se o processo de produção social da juventude, que ajuda a captar as materialidades e imaterialidades que emergem do cenário contemporâneo, nas suas diferentes esferas sociais, as quais constituem a realidade concreta das juventudes, e que representa um contingente social mais diretamente exposto aos dilemas da sociedade, expresso como “um grupo que os torna visíveis para sociedade como um todo” (MELUCCI, 1997, p. 8). Os jovens podem informar alguma coisa sobre os vetores e linhas de força que desestabilizam campos sociais prévios, ou redefinem, deslocam suas fronteiras, abre-se para outras e também traçam as linhas que desenham as novas figuras da trajetória social. (TELLES, 2006).

Dessa forma, reconhece-se como essencial trazer para a arena de debates as temáticas da juventude e do ensino médio, uma vez que é preciso debruçar-se na realidade da última etapa da educação básica, como forma de melhor compreender as questões de ordem estrutural, mas, principalmente, captar quem são esses sujeitos sociais, quais as expectativas, os interesses, que desejos são alimentados no processo de organização do projeto de vida, “quanto ao rumo na vida”.

O estudo aponta para a necessidade de reflexão de que a escola por si só não consegue dar conta de alimentar as esperanças de milhares de jovens, com um presente demarcado de necessidades e vulnerabilidades e que não podem esperar por um futuro para almejar o sucesso, pois necessitam sobreviver. Para tanto, “olhar para esse fenômeno pode auxiliar-nos a desvendar sua essência, seja recorrendo à ênfase nos processos de construção identitária da juventude, seja recorrendo às questões de caráter mais estruturante” (COSTA; KOSLINSKI, 2006).

14 EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

1. ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOS JOVENS FILHOS DA CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO

Compreende-se no estudo que o processo de democratização e a luta pela universalização da Educação no Brasil, os jovens filhos da classe que vive do trabalho, ascende à garantia de acesso à escolarização e tem depositado a essa condição a possibilidade de mobilidade socioeconômica, atribuindo a etapa final da educação básica, como essencial para a preparação da travessia para vida adulta.

Nesse ensejo, conhecer os determinantes sociais que têm interferido na materialidade do ensino médio passa por compreender a realidade posta pela concretude, como uma condição a ser buscada no processo investigativo, sobretudo porque ele representa uma etapa importante na formação dos jovens. Contudo, as mudanças ocorridas no panorama educacional apontam, por um lado, para a expansão do acesso das classes populares a essa etapa do ensino e que vem ganhando contornos nos índices de ampliação das matrículas na faixa de 15 a 17 anos. Entretanto, essa realidade não tem refletido positivamente nos índices de avaliação, pois tem demonstrado na sua concretude a falta de sentido da escola, no abandono e na evasão escolar, expressando com isso os baixos índices de avaliação do desempenho da aprendizagem dos jovens, de maneira especial nas escolas públicas.

Reportamo-nos aos movimentos políticos de alternância da ditadura para democracia que trazem para a arena do debate os movimentos políticos e sociais na construção de marcos normativos, como a Constituição de 1988 e a nova Lei da educação. No processo de embate e lutas políticas, oito anos se passaram para a aprovação da LDB (Lei n.º 9.396/96); consolidando no seu artigo 22 a atribuição de que a *“Educação básica tem por finalidade desenvolver no educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”* (FRIGOTTO, et al., 2014, grifo nosso).

Compreende-se que o Ensino Médio corporifica a noção de trabalho e cidadania como fundamento para a formação dos jovens, constituindo-se como Educação Básica, tomando como base norteadora, os pressupostos estéticos, éticos e políticos que são os pilares da Constituição Federal e a LDB. Entende-se como finalidade do ensino médio:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado à teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p.28).

Com isso, destaca-se que a identidade da escola de ensino médio tem como função contribuir para uma formação que desperte nos jovens as capacidades necessárias para questionar, criticar, refletir a realidade e estabelecer as devidas leituras de mundo. Contribuindo para a formação que valorize a heterogeneidade e na direção da superação de um padrão cultural regulador. Por outro lado, localiza-se que a realidade concreta tem focado que grande parte dos discursos normativos sobre as relações do Ensino Médio e a juventude tem sido apontada para invisibilidade dos sujeitos do processo formativo.

Com as mudanças operadas no ensino médio, ao longo do século XX e no início do século XXI, os jovens que chegaram à escola e deveriam ser o centro de atenção, não foram abarcados como um problema a ser resolvido com ações efetivas. Em outras palavras, não se apreende nos estudos o jovem existente no aluno, como assinalado por Carlos Brandão (apud DAYRELL, 2012, p. 299, grifos nossos), da necessidade de mergulhar na compreensão “não apenas o mundo cultural do aluno, mas a vida do jovem em seu mundo de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho”. Nessa direção Frigotto (2004, p. 38) contextualiza:

Os alunos do ensino médio não se tratam, pois, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adulto, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir (...) uma política de ensino médio que resgate o direito a continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo e o conteúdo do ensino médio.

Nesse contexto histórico, as reformas educacionais retratam a lógica hegemônica, cuja direção e as bases ideológicas prescritas estão a serviço dos interesses do capital, como exigência de que tipo de sujeito, na forma e no conteúdo, deve ser conformado à sua lógica, corroborando assim, o modelo econômico nacional de desenvolvimento hegemônico no país, que predominou desde a segunda metade do século XX. Assim, a escola de Ensino Médio assume a função social de formar os jovens para atender às demandas do mercado de trabalho. Gradativamente, a escola foi perdendo sua função exclusivamente propedêutica, com a qual atuava anteriormente.

Pelo exposto, entendemos que a garantia do direito à educação básica de qualidade deve estar em sintonia com a necessidade de uma educação profissional de nível médio, de caráter politécnico, e que “não tem objetivo de preparar o indivíduo para execução de tarefas que lhe garantam a existência enquanto ser social comandado pela fome, pelo frio ou pela dor, ainda que não se furte a dar a sua contribuição nesse sentido” (BERNARDIM, 2013, p. 99).

Assim, a educação politécnica no seio da luta da classe trabalhadora deve atuar numa direção formativa dos jovens, que possibilite a visão global do trabalho e no pleno desenvolvimento dos seres

humanos, suplantando a perspectiva de uma educação orientada para o adestramento, a subordinação, a simplificação da atual forma de existência social, que restringe a preparar os sujeitos para o senso comum dominante, como forma de manutenção do status dominante.

Há estudos que comungam de que um dos principais desafios na atualidade para o Ensino Médio é a universalização do acesso a um grande contingente de jovens contemplados com a criação de uma organização política e pedagógica, e garantir as condições materiais e imateriais necessárias para assegurar sua permanência no contexto escolar, possibilitando a apreensão de saberes significativos para todos. Para tanto, faz-se necessária à superação da dicotomia histórica entre trabalho intelectual e trabalho manual para ratificar a direção da formação integrada e a concepção da politécnica, dentro dos pressupostos do trabalho, ciência e da cultura como norte para formação da juventude.

Cabe ressaltar que o estudo se situa nas relações estabelecidas pelo viés das contradições da educação escolar, como foco de disputas ideológicas entre leituras de mundo e projetos de sociedade, que ora se antagonizam, ora se justapõem ou complementam, em cuja realidade tem prevalecido a disputa pelo controle das políticas educacionais que visam alimentar a produção das subjetividades dos jovens, na perspectiva da conformação; sobretudo, com a finalidade de despejá-los no mercado de trabalho, na propagada tarefa de tecnificação crescente, como bem assinala Marcuse no artigo de Belluzzo (2012, p. 1), no sentido de uma “automatização psíquica” dos indivíduos, “onde os processos são substituídos por reações imediatas, simplificadoras e simplistas, quase sempre fulminantes e esféricas em sua grosseria”.

2. OS JOVENS E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Os jovens estabelecem suas relações sociais nos diferentes espaços e tempo de sociabilidade, entre ele, a escola. Cabe assinalar que as escolas vivem o reflexo do processo de democratização da educação e a crescente massificação escolar dos anos 1990, quando abrem as portas da escola para os jovens filhos da classe trabalhadora com toda a sua pluralidade de vivências. A transformação na realidade do ensino médio público no Brasil associa-se a esse processo de massificação do acesso à escolarização. Os jovens trazem para o contexto escolar as marcas dos conflitos e das contradições dos processos de precarização das condições de sobrevivência, ao qual são submetidos nas suas experiências diárias, influenciando, de certa maneira, na construção de sua trajetória escolar. Como afirmado por Dayrell e Carrano (2014, p. 127),

As escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas das redes de relacionamento produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muito jovens aprisionados no espaço e tempo – presos aos bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida.

Há uma evidência no contexto escolar expressa na ausência de sintonia entre os interesses estabelecidos no estatuto da escola e a diversidade de estilos juvenis que passa a circular, no ambiente da escola, com a chegada dos jovens das classes populares. Estudos corroboram com duas questões importantes a serem compreendidas: uma relacionada com os elevados índices de abandono escolar e o outro aspecto remete ao processo de esvaziamento do significado do espaço escolar.

Na atualidade, um dos grandes desafios posto, passa pela escola apreender e reconhecer que o jovem que chega à escola traz toda a sua bagagem de experiências produzidas e apreendidas nos múltiplos espaços da sociedade. Por outro lado, ao entrar no contexto escolar, é submetido ao processo de homogeneização que visa regular os comportamentos prescritos a todos os alunos. Como observado por Dayrell (2011), a condição de aluno é uma alternativa que poderá ser ou não incorporada pelo jovem.

Por essa razão, apontam-se, em diversos estudos, para as implicações nas relações da escola de ensino médio e os jovens/alunos para a ausência de canais de escuta como um dos fatores do distanciamento dos jovens e da escola. Reconhecer também esse afastamento na vivência do cotidiano escolar entre a assertiva da reflexão, pensamento e a vivência da prática social, como possibilidade de aproximar dos interesses dos jovens e as finalidades propostas para etapa tão importante na formação das juventudes.

3. JUVENTUDE(S): DOS PROBLEMAS AS INCERTEZAS NO RUMO NA VIDA

Diante do exposto, compreender a realidade da juventude passa por desvelar as imbricações como sujeitos plurais (ABRAMO, BRANCO, 2008), que estabelecem relações sociais com os demais e vão produzindo sua subjetividade como o resultado das vivências ao longo da sua trajetória de vida. Considerando que pensar a juventude hoje é, na verdade, encontrar a diversidade que implica sua condição social de classe, e significa mergulhar em uma conjunção de sujeitos reais, com experiências, desejos, vontades, contestações, escolhas e dilemas demandados da condição juvenil contemporânea.

Compreende-se a categoria juventude como construída socialmente e caracterizada conforme o contexto sócio histórico em que os sujeitos sociais estão inseridos. Considerando que essa abordagem garante estabelecer o sentido de que a problemática da juventude deve ser compreendida como um fenômeno social, cultural e não meramente natural (CATANI, 2008). Ou, simplesmente, uma categoria singular que é incorporar padrões culturais como uma condição genérica a todos os sujeitos que denota um viés funcionalista em concebê-los.

Há uma diversidade de Juventude(s), e diferentes atenuantes, que deve ser considerada para a compreensão da condição juvenil,¹⁵ considerando os jovens negros, pobres, mulheres e homens jovens, das áreas urbanas e do meio rural, que são submetidos aos mais diversos processos de exclusão, pelas poucas oportunidades de escolarização, pela falta de empregos, restritos ao campo de vivência social, que se traduzem em parcas condições de inserção socioeconômica, inviabilizando, assim, as

15 Ver Abramo (2005) e Groppo (2006)

potencialidades da juventude em vivenciar e experimentar as formas qualificadas de sociabilidade, como evidenciado em estudos realizados por Carrano e Dayrell (2014) e Dayrell, Leão e Reis (2011),

Nesse sentido, compreende-se que a escolha da escolarização dos jovens filhos da classe que vive do trabalho é um fato construído histórica e socialmente, e que teve seu horizonte demarcado pela “desnecessidade” de escolarização para classe menos letrada, mas como algo “natural” para o segmento social advindo da classe burguesa privilegiada, como um instrumento de prescrição de uma civilidade herdada e atribuída pela sociedade regulada para a recompensa socioeconômica no futuro (BERNARDIM, 2013).

Esse paradigma está presente, no contexto da escola futurista, sinalizando uma transição da juventude para a vida adulta, a qual institui uma sociabilidade regulada e que deposita no futuro o tempo da recompensa, ou seja, a expressão de uma condição social de adulto definida, em grande parte, “à mera idealização ou projeção do conjunto de elementos que determinada pela sociedade espera de seus membros reconhecidos como plenamente desenvolvidos e integrados no auge da vida coletiva e institucional” (CATANI; GILIOLI, 2008, p. 99); caracterizando como horizonte para a manutenção de um status social e a garantia do acesso à “terra prometida” traduzido no diploma e na recompensa no futuro.

A perspectiva de mobilidade social que almejava na modernidade não encontra mais a linearidade demarcada na previsibilidade como traços determinantes de uma transição¹⁶ entre infância e a vida adulta. Incorporar-se uma nova leitura assentada na complexidade da sociedade contemporânea, como bem apresenta Hall (2000) à concepção de sujeito pós-moderno vem quebrar essa estabilidade e previsibilidade para a própria característica de mudança permanente da história humana, destacando – “tudo que é sólido se desmancha no ar [...]” (HALL, 2000, p. 14). Como uma vestimenta, o sujeito escolhe a ocasião mais adequada para usar uma das suas diversas identidades.

Mergulhar na realidade subjacente às últimas décadas do século XX e entrada do século XXI, depara-se uma série de contradições que configura um quadro de um futuro nebuloso para a juventude brasileira¹⁷, considerando os aspectos econômico-sociais, culturais, políticos e educacionais que demandam um olhar muito além das aparências propagadas pelos profetas do mercado. Expressa num cenário de extrema desigualdade social, em que a maioria das vítimas tem sido os jovens filhos da classe trabalhadora.

Frente à realidade comungamos da reflexão de que a escola por si só não consegue dar conta de alimentar as esperanças de milhares de jovens, com um presente demarcado de necessidades e vulnerabilidades e que não podem esperar por um futuro para almejar o sucesso, pois necessitam sobreviver.

Situa-se a dimensão do trabalho como um dos pilares importantes nesse momento da formação da juventude, sobretudo, no desafio da escola reconhecer a sua centralidade, para o processo de formação dos jovens do ensino médio, “sem confundir isso unicamente com a defesa da educação

16 Ver a definição do termo transição (WELLER, 2014, p. 137).

17 O segmento de jovens negros/as tem sido vitimado e tem se ampliado na década, partindo de 45,8 em 2002 e chegando ao índice de 82,7 em 2006 e atingindo o patamar de 139,1 em 2010 (WAISELFISZ, 2012, p. 63).

profissional (as coisas não são sinônimas), parece ser necessário aprofundar as conexões entre a escola e o mundo do trabalho, como um direito essencial para cidadania juvenil” (CORTI, 2010, p.15).

4. RETRATO DOS JOVENS DO IFPE: EXPECTATIVAS E INCERTEZAS NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA

No cenário da sociedade contemporânea apresenta-se inscrito de incertezas e de futuro im'previsível'. Para Camarano et al. (2004, p. 13) assinalam: “Há indicações de que uma parcela importante dos jovens brasileiros está, atualmente, experimentando uma série de fragilidades e vulnerabilidades, o que leva a que se fale em uma ‘crise dos jovens’.” Nesse sentido, essas autoras afirmam que em decorrência desse processo de instabilidade:

[...] acredita-se que esse grupo tem passado mais tempo na casa dos pais na condição de dependentes. Além da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, esses jovens estão experimentando maior instabilidade nas relações afetivas – casamento e descasamento –, muitas jovens ainda nos seus teen estão optando pela fecundidade precoce como uma forma de inserção no mundo adulto. (CAMARANO et al., 2004, p. 13).

Conforme Weller (2014) reitera que há contornos diferenciados quando relacionados com os marcadores sociais do processo de transição, e afirma:

É importante, além disso, termos em mente que as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e do sexo masculino, para os jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica. (WELLER, 2014, p. 137).

No horizonte da formação humana, as experiências vividas pelos jovens, ao longo dessa etapa formativa, devem configurar-se para a construção do projeto de vida, em que se toma como leitura a compreensão de Dayrell et. al. (2011) e Velho (2003). Para tanto, compreendemos que os jovens ao longo da sua vida vão construindo e reorganizando seu projeto, como resultado das relações interpessoais e das experiências socioculturais constituídas através da vida cotidiana situados nos tempos e nos espaço sociais.

De acordo com Velho (2003), compreende-se como projeto de vida um processo sistemático e reelaborado, que reorganiza a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando, com isso, repercussões na sua identidade; cujo projeto, pode ser a representação de conceitos, palavras, categorias, seria um instrumento básico de organização desses fragmentos e de negociação da realidade com outros atores sociais nas suas relações individuais e coletivas.

Exatamente, essas condições marcam diferentes esferas da vida social da juventude preconizando os aspectos sociais, econômicos, culturais, ora apresentando fortes marcas da modernidade, ora fortes nuances das sociedades tradicionais, ora marcadas por aspectos culturais globais, ora locais.

Com isso tomamos como subsídios para o debate acerca de projeto de vida, as contribuições apontadas nos estudos de Viana (2012) que assinala para uma leitura mergulhada nas bases filosóficas de Marx e Sartre na elaboração de um esboço teórico sobre a temática. Cujas concepções nos permitem pensar a definição de projeto de vida, embora reconheça que o Marx não fez uso da terminologia, mas ratificar o caráter teleológico consciente do ser humano é a intencionalidade, finalidade, produzidas na mente para depois transformar em ação. Já nos estudos de Sartre assinalam que o projeto de vida é essencialmente o querer, no contexto das escolhas dos sujeitos¹⁸(Ibidem). Em síntese, os estudos de Viana apontam para uma definição de projeto de vida que nos ajudam a compreender o terreno deste estudo.

Dessa maneira, o mesmo autor atribui como sendo o projeto o elemento que vai além da palavra de uso comum, na sua diversidade de sentidos como o que os indivíduos querem realizar, seus planos para desenvolver suas atividades. Com isso, assinala que

O projeto é o querer e a intencionalidade dos indivíduos na realização de suas atividades e ações em geral. O projeto de vida, por conseguinte, é aquilo que os indivíduos querem, intenciona, fazem com suas vidas. Aqui o significado é mais profundo, pois tem a ver como uma opção de vida, uma intencionalidade não para realizar uma tarefa determinada por pressões sociais ou por necessidades impostas do exterior. Trata-se uma determinada forma de pensar sua existência num sentido ideal (uma intencionalidade ou querer que revela uma reflexão e consciência sobre o que quer realizar e como fazê-lo) que se busca concretizar, no sentido mais amplo em relação á sua vida como um todo. Isto se assemelha á ideia do primeiro Sartre de “escolha original” ou “projeto original”, que é o fundamento de todas as escolhas e que no segundo Sartre será uma “escolha situada”. Essa concepção também expressa o que em Marx pode ser chamado de práxis, o trabalho como objetivação, manifestação ou autor realização do ser humano, processo pelo qual ele se autor reproduz, ou seja, se reproduz de forma teleológica e consciente. (VIANA, 2012, p.6).

Nesse sentido sinalizamos com uma das possibilidades de leitura de concepção de projeto de vida, algo que não temos a pretensão de esgotar nesse artigo, uma vez que está questão não tem se apresentado como consenso nos estudos produzidos acerca da abordagem da temática de juventude e as suas escolhas. Por outro lado, demarcamos uma posição quando comungamos da compreensão de que o projeto de vida vai muito mais além das posições e reflexões apresentadas nos debates

18 Ver estudos de Sartre após 2º Guerra que aproxima do marxismo com a publicação *Crítica da razão dialética* e que trata da “Escolha situada”.

sobre juventude e que tem atribuído um viés reducionista de projeto atrelado a “projeto profissional” as possibilidades de inserção dos jovens ao mercado de trabalho ou das aptidões profissionais para determinado sentido ecoado pelo megafone do mercado e disseminado de forma mais efetiva pelo campo da psicologia. “Essa perspectiva significa limitar a apenas determinados setores da juventude que possuem projetos de vida alienados, ou seja, determinados pela sociedade (em suas diversas instâncias, meios oligopolista de comunicação, Estado, discursos científicos)¹⁹”(VIANA, 2012, P.15).

4.0 CAMINHO METODOLÓGICO

No estudo exploratório objetivamos conhecer quem são esses jovens que buscam no IFPE as mediações da prática social por meio de sua vivência, seus conhecimentos e suas finalidades e que alimentam suas expectativas na produção social do seu projeto de vida. Partimos da premissa de captar as leituras necessárias sobre esses jovens que chegam à escola, cuja concretude perpassa em compreender como o modo de ser jovem materializa socialmente.

O caminho metodológico organiza-se na conjunção de métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa em uma abordagem que articula dados qualitativos e quantitativos, cujo sentido prima em captar e interpretar, à luz dos objetivos, os conteúdos das relações estabelecidas na vida social. Utilizamos como critério de escolha dos sujeitos do estudo ser Alunos/Jovens do 1.º ao 3.º ano, matriculados no Curso Técnico Integrado de Agropecuária, dos Campi do (IFPE), Belo Jardim e Vitória de Santo Antão em função da finalidade da pesquisa de caracterizar o perfil socioeconômico dos jovens e, assim, desvelar a condição juvenil da juventude do IFPE, considerando para tal, as características de escolarização, gênero, faixa etária, cor, arranjos familiares, formas de participação, sociabilidade juvenil e desejos. Ao mesmo tempo, almeja-se desvelar as expectativas, os desejos e sonhos relacionados com o projeto de vida, “rumo na vida.”

Com isso, utilizamos nessa etapa do estudo o instrumento metodológico do questionário, onde aplicamos 390 e recebemos 311 dos jovens matriculados e frequentando o ano letivo de 2014. Desses, havia uma composição de 261 jovens do Campus Belo Jardim representando 84% e 40 do Campus Vitória representando 13%. Os dados na composição por série, em relação ao universo pesquisado apontam que 115 cursam o 1.º ano (37%); estão no 2.º ano 118 (38%) e 77 estão no 3.º ano (25%).

5. APROXIMAÇÕES DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS JOVENS PESQUISADOS

Os dados revelados dos jovens aponta que grande parte dos jovens é remanescente de rede pública de ensino e está dentro da faixa etária/escolaridade do ensino médio.

Há uma configuração dos arranjos familiares que evidenciam (68%) residem com os pais e (23%) com os avós e os demais com outros parentes. O estado civil da maioria é de solteiro o que evidencia a tendência de dependência dessa etapa da vida para os jovens;

19 Ver estudos de Viana (2002), (2010b), (2012c).

Evidenciou que (55%) dos pais dos jovens não conseguiram concluir a educação básica, nunca estudaram (10%) e concluiu EM (28%) e (12,5%) Ensino Superior, assinalando, o aumento da escolaridade dos filhos em relação aos pais. Mas também há uma evidencia do aumento da escolaridade das mães em relação ao nível de escolaridade dos pais, uma tendência já apontada em estudos.

Constatamos (59%) tem acesso a computador com internet em casa, (15%) só a computador e (23%) não tem acesso. Quanto à forma participação (46%) participam de grupos de igreja e (21,5%) de grupos diversos e (24%) não participam; Quanto ao acesso à cultura quase 80% nunca foi ao teatro, (50%) já foi ao cinema e (45%) nunca frequentaram. Quanto às formas de ocupação do tempo livre evidenciou as práticas esportivas, viajar com a família, sair com os amigos, ler, dançar e ouvir música, etc.

Os assuntos que mais interessam aos jovens evidenciaram os estudos, família e futebol e o que as mais preocupam remetem para a saúde, educação e a perspectiva de futuro; Essa realidade remete aos resultados já apontados na pesquisa Agenda Juventude Brasil²⁰ que apresenta o perfil e opinião dos jovens brasileiros em 2013. De maneira geral os jovens assinalam preocupação em relação as problemáticas destacadas e que precisam serem atacadas, pois tem repercussão direta na melhoria de condição da vida da população brasileira, como qualidade da educação, saúde e a influência do momento em relação ao fenômeno social o futebol.

5.1 EXPECTATIVAS APÓS CONCLUIR O ENSINO MÉDIO

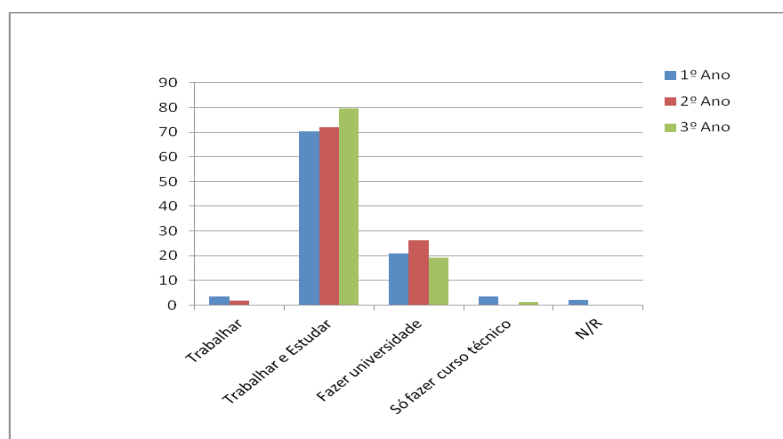


Gráfico 1: Expectativas dos jovens após concluir ensino médio

Fonte: (O autor, 2017).

Constatou-se, grande parte dos jovens (73%) alimentam como expectativa trabalhar e estudar. Em seguida, 22% pensam em fazer universidade; só fazer curso técnico e trabalhar 2% e (1%) não respondeu à referida questão. Essa tendência de estudar e trabalhar se faz presente na grande maioria dos jovens filhos da classe que vive do trabalho, considerando a importância da dimensão do trabalho

20 Ver resultado da Pesquisa Agenda Juventude Brasil, SNJ, 2014.

como sentido para a escolarização dos jovens, fator esse que tem sido negligenciado no currículo escolar, conforme expostos nos estudos de Corti (2010).

Deve-se considerar que a condição juvenil só é vivida pela maioria dos jovens da classe trabalhadora porque trabalham garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou consumo. Normalmente a iniciação ao trabalho ocorrer na adolescência, por meio de 'biscates', numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude. Essa realidade reitera o trabalho como condição fundamental na vida dos jovens. Ao mesmo tempo, em que a educação aponta como um campo de possibilidade importante de inserção social, mesmo considerando a crise na relação dos jovens e o contexto escolar frente a um estatuto homogeneizado e os novos valores que os jovens experimentam fora dos muros da escola e levam para o cotidiano escolar.

5.2 QUAIS OS PRINCIPAIS DESEJOS PARA OS JOVENS DO IFPE?

Evidencia-se como o principal desejo dos jovens para o futuro é "ingressar na universidade" com uma incidência de 111 menções; em segundo, vem à conquista de um bom emprego, com 85. Em terceiro, aparece "concluir os estudos" com 75, e ainda com uma incidência significativa, evidencia-se "trabalhar", com 67; "constituir família", 44, e ser feliz como uma condição substantiva apresentada pelos jovens. Os achados colocam no visor indícios de que os jovens revelam em seu projeto de vida uma tendência muito presente de marcadores sociais de transição para a vida adulta, que ainda tem configurado em uma perspectiva linear, em depositar no futuro as recompensas da terra prometida, mesmo considerando que tem havido alterações pontuais. Ao tecer uma leitura dos dados abaixo, evidencia-se a importância da escolarização e do trabalho como centrais, na trajetória dos jovens que desejam alcançar, mediante um bom emprego estável, a garantia da tão sonhada autonomia financeira.

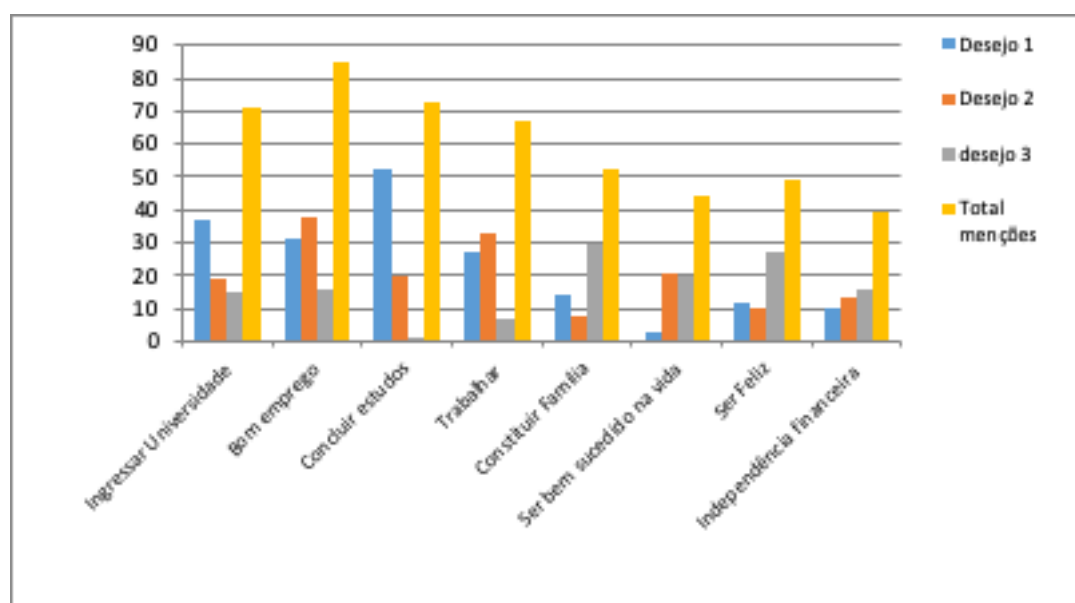


Gráfico 2: Como você se vê daqui a dez anos?

Fonte: (O autor, 2017).

Diante das condições postas, a grande maioria dos jovens filhos das classes trabalhadoras tem sido submetida a constrangimentos e determinantes sociais que limitam suas possibilidades de alimentar suas escolhas e expectativas quanto às opções efetivas de construção de novos sonhos. Considerando para isso, a concretude expostas por vários estudiosos assinalando a crise nessa etapa de escolarização e a verdadeira intencionalidade da educação básica ofertada para os jovens/alunos no Brasil. Destacamos que oferta de escolhas e experimentação tem repercutido num universo de muitas incertezas quanto às condições para continuar seu processo de escolarização, na busca pela inserção no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo pode usufruir dessa etapa, sobretudo, para que possam alimentar o processo de produção da sua subjetividade desfrutando de uma diversidade de experiências e assim assinalar para novas possibilidades de sociabilidade a que venham fortalecer a cidadania política dos jovens/alunos.

CONCLUSÕES

Quando olhamos para nosso quadro avaliativo dos pressupostos e finalidades do ensino médio, o cenário dos achados em relação a estudar e trabalhar aponta como uma tendência contrária ao que vem sendo apontado em alguns estudos, cujos jovens alimentam as expectativas ao longo do processo formativo de ingressar na universidade. Evidencia-se nos estudos de Corti (2010) que há uma tendência de associação entre a escola e o vestibular aumentar conforme os alunos progredam nas séries.

Reitera-se que para muitos jovens advindos da classe trabalhadora, cujo contexto do mundo do trabalho para a grande maioria, a experiência ou ausência de experiência, nesse momento da vida apresenta-se de forma diversa. Com isso, uma minoria da juventude privilegiadas de recursos e que estão inseridos no ensino médio, significa um momento de formação para a inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, para os filhos da classe que vive do trabalho, representa um tempo de trabalho e de muita “viração” e malabarismo para conciliar a condição de estudante trabalhador.

As expectativas dos jovens refletem uma indefinição e uma imprevisibilidade em relação às perspectivas para o projeto de vida. Com isso, reafirmamos que o processo formativo do Ensino Médio deve configurar-se em uma direção que possibilite abarcar para além dos conhecimentos e saberes “do aluno institucionalizado”, mas devemos conhecer o “jovem existente nesse aluno” considerando-se necessários para formação integral, sobretudo na produção das condições essenciais de preparação dos jovens de suas futuras escolhas e na elaboração de seu projeto de vida com seu devido valor social.

Por fim, entendemos que a arena de discussão em relação à juventude e projeto de vida remete diretamente ao processo de produção da existência de um grande contingente de jovens filhos da classe trabalhadora. Com isso, a concretude tem evidenciado cada vez mais a responsabilidade e a necessidade urgente da instituição escola em visitar seu estatuto e reconhecer esse jovem que chegou, saiu ou que ainda por falta estímulo, permanece no seu contexto educacional sem horizontes, querer, finalidades para a produção de sua existência.

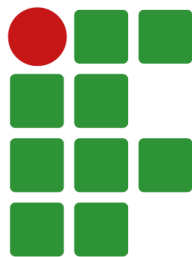
Portanto, os jovens alunos devem ser reconhecidos não somente como sujeitos que tem o direito garantindo a educação básica de qualidade frente aos marcos legal, mas precisa legitimar as suas

relações e tornar cada mais significativa para os jovens, considerando, enquanto sujeitos que dão sentido a existência da escola e além de tudo, deve oferecer possibilidades e condições de escolhas para que possam serem efetivadas para além de um capital cultural homogêneo e sintonizado com um mercado excludente. Por outro lado deve contribuir com novos instrumentos e conhecimentos que possam elevar os jovens da condição de senso comum a um nível elevação cultural que possibilitem fazer leitura da realidade e questioná-la.

REFERÊNCIAS

1. ABRAMO, H. W. BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
2. BERNARDIM, Márcio Luiz. **Juventude, escola e trabalho**: sentidos atribuídos ao ensino médio por jovens da classe trabalhadora. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
3. BELLUZZO, L. G.. **Escola e cidadania. 2012**. Disponível em: <http://pedagogiapaforxviii.blogspot.com.br/> Acesso em: 19 ago. 2013.
4. BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. > Acesso em: 19 ago. 2013.
5. CARRANO, P.; DAYRELL, J. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.
6. CAMARANO, A. A. et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. **Última Década**, v. 12, n. 21, p. 11-590, dic. 2004.
7. CATANI, A. M.; GILIOLI, R. de S. **Culturas juvenis** – Múltiplos olhares. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
8. COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abr. 2006.
9. CORROCHANO, M. C.. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; M., Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.
10. CORTI, A. P. de O. Que ensino médio queremos? uma experiência de diálogo com escolas públicas. In: FERREIRA, Cristina A. et al.(Org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFPR, 2010.
11. DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

- _____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade** [online], v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>.
- _____. DAYRELL, J.; LEÃO, G.; REIS, J. B. dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p.1.067-1.084, out-dez. 2011.
12. FRIGOTTO, G.; **Juventude, trabalho e educação no Brasil**: perplexidades, desafios e perspectivas In: *Juventude e Sociedade – Trabalho, educação, cultura e participação* – São Paulo, SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- _____. CIAVATTA, M, RAMOS, M. O ensino médio como problema do presente e como disputa histórica necessária. UERJ, Rio de Janeiro, 2014. (mimeo).
13. GROppo, Luiz A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análises sociológica das juventudes. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 30., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Anpocs, 2006.
14. HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
15. MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5/6, p. 5-14, 1997.
16. SARTRE, J-P. *Crítica da Razão Dialética*. Tomo1. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
17. TELLES, V. da S. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Revista Tempo Social**, v. 18, n. 1. São Paulo: USP, 2006.
18. VELHO, G. **Projeto e metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
19. VIANA, Nildo. Juventude, trabalho e projeto de vida. Seminário internacional Juventudes na contemporaneidade. FCS/UFG, 2012, Goiânia. Anais do Seminário – GT Juventude, Trabalho e emprego. <http://eventos.ufg.br/sijuc>.
20. WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.
21. WAISELFISZ, J.J. Mapa da violência 2012: Novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.
- _____. Mapa da violência 2013: homicídios e juventudes no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA/Flacso, 2013.



**INSTITUTO
FEDERAL**

Rio Grande do Norte