



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DEMANDAS POPULARES E DINÂMICAS
REGIONAIS - PPGDIRE

André Amorim de Souza

Distribuição dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em
Araguaína/TO: um estudo da zona de rarefação escolar

Araguaína/TO
2024

André Amorim de Souza

Distribuição dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em
Araguaína/TO: um estudo da zona de rarefação escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito à obtenção do grau de Mestre(a) em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) João de Deus Leite

Araguaína/TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S729d Souza, André Amorim de.

Distribuição dos equipamentos públicos comunitários "escolas estaduais" em Araguaína/TO: um estudo da zona de rarefação escolar. / André Amorim de Souza. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.

1 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais - PPGDire) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientador: João de Deus Leite.

1. Análise de Discurso. 2. Direito à cidade. 3. Oportunidades educacionais.

CDD 300

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Orientador(a): João de Deus Leite, <https://orcid.org/0000-0002-8918-9940>

Orientando(a): André Amorim de Souza, <https://orcid.org/0000-0001-5792-3613>

André Amorim de Souza

Distribuição dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em
Araguaína/TO: um estudo da zona de rarefação escolar

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), curso de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire). Foi avaliada para obtenção do grau de Mestre(a) em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais e aprovada em sua forma final pelo(a) orientador(a) e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 30/08/2024

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 25/02/2025 14:15:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) João de Deus Leite – Orientador(a) (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 MAURO TORRES SIQUEIRA
Data: 08/03/2025 18:44:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Mauro Torres Siqueira – Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 NILSA BRITO RIBEIRO
Data: 25/02/2025 19:58:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Nilsa Brito Ribeiro – Membro externo (UNIFESSPA)

Dedico este trabalho a Maria de Fátima e Francisco, meus pais adotivos, ambos *in memoriam*, pelos ensinamentos que me moldaram, especialmente pelo rigor na minha educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Alfa e Ômega, princípio e fim de todas as coisas, pela inteligência e sabedoria que me destes para a conclusão de mais esta formação acadêmica. À Nossa Senhora, mãe celeste, por sua perpétua intercessão em minha vida.

Ao Prof. Dr. João de Deus Leite, pelo seu rigor enquanto orientador, em especial pela paciência e contribuição para a efetivação deste sonho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDIRE), por contribuírem para mais uma formação acadêmica.

À banca examinadora, Prof.(a) Dr.(a) Mauro Torres Siqueira (UFNT) e Prof.(a) Dr.(a) Nilsa Brito Ribeiro (UNIFESSPA), pela contribuição desde a qualificação até a conclusão deste trabalho.

À Secretaria da Educação, Juventude e Esporte do Estado do Tocantins (SEDUC-TO), na pessoa do Secretário de Estado da Educação, Fábio Pereira Vaz, e à Equipe Técnica Pedagógica da Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa (GFAP), por proporcionarem a realização desta pesquisa.

Ao Colégio Estadual Jardim Paulista, na pessoa do diretor Leonardo Auto Barros, pelo apoio, gentileza e contribuição a esta pesquisa.

Aos meus amigos que a docência oportunizou, Alex e Janaina, pelas conversas acerca dos desafios da busca por aperfeiçoamento acadêmico, ao mesmo tempo em que exercemos a profissão.

À minha irmã, Maria de Jesus (uma segunda mãe), por ser um porto seguro em todos os momentos, pelo apoio incondicional e presença em minhas conquistas.

Ao meu companheiro, Tiago, pelo apoio e motivação.

Poluição, prédios parecem definir a grande metrópole. Pelo menos é assim que o habitante a percebe. Será a cidade apenas o construído? (Carlos, p. 9).

RESUMO

Por meio desta pesquisa, analisamos nas formulações transcritas a partir do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) conforme gravação dos áudios dos estudantes de uma turma do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Jardim Paulista, localizado no Setor Jardim Paulista, no município de Araguaína/TO o modo como eles subjetivam o percurso geográfico para acessarem o equipamento público comunitário “escolas estaduais”, além de como eles percebem as oportunidades educacionais ao acessarem tal equipamento. A partir dessa perspectiva, objetivamos de modo geral analisar a distribuição socioespacial dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais”, considerando o período de 1990 a 2010, com o enfoque no caso específico de uma escola, localizada no que estamos compreendendo como zona de rarefação escolar, sem perder de vista como essa distribuição interfere ou não nas oportunidades educacionais dos estudantes pertencentes a essa zona. Portanto, visando aprimorar a análise dessas questões, filiamo-nos aos seguintes teóricos David Harvey (2014) e Henri Lefebvre (2016) que abordam acerca do direito à cidade. Ademais, para análise das formulações dos estudantes valeremos-nos da Análise de Discurso de base pecheutiana nos escritos de Eni P. Orlandi (2020). Como resultado, concluímos que há uma distribuição desigual dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em Araguaína/TO, configurando em uma segregação socioespacial, deixando de assegurar o direito à cidade. Contudo, ao analisarmos as formulações dos estudantes, apesar da realidade ao qual estão vinculados, eles ainda (re)significam esse espaço a partir de adjetivações, adverbializações, e predicções, e veem oportunidades educacionais ao acessarem o equipamento público comunitário “Colégio Estadual Jardim Paulista”.

Palavras-chave: Equipamento Público Comunitário. Oportunidades Educacionais. Direito à Cidade. Análise de Discurso.

ABSTRACT

Through this research, we analyzed in the formulations transcribed from the Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) as recorded in the audios of students from a 3rd year high school class at Colégio Estadual Jardim Paulista, located in the Jardim Paulista Sector, in the municipality of Araguaína/TO, how they subjectivize the geographical route to access the public community equipment “state schools”, in addition to how they perceive the educational opportunities when accessing such equipment. From this perspective, our general objective is to analyze the socio-spatial distribution of public community facilities “state schools”, considering the period from 1990 to 2010, focusing on the specific case of one school, located in what we understand as a school rarefaction zone, without losing sight of how this distribution interferes or not in the educational opportunities of students belonging to this zone. Therefore, in order to improve the analysis of these issues, we have drawn on the following theorists: David Harvey (2014) and Henri Lefebvre (2016), who discuss the right to the city. In addition, in order to analyze the students' formulations, we used Discourse Analysis based on the writings of Eni P. Orlandi (2020). As a result, we concluded that there is an unequal distribution of public community facilities “state schools” in Araguaína/TO, configuring a socio-spatial segregation, failing to ensure the right to the city. However, when we analyze the students' formulations, despite the reality to which they are linked, they still (re)signify this space through adjectives, adverbializations and predications, and see educational opportunities when they access the public community facility “Colégio Estadual Jardim Paulista”.

Keywords: Public community facilities. Educational Opportunities. Right to the City. Discourse Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Distribuição dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” – zona de rarefação.....	20
Mapa 2 – Percursos realizados pelos estudantes para acessar a escola.....	82
Figura 1 – Organograma das etapas metodológicas.....	28
Gráfico 1 – Evolução do IDEB.....	78
Gráfico 2 – Evolução do IDEB - Ensino médio.....	79
Quadro 1 – Normas adotadas pelo Projeto NURC.....	25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados das entrevistas.....	64
Tabela 2 – Sexo dos estudantes.....	65
Tabela 3 – Idade dos estudantes.....	67
Tabela 4 – Idade-série.....	68
Tabela 5 – Matriculados com distorção idade-série.....	70
Tabela 6 – Autodeclaração étnico-racial.....	73
Tabela 7 – Relatório de indicadores de acesso (matrícula).....	74
Tabela 8 – Índice de aprovação, reprovação e abandono.....	75
Tabela 9 – Notas do IDEB do Colégio Estadual Jardim Paulista.....	77
Tabela 10 – Notas do IDEB por Estado.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PASSOS METODOLÓGICOS.....	19
1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL	19
1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÃO/GERAÇÃO DE DADOS	24
1.1.3. Eixo 1: técnica de coleta.....	24
1.1.4. Eixo 2: técnicas de tabulação	25
1.2. DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	27
1.2.1. Eixo 3: técnicas de análise.....	27
2. CONCEPÇÃO DO APORTE TEÓRICO	29
2.1. PROCESSOS DE REPRODUÇÃO URBANO NA PERSPECTIVA DE CARLOS.....	29
2.2. O DIREITO À CIDADE NA ÓTICA DE DAVID HARVEY E HENRI LEFEBVRE.....	34
2.3. ANÁLISE DE DISCURSO (AD) DE BASE PECHUTIANA NOS ESCRITOS DE ORLANDI.....	48
3. A PERCEPÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO ESPAÇO URBANO.....	53
4. SUBJETIVANDO O PERCURSO GEOGRÁFICO: RELAÇÃO ALUNO- ESCOLA.....	64
4.1. DAS CONDIÇÕES MATERIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	65
4.2. DA SUBJETIVAÇÃO DE DESLOCAMENTO SOCIOESPACIAL E DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.....	81
4.2.1. Excertos 1: Formulações dos estudantes sobre o percurso geográfico que realizam para chegar ao CEJAP.....	83
4.2.2. Excertos 2: Formulações dos estudantes sobre setor/bairro em que residem.....	85
4.2.3. Excertos 3: Formulações dos estudantes sobre o centro da cidade.....	86

4.2.4. Excertos 4 - Formulações dos estudantes sobre a conclusão do ensino médio.....	93
4.2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	102
ANEXOS.....	130

INTRODUÇÃO

Araguaína/TO é concebida como cidade média por apresentar um crescimento econômico, demográfico, de exportações e um PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* considerável comparado a outros municípios do estado e do território nacional. No último censo de 2022, a população era de 171.301 pessoas com a estimativa para 2024 de 181.493 pessoas, e apresentava uma densidade demográfica de 42,78 hab./km² (IBGE, 2023).

Em 2022, o salário médio mensal dos trabalhadores araguainenses formais era de 2,1 salários mínimos, comparando a outros municípios do estado, Araguaína ocupava a 7ª posição de 139, enquanto, em comparação com cidades do país, ficava na posição 1755º de 5570. Já o percentual da população com rendimentos mensal *per capita* de até ½ salário mínimo em 2010, era de 34,4%, colocando o município na posição 136º de 139 em relação às outras cidades do estado e na posição 3698º de 5570, dentre as cidades do território nacional (IBGE, 2023).

Além disso, Araguaína em 2021 apresentava um PIB *per capita* de R\$ 28.129,89 e, em 2010, com o seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,752. Comparando a outros municípios do país, de 5570º; Araguaína ocupava a posição 2311º, já, no estado, de 139º; ela ocupava a posição 61º (IBGE, 2023).

Apesar de Araguaína apresentar um desenvolvimento econômico notório, essa realidade econômica não é revertida em bem-estar social para sua população, apresentando problemas sociais e de estrutura no que tange ao acesso a equipamentos e a serviços públicos, como saúde, educação, segurança, infraestrutura, dentre outros.

A realidade dos equipamentos públicos comunitários das escolas estaduais de Araguaína apresenta fragilidades quanto à sua distribuição, quando comparada com os equipamentos públicos comunitários escolas públicas municipais do município. Os números de equipamentos de ensino fundamental em 2023 totalizavam 97 escolas, já os equipamentos estaduais de ensino médio um total de 24 escolas. Quanto à taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, em 2010, era de 97,5%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) anos iniciais do ensino fundamental (rede pública), em 2021, era de 5,7, enquanto, nos anos finais, era de 4,9. As

matrículas realizadas no ensino fundamental, em 2023, foram de 25.686, enquanto, as matrículas no ensino médio foi de 7.810 (IBGE, 2023).

Ao demonstrar tais dados, especificamente quanto à distribuição de equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em Araguaína, percebemos que há uma distribuição desigual, ou seja, uma rarefação desses equipamentos. O termo “rarefação” aqui exposto é usado no seu sentido denotativo, quais sejam: (etimologia – do verbo rarefazer + ção) ação de rarefazer, de tornar menos numeroso, espesso ou frequente, e escassear. Portanto, ao empregarmos a palavra “rarefação”, utilizamos no sentido que há uma escassez dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em Araguaína.

O estado pouco constrói escolas, as que têm hoje são da década de 90 até início dos anos 2000. Não há uma legislação que trate ou normatize a construção de escolas pelo estado¹. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional) nº 9.394 /1996 Art. 4, inciso X, tematiza apenas que é dever do estado garantir “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamen-tal mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (LDB, 1996).

Quando os entes federados querem construir escolas ou fazer melhorias para o equipamento, eles precisam apresentar um projeto de engenharia, arquitetônico e demanda da localidade para captação de recursos. A Resolução CD/FNDE nº 19, de 13 de abril de 2006 estabelece orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar, no âmbito da educação básica, a projetos de reestruturação físicas da rede escolar pública, em 2006.

Essa resolução visa: (1) a promoção supletivas e redistributivas, para correção progressiva das disparidades de acesso e de garantia do padrão mínimo de qualidade

¹ Esses dados não são documentados. O que nos possibilitou chegar a essa informação foi uma conversa informal com a Prof.(a) Dr.(a) Ana Cláudia Martins de Oliveira que já atuou na Secretária da Regional de Ensino DRE-Araguaína como formadora de professores de Língua Portuguesa Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) de diversos municípios no entorno da cidade. Ademais, trabalhou também na Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC/TO) como professora e na Coordenação de Formação Continuada, primeiro como Formadora de Formadores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º Ano e posteriormente como Coordenadora, em âmbito estadual. Ela possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins (1996) e mestrado acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Doutorado em Linguística e Literatura pela UFNT (2023). Professora da educação básica - Secretaria da Educação e Cultura. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola de tempo integral, institucionalização, educação integral, processo de mudança e história oral, análise de discurso, discursividade. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4820235716174347>. Acesso em 17 de agosto de 2024.

de ensino; (2) o firme propósito do governo de proporcionar à sociedade a melhoria da infraestrutura da rede física escolar; (3) a necessidade de construção de novas escolas; (4) reestruturação física do equipamento escolar para ajustá-lo nas condições ideais de ensino e de aprendizagem; (5) a partir do disposto na Resolução CD/FNDE nº 03 de 03 de março de 2006, estabelece os critérios para apresentação dos documentos necessários à celebração dos convênios, dos acordos, dos ajustes ou dos demais documentos congêneres para o exercício de 2006 (FNDE, 2006).

Ademais, o Art. 2º discursiviza que a assistência financeira será processada mediante solicitação do Estado, do Distrito Federal e do Município, por meio de projetos de infraestrutura das redes públicas escolares, e de equipamentos das unidades educacionais, elaborados sob a forma de plano de trabalho, conforme anexos do manual de orientações para assistência financeira a programas e projetos educacionais (FNDE, 2006).

Em 2007, é sancionado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, pela União Federal e pelos Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Damos destaque, neste decreto, no seu Art. 2º, inciso XXVI, que visa transformar a escola num espaço e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar (BRASIL, 2007).

Contudo, o Art. 4º expõe que a vinculação do Município, do Estado ou do Distrito Federal ao compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste decreto (BRASIL, 2007).

Além dessa resolução e desse decreto citados anteriormente, há uma portaria do MEC-FNDE nº 110, de 10 de março de 2014, que estabelece definições, procedimentos e orientações para apresentação, análise e aprovação de projeto técnico de engenharia, visando à assistência financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios no âmbito das ações de infraestrutura educacional (MEC-FNDE, 2014).

Dessa maneira, percebe-se a existência de políticas públicas, entretanto há uma displicência ou uma dificuldade do poder público em efetivar políticas que sanem esses problemas. A população que não dispõe de condições socioeconômicas para habitar espaços urbanos bem localizados é segregada às áreas periféricas.

Geralmente, essas periferias apresentam uma escassez de infraestrutura, de equipamentos urbanos ou até mesmo inexistentes (BARCELLOS; CALLAI; OLIVEIRA, 2021. p. 2).

Pressupondo que há uma distribuição desigual e uma rarefação dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em Araguaína é que buscamos justificativa para nossa pesquisa. Desse modo, levantamos os seguintes questionamentos: como se deu a distribuição dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” na cidade de Araguaína/TO, considerando o que estamos chamando de zona de rarefação escolar e de que modo os alunos vinculados a essa zona de rarefação são afetados ou não em termos de oportunidades educacionais?

Partindo do princípio de que há uma distribuição desigual e segregação socioespacial dos equipamentos comunitários “escolas estaduais”, aventamos, nesta pesquisa, as seguintes hipóteses: (1) a distribuição desigual dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” está atrelada a uma falta e/ou ineficiência de uma política pública educacional acerca da construção desses equipamentos; (2) a distribuição desigual e segregação socioespacial dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” produzem uma segregação escolar, interferindo nas oportunidades educacionais dos estudantes advindos de espaços urbanos mais distantes, isto é, de núcleos populacionais mais afastados em Araguaína/TO.

Desse modo, visando aperfeiçoar a análise de tais questionamentos, nesta pesquisa, filiaremo-nos aos seguintes teóricos que tratam acerca do direito à cidade e do espaço urbano: David Harvey (2014); e Henri Lefebvre (2016); Ana Fani A. Carlos (2021). Além de textos específicos acerca de diferentes temáticas voltadas ao espaço urbano.

Desta maneira, como objetivo geral deste trabalho é analisar a distribuição socioespacial dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais”, levando-se em consideração o período de 1990 a 2010, de modo a enfocar o caso específico de uma escola que está localizada no que estamos concebendo como zona de rarefação escolar, não perdendo de vista a centralidade do modo como essa distribuição afeta ou não as oportunidades educacionais dos alunos vinculados a essa zona. De modo específico estamos buscando alcançar os seguintes objetivos:

1. Identificar o percurso geográfico que os estudantes a serem entrevistados percorrem entre (1) a localização de residência e (2) a localização do equipamento público comunitário “escolas estaduais” pressupondo que esse

percurso produz uma segregação escolar interferindo nas oportunidades educacionais e no direito à cidade;

2. Analisar o modo como os estudantes subjetivam o percurso geográfico realizado por eles para acessar à escola;
3. Analisar o modo como os estudantes percebem as oportunidades educacionais ao acessar o equipamento público comunitário “escola estadual” em que estudam.

De modo a interpretar a realidade educacional que queremos compreender – a distribuição desigual dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em Araguaína/TO –, nosso método de pesquisa será a partir do prisma materialista histórico-dialético por ser um método que melhor circunscreve nossa concepção de mundo, explicando as pesquisas apoiando-se no conceito de totalidade.

Baseando-se na tese de que o materialismo histórico-dialético aborda de forma mais abrangente o objeto a ser investigado, concebendo um melhor entendimento do real, partimos da concepção da categoria de totalidade sobre a compreensão da realidade. Dessa forma, consideramos que esse método engloba hipóteses e visões na sua totalidade, pois ele contempla a visão mais completa da pesquisa a ser realizada (LEITE, 2019).

A nossa pesquisa estrutura-se, também, por uma abordagem qualitativa, pois ela se caracteriza por um modelo que possibilita fazer análises mais inerentes sobre manifestações, uma vez que identifica características não observadas por outras abordagens. Ademais, os trabalhos que utilizam uma abordagem qualitativa descrevem uma complexidade de certas questões, analisa a relação de certas variáveis, abrange e ordena processos dinâmicos de grupos da sociedade.

CAPÍTULO I

1. PASSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo iremos discorrer quanto aos passos metodológicos adotados. Como forma de melhor organizar e compreender o processo metodológico adotado, optou-se por dividir em três eixos. O primeiro será feito a coleta de dados a partir de “entrevista com roteiro semiestruturado”; no segundo, nos valeremos do procedimento de transcrição do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) para tabulação dos dados coletados e o terceiro faremos a análise dos dados a partir da Análise de Discurso de base francesa em Eni P. Orlandi (2020).

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO RECORTE ESPACIAL E TEMPORAL

A delimitação espacial do espaço focado, nesta pesquisa, está nas bordas da cidade de Araguaína, município do Estado do Tocantins, pertencente a Região Norte do País, especificamente no Colégio Estadual Jardim Paulista (CEJAP)² (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) localizada no setor de mesmo nome. O critério usado para seleção dessa escola se deu a partir do que estamos considerando como zona de rarefação escolar, pois a escola, além de atender à demanda do setor onde está localizada, atende também estudantes advindos de outros setores, Setor Alto Bonito, Loteamento³ Céu Azul e Lago Azul I, II, III e IV. Isso porque há uma demanda escolar reprimida nesses setores.

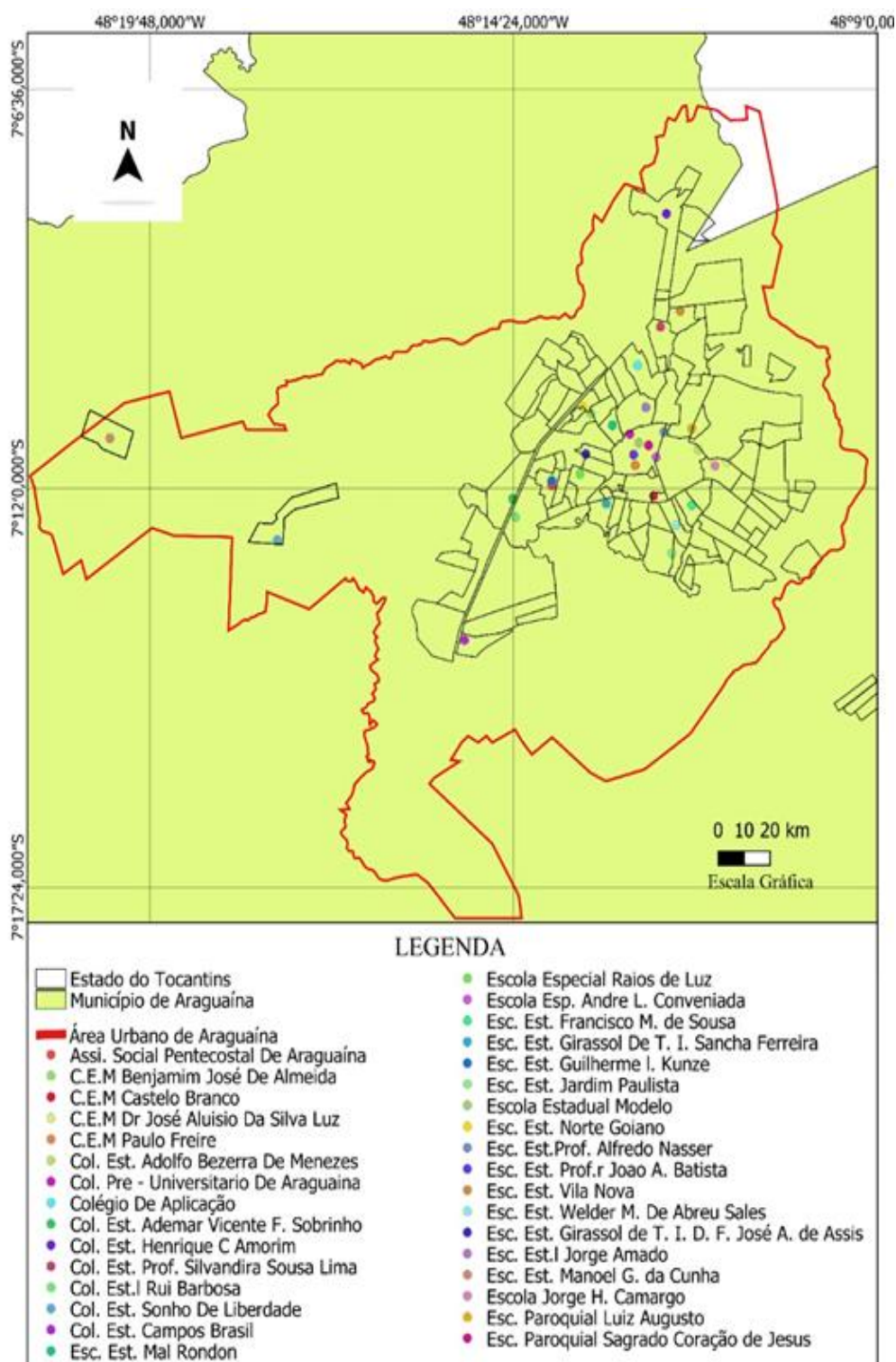
Quanto ao nosso recorte temporal, este compreenderá duas décadas a partir dos anos 90 até 2010. Assim, definimos esse recorte, pois boa parte das escolas construídas datam da década de 90 até início dos anos 2000. Portanto, a escolha por este equipamento público comunitário “Colégio Estadual Jardim Paulista” se deu também por esse fator. Segundo o Projeto Político Pedagógico do CEJAP, sua fundação ocorreu no ano de 2003, em conformidade com a Lei de Criação nº 1.124 e Decreto nº 1.681 de 01 de fevereiro de 2003, publicado no Diário Oficial nº 1.358 de

² Informações mais detalhadas do equipamento público comunitário escolar podem ser conferidas na seção “Anexos”.

³ Segundo a Lei Nº 6.766/79, “loteamento é a subdivisão de gleba (terra) em lotes oferecidos a edificação, com abertura de novas vias de circulação, de logradouros públicos ou prolongamento, modificação ou ampliação das vias existentes”.

16 de janeiro de 2003, e recebeu esse nome por estar localizado no setor de mesma nomenclatura (PPP-CEJAP, 2024. p. 8).

Mapa 1 – Distribuição dos Equipamentos Públicos Comunitários “Escolas Estaduais” – Zona de Rarefação



Fonte: SEPLAN-TO (2012); (IBGE-2010); Projeção/DATUM: Geografica/SIRGAS 2000; Elaboração Gráfica: FRANÇA, Andison (05/22)

Segundo Leal (2021), há 116 setores/bairros em Araguaína, mas não há uma medição legal deles, entretanto existe uma medição catalogada no setor imobiliário. Como mencionado anteriormente, segundo dados do IBGE (2023), temos 97 escolas de ensino fundamental e 24 escolas de ensino médio. Contudo, dessas 97 estão incluídas creches e escolas de EF I que são de responsabilidade do município, e EF II que é de competência do estado. Ademais, as 24 escolas de EM também são de competência do estado.

No entanto, os dados coletados durante a pesquisa acerca dos equipamentos “escolas estaduais” se divergem do IBGE. Atualmente em Araguaína existem 33 escolas estaduais: sendo 1 (uma) que funciona dentro do presídio Barra da Grotta, Escola Estadual Sonho de Liberdade, que atende somente os que estão cumprindo pena; 1 (uma) que está desativada, Assistência Social Pentecostal de Araguaína (ASPA); 1 (uma) que atende somente Pessoa com Deficiência (PcD), Escola de Ensino Especial Raios de Luz – APAE.

De modo a acrescentar, destes 33 equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais”, 18 ofertam tanto EF II quanto EM (dividindo o mesmo espaço/prédio), porém alguns desses que são apenas de EM são de tempo integral e a maioria de tempo parcial. Além disso, há 12 equipamentos que ofertam apenas EF II, todavia alguns são de tempo integral e a maioria de tempo parcial.

Os números de equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” apresentados, são consideráveis, todavia a distribuição desses equipamentos não consegue atender a demanda escolar de certos setores/bairros. A maioria desses equipamentos foram construídos em espaços que os concentrou, ou seja, mais centralizados, e os demais ficaram mais espaçados. Com o desenvolvimento da cidade, a expansão do comércio nas localidades centrais, e o crescimento do setor imobiliário resultou no afastamento da população para as bordas da cidade. Essa é uma realidade que não atingiu somente Araguaína, mas acometeu todas as cidades brasileiras que não tiveram nos seus inícios um planejamento urbano adequado.

O Colégio Estadual Jardim Paulista, como citado anteriormente, atende os estudantes do setor onde está inserido e aqueles dos demais setores citados. Além do Colégio Jardim Paulista, há outras escolas nas proximidades que deveriam atender essas demandas. Como podemos localizar no Mapa 1, temos as Escolas Estaduais Francisco Máximo de Sousa e Welder M. de Abreu Sales, ambas do Ensino Fundamental II (6º a no 9º ano), porém não atendem à demanda dos setores do

entorno, o que nos leva a reiterar a perspectiva de que há uma demanda escolar reprimida.

O setor Alto Bonito e o Loteamento Céu Azul não dispõem de uma escola estadual. Dessa forma, quando os estudantes concluem os Ensino Fundamental I, as escolas mais próximas para eles darem continuidade aos estudos são Francisco Máximo, Welder M. de Abreu Sales e o Colégio Jardim Paulista. Os estudantes dos setores Lago Azul I, II, III e IV, também, são atendidos pelo Colégio Estadual Jardim Paulista, apesar de haver duas escolas próximas dos setores, quais sejam: Escola Estadual Campos Brasil e Norte Goiano. Entretanto, essas escolas não atendem à demanda, pois não há uma escola estadual nos Lagos I, II, III e IV, o que nos leva também a destacar que há uma demanda escolar reprimida nessa região⁴.

Dessa maneira, os estudantes para chegarem até a escola usam de meios alternativos de transporte. Os estudantes oriundos do setor Alto Bonito e Loteamento Céu azul vão a pé, de moto, de carro ou de bicicleta. Obtivemos, junto à coordenadora pedagógica da escola foco desta pesquisa, a informação de que a Superintendência Regional de Ensino de Araguaína disponibilizaria transporte escolar para os estudantes matriculados, cuja origem geográfica fosse dos Lagos I, II, III e IV. Uma quantidade de 5 ônibus escolares realiza a condução dos referidos estudantes nos turnos matutino e vespertino.

A realidade entre a não cobertura de transporte escolar e o local de moradia dos estudantes acaba por engendrar uma contradição na mobilidade dos estudantes, pois, o transporte escolar deveria contemplar todos os estudantes advindos dos setores mais distantes.

Partindo para o método da nossa pesquisa, a visão materialista histórico-dialética é uma via mais ampla para se alcançar a realidade dos dados obtidos com a finalidade de produzir pesquisa apoiando-se na totalidade. Consideremos, a seguir, as palavras de Leite (2010):

O materialismo histórico-dialético criado por Karl Marx e Friedrich Engels é um enfoque teórico, metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas. É importante colocar que o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana, e o termo “histórico” revela a compreensão de que existência do ser humano é condicionada

⁴ Essas informações quanto a demanda reprimida escolar nos setores citados, também foram possíveis a partir do diálogo com a Prof.(a) Dr.(a) Ana Cláudia Martins de Oliveira.

historicamente, e o termo dialético, é o movimento da contradição produzida na própria história. (LEITE, 2019, p. 49-50)

Dessa forma, a concepção de cunho materialista histórico-dialético objetiva compreender os fatos do mundo tendo como base a totalidade. Esse conceito postula que tudo no universo parte da existência material, tangível, que tudo pode ser conhecido de forma racional. “No materialismo histórico, o conhecimento se dá na e pela práxis, a reflexão teórica tem função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 1991, p. 82).

A perspectiva de Marx atende nossa demanda de pesquisa, pois esta não deve circundar apenas por um ângulo, visto que, como alude Lukács (2010), não se pode entender o indivíduo sem compreender o conjunto que o circunda. Assim, faz-se necessário entender qualquer pesquisa com base na ótica materialista (LUKÁCS, 2010).

A pesquisa para ser materialista histórico-dialética deve ter como cerne a concretude, a totalidade e o movimento social, constituído ao longo da história. O prisma materialista abrange uma dimensão compreendida como a historicidade do indivíduo, assim como seus determinantes econômicos, históricos e culturais.

Ademais, o ponto de vista materialista apresenta um entendimento a partir de categorias. Para tanto, a categoria de relevância para a nossa pesquisa é a categoria de totalidade, pois ela compreende a necessidade de se conhecer o todo para compreender a singularidade, pois a singularidade faz parte do conjunto.

Nas palavras de Leite (2019):

(...) faz-se necessário estabelecer as máximas relações possíveis que caracterizam a realidade observada estabelecendo conexões entre os determinantes da problemática verificada, neste caso, o fenômeno investigado passa a ser visto a partir de uma perspectiva de totalidade. (LEITE, 2019, p. 51).

A nossa pesquisa também assume um viés qualitativo com enfoque no estudo de caso do Colégio Estadual Jardim Paulista. Como citado anteriormente, a seleção dessa instituição se deu a partir do que estamos considerando como zona de rarefação dos equipamentos urbanos “escolas estaduais”.

A abordagem qualitativa é concebida como uma atividade estabelecida, situando o observador no mundo, representando um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que altera o universo em uma cadeia de representações. Além disso,

ela representa uma abordagem científica promissora por ter ganhado espaço nos últimos anos (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17). Tomemos, na sequência, mais uma passagem das teorizações de Denzin e Lincoln (2006):

[A pesquisa] qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se configura por uma modalidade que favorece análises mais intrínsecas sobre fenômenos, pois identifica particularidades não identificadas por outras abordagens.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE COLETA DE INFORMAÇÃO/GERAÇÃO DE DADOS

De modo a contribuir com a construção desta pesquisa, com a organização e com a compreensão do procedimento metodológico elaborado, as técnicas metodológicas estão divididas em três eixos: (1) técnica de coleta; (2) técnica de tabulação e; (3) técnica de análise.

1.2.1. EIXO 1: técnica de coleta

Uma vez que já definimos o equipamento público comunitário “escola estadual” a ser focado, nesta pesquisa, conforme já destacamos anteriormente, cabe destacar que nos valeremos da técnica de coleta de dados “entrevista com roteiro semiestruturado”. Essa técnica se mostra relevante, uma vez que a aplicação desse roteiro visa coletar informações necessárias à pesquisa. Além disso, no roteiro será utilizado uma linguagem simples, clara e direta para que o estudante compreenda o que está sendo perguntado. Esse roteiro está disponibilizado no Apêndice 1 deste projeto.

Será particularizada uma turma do Ensino Médio (3ª ano). O parâmetro usado para seleção dessa turma se deu partindo do pressuposto que os estudantes do 3º ano do ensino médio por estarem nos anos finais da educação básica e futuramente adentrando na educação superior, que oportunidades educacionais percebem ao

acessar o equipamento público comunitário “escola estadual”, apesar da trajetória geográfica que estes fazem para acessar tal equipamento.

Para coleta de dados primários será realizada entrevista com a turma definida a partir de questionário semiestruturado. As entrevistas serão gravadas em smartphone.

1.2.2. EIXO 2: técnicas de tabulação

Para tabulação dos dados coletados, usaremos o procedimento de transcrição do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC) retirado da obra de Dino Preti (2009), pois o NURC compreende a gravação de modelos da fala urbana, levando em consideração aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais e lexicais. Entretanto, desses parâmetros dos quais o NURC se ocupa, faremos uso da questão lexical para a realização da transcrição das gravações. A seguir apresentamos as normas para transcrição de textos orais.

Quadro 1 - Normas adotadas pelo Projeto NURC

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	saímos com o e dizia assim olha vai custar tanto... (mas os daqui) não há problema...
Truncamento	/	sim ahn é... mas tem ge/ tem... cara que às vezes vai num restaurante é bacana né?
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	bom mas eu acho que ginástica em () deve solucionar esse problema né?
Entonação	maiúsculas	já que o ginásio vai TANTa coisa boa...acho que não custa pôr uma banheira térmica ali
Alongamento de vogal e consoante (como s, r)	Poden::do muito sua::ve	acho bacana à beça a pantalona viu? né? calça com a boca bem larga... bem cintura::da entende?

Silabação	-	CAMpos... espetaculares não tinha deserto... mas uma COIsa assim fan-TÁs-ti-ca um negócio
Interrogação	?	e quanto a frutas verduras assim o que vocês preferem?
Qualquer pausa	...	leva todo o período de aula... só... subindo e descendo escada
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	aqui vai melhor assim... bom... eu te digo o seguinte... ((pigarro)) tu acharias que:: todas as nossas aulas...
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- -	também a comida vinha:: - era muita gente, né? muitos atletas - e a comida vinha de São Paulo
Superposição simultânea de vozes	[Ligando linhas	é difícil de explicar assim [porque tu queres ver uma coisa
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	um cara... me atacou... “que que eu faço pra tirar a barriga?” eu digo pára de tomar chope...

Após a transcrição dos áudios das entrevistas realizadas, seguindo as normas do projeto NURC, serão feitos recortes das formulações dos estudantes com base em categorias como: (i) o modo como eles subjetivam o percurso geográfico até a escola; (ii) o setor em que residem; (iii) o centro da cidade; e (iv) a conclusão do ensino médio.

Ademais, as tabulações de dados serão apresentadas no capítulo de análise (4º capítulo) e fragmentadas em tabelas menores, derivadas de uma tabela maior. Essas tabelas menores incluirão: (a) sexo dos estudantes; (b) idade dos estudantes; (c) autodeclaração étnico-racial. Por conseguinte, as formulações dos estudantes, baseadas nos critérios mencionados no parágrafo anterior, serão apresentadas divididas em excertos 1, 2, 3 e 4.

1.3. DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

1.3.1. EIXO 3: técnicas de análise

Após a transcrição das entrevistas faremos a análise dos dados coletados a partir da metodologia de Análise de Discurso de base pecheutiana. De modo a compreender e interpretar a realidade educacional a qual nos propomos investigar, faremos uso dos elementos que constituem o discurso, quais sejam: os efeitos de sentido, a memória discursiva, as condições de produção, o sujeito e etc. como procedimento de técnica de análise.

A análise de discurso objetiva entender como se dá a construção de sentidos. Orlandi (2009) apresenta a diferenciação entre “a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão”. A inteligibilidade está situada no propósito da decodificação da língua, desse modo assegurar que um texto é inteligível não é o bastante para declará-lo passível de interpretação. “Para que haja interpretação é necessário haver atribuição de sentidos, ou seja, um estabelecimento de relações entre o texto, o co-texto e o contexto” (MARIANI, 2000).

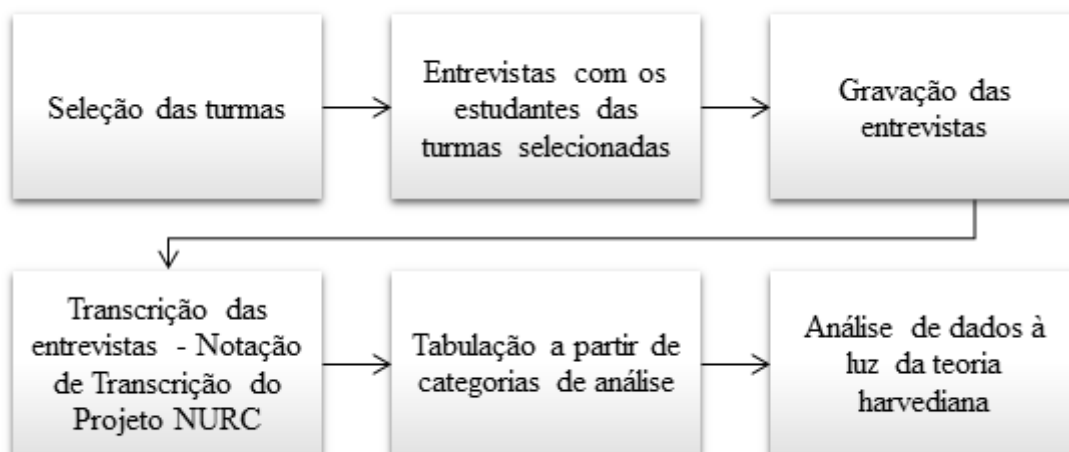
Quanto à compreensão, entretanto, pressupõe a identificação do estabelecimento sócio-histórico, assim como a relação entre os significados construídos em gestos de interpretação e a memória estabelecida das competências de saber. O método da análise de discurso não é um método que objetiva a descoberta de significados desconhecidos, ou verídicos, ou inerentes tampouco uma ferramenta de neutralidade investigativa. “Ao contrário, trata-se de um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos que a cada análise se redefine, retornando seu próprio saber” (MARIANI, 2000).

As categorias de análise discursiva a serem enfocadas nesta pesquisa serão assim estruturadas, tomando por base o roteiro de entrevista semiestruturado: categoria de análise discursiva (1) setor/bairro de origem. Essa categoria nos possibilitará falar da constituição sócio-histórica ideológica e a segregação socioespacial na esteira de Harvey e Orlandi.

Categoria de análise (2): relação com a escola, esta categoria criará condições para aferirmos como se dá a segregação escolar relacionada às desigualdades de oportunidades educacionais a partir do conceito de geografia das oportunidades,

citada anteriormente. A seguir, apresentamos um organograma sintetizando as etapas metodológicas (Figura 1).

Figura 1 – Organograma das etapas metodológicas



CAPÍTULO II

2. CONCEPÇÃO DO APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos nosso aporte teórico que embasará nossa pesquisa, as hipóteses levantadas e as interpretações para realidade que nos propomos investigar. Portanto, vamos discorrer acerca do direito à cidade em David Harvey e Henri Lefebvre, Análise de Discurso (AD) de base pecheutiana nos estudos de Eni P. Orlandi. Ademais, abordaremos também os processos de reprodução urbano em Ana Fani A. Carlos (2021).

2.1. PROCESSOS DE REPRODUÇÃO URBANO NA PERSPECTIVA DE CARLOS

A construção das cidades brasileiras tem como base um padrão de desenvolvimento econômico onde o problema de habitação é grande, os investimentos na educação diminuíram consideravelmente, como consequência o padrão de qualidade foi reduzido, especialmente das escolas públicas onde a pobreza apresenta-se com muita intensidade (CARLOS, 2021).

Pelo percurso de um ônibus de um lado a outro na cidade, da periferia ao centro, ou vice-versa, é perceptível a construção de uma paisagem. Uma paisagem acinzentada, onde a vegetação dá lugar ao construído, prédios, casas, ruas, aparentando estar tudo envolto por uma nuvem de poluição. A paisagem urbana se apresenta como efêmera, um registro de um momento específico marcado no calendário. Como expressão formal, ela visa a manifestar uma dimensão fundamental da produção do espaço: aquela que é visível e imediatamente perceptível, uma representação, a dimensão do real que deve ser intuída (CARLOS, 2021).

“Fechemos os olhos e deixemos nossa imaginação andar pela cidade. O que vemos? ”. Primeiramente, o perceptível é o não abstrato: prédios, casas, ruas. Bairros que se diferenciam entre si por causa de suas desigualdades. Na grande metrópole podemos mencionar as favelas, os bairros de classe média, e os bairros arborizados com grandes muros ao redor de mansões. Também podemos lembrar do boteco da esquina, da padaria, do supermercado, da vendinha, do clube, de diversos prédios industriais de diferentes tamanhos e estilos, dos bancos, etc. (CARLOS, 2021, p. 35).

As cidades atuais pertencem ao capital, submetendo o homem às necessidades produzidas pelo capital, no qual o homem se percebe refém pelas necessidades de consumo e lazer (CARLOS, 2021).

Se refletirmos o debate acerca do conceito de cidade baseada na forma que está se apresenta, partiremos do pressuposto da criação de uma imagem que as pessoas construíram da cidade. A vida na grande cidade fez surgir a poesia concreta, como forma de internalização da experiência urbana, esse exemplo pode ser usado claramente, como reprodução do processo industrial na forma de vida urbana (CARLOS, 2021).

Segundo Carlos (2021):

A poesia concreta, por exemplo enquanto manifestação poética que surge na cidade, traz uma contribuição importante para se pensar a cidade. Enquanto forma e linguagem, a poesia concreta é assimétrica e objetiva. Por outro lado, traz a percepção das dificuldades vividas nas grandes cidades: a vida, a cidade, a percepção e a sensibilidade que a experiência e o cotidiano nos centros urbanos provocam (CARLOS, 2021, p. 13).

Como afirma Ronaldo de Azevedo em “Fragmentos de Fragmentos de Prosa”, a grande metrópole é o grande dragão, porém um dragão sem suas lendas. Ele não lança fogo, mas emite sons estrondosos, que se identificam com os da cidade. A cidade aparece como uma soma numérica, um prédio com tantos andares, janelas, elevadores, cabeças. É uma aglomeração de casas, pessoas transformadas em massa deformada, sem identidade, personalidade, necessidades e desejos. “Salve-se quem puder!” É uma ciência violenta e de pessoas esmagadas (CARLOS, 2021).

A cidade continuamente cresce, chamando pessoas, absorvendo trabalho, separando pessoas, criando conflitos, que se manifesta ou não, gerando preconceitos. A vivência dos habitantes se altera na mesma proporção que a cidade se reproduz.

O lugar da festa, do encontro quase desaparecem; o número de brincadeiras infantis nas ruas diminui – as crianças quase não são vistas; os pedaços da cidade são vendidos, no mercado, como mercadorias; árvores são destruídas, praças transformadas em concreto (CARLOS, 2021, p. 19).

Contudo, da mesma maneira que a vida urbana repele das ruas as brincadeiras de infância, mantendo crianças e adolescentes presas, criando uma situação inversa, jogando-as nas ruas dos grandes centros ou em cruzamentos de alta complexidade vendendo ou roubando coisas (CARLOS, 2021).

A cidade parece estar tirando a referência das pessoas. O espaço dos habitantes é cada vez mais o espaço dos produtos e do que é capaz comprar. O vínculo das pessoas, mensurado pela moeda, passa pela relação das coisas. “Me perdoe a pressa, é a alma dos negócios” ou “Tudo bem, eu vou indo correndo pegar meu lugar no futuro”. Esses termos metafóricos revelam com clareza o fato de que o vínculo entre as pessoas na cidade grande é mensurado pelos produtos, pela moeda. São os comportamentos que exercemos ou são impostos pela sociedade urbana atual (CARLOS, 2021, p. 19).

Na atual conjuntura da sociedade, o sujeito/trabalhador é somente a personificação do tempo. O tempo é o que dita a medida da vida e determina o ritmo urbano. O sujeito não é nada visto que o tempo é tudo, um trabalhador se diferencia do outro pelo excesso de trabalho, realizado em produtos, que é hábil para produzir. “Nesse sentido, o mundo dos homens passa a ser o mundo das coisas. O homem passa a ser avaliado pela sua capacidade de “ter coisas”” (CARLOS, 2021, p. 20).

As pessoas são tratadas de forma diferenciada em função de sua aparência, das roupas que vestem do carro que dirigem, lugares onde passam férias, restaurantes que frequentam, cartões de crédito que usam. Até as filas de banco são diferenciadas pelo uso do cheque especial. A mídia produz um modo de vestir e de sentir dentro de determinada roupa; e até um modo de sentir *out*. O homem passa a ser visto, avaliado e respeitado a partir de uma aparência produzida. São os valores urbanos. E a sociedade urbana que os impõe (CARLOS, 2021, p. 21).

Dessa maneira, o vínculo entre as pessoas é baseado pelo financeiro, o sujeito é visto pelos traços externos e o que calcula sua vida é o trabalho é óbvio, sua produtividade e o montante percebido de dinheiro. O modelo arquitetônico das grandes cidades também segrega, separa e expulsa (CARLOS, 2021).

O primeiro componente que é visível quando a cidade é observada é a heterogeneidade nas formas de vida, modos de morar, uso dos solos da cidade por variadas atividades econômicas. As disparidades são chocantes.

Por um lado, a favela - nos terrenos onde não vigora a propriedade privada da terra, portanto terrenos públicos ou em litígio: a autoconstrução - em bairros periféricos e afastados geralmente, sem infraestrutura. De outro, os apartamentos da classe média e os de alto padrão com áreas de 1000 m²; e os sobrados, as mansões em ruas arborizadas pontilhadas por guaritas com guardas uniformizados. O colorido diferenciando-se em função dos bairros da cidade; ora é cinza (do concreto), passando pelo vermelho (duas ruas sem asfalto, das vertentes desnudadas sem cuidado) até o verde das ruas arborizadas. Há também o plano do sítio urbano ora ordenado (seja dos

bairros cujo desenho lembra um plano quadrangular ou radioconcêntrico em torno e a partir de uma praça) ou desordenado, como é chamado pelos geógrafos o traçado onde as ruas se seguem sem um desenho coerente, onde os becos se multiplicam e fazem o motorista desatento perder-se em seu labirinto (CARLOS, 2021, p. 22).

É notório que os bairros se distinguem também pela concentração de presença nas ruas. Nos denominados bairros de prestígios, onde mora a população de grande poder econômico, as ruas são vazias. Nos bairros de periferia, com população de baixa renda, a rua é praticamente uma extensão da casa. O modo diferenciado do uso da cidade, comprova que esse espaço se constrói e reproduz de maneira desigual e discrepante. As desigualdades espaciais são resultado das desigualdades sociais (CARLOS, 2021).

O processo de reprodução espacial envolve uma sociedade hierarquizada, dividida em classes, produzindo de forma socializada para consumidores privados. Portanto, a cidade aparece como produto apropriado diferencialmente pelos cidadãos. Essa apropriação se refere às formas mais amplas da vida na cidade; e nesse contexto se coloca a cidade como o palco privilegiado das lutas de classe, pois o motor do processo é determinado pelo conflito decorrente das contradições inerentes às diferentes necessidades e pontos de vista de uma sociedade de classes (CARLOS, 2021, p. 23).

Consequentemente, nascem os organismos sociais urbanos para reaver o direito à cidade na sua totalidade, o morar e tudo que isso demanda, não se limita apenas à reivindicação por equipamentos urbanos.

Atualmente, a cidade é a personificação mais clara do modo de produção da humanidade sob o respaldo das relações motivadas pela constituição econômica e social capitalista. Na cidade, a divisão homem-natureza, a fragmentação dos vínculos e as discrepâncias sociais aparecem de maneira significativa. Assim, permite uma análise da cidade para além de um sujeito oprimido por necessidades essenciais, tais como trabalhar, comer, beber, vestir, ter uma moradia, segurança, saúde, educação etc., comprimido por preocupações urgentes. A cidade é uma forma de existir, refletir e sentir. A forma de vida urbano gera conhecimento, atitudes, princípios, modos de lazer, bem como cultura. Assim como há os modos de compreensão da cidade, produção de imagens da cidade, bem como há modos de ruptura. Da mesma forma, a cidade é um terreno vasto de lutas de classes e organizações sociais que se contrapõem a padronização da cidade e da vida urbana (CARLOS, 2021).

A caracterização fundamental do processo de produção da cidade é produzir uma mercadoria que é resultado do processo social de trabalho, ao mesmo tempo que o processo de valorização, que aparece como forma de produto, que se concretiza por meio do mercado, ou seja, o solo urbano é comprado e vendido no sistema imobiliário enquanto mercadoria. O produto espacial expõe os contrastes que estão no esteio de uma sociedade de classes e mostra a segregação resultante dos modos de ocupação do solo que tem seu fundamento no desenvolvimento desigual dos vínculos sociais no meio da sociedade.

O espaço produzido pela sociedade implica desconsiderar o espaço como uma existência real independente da sociedade. A reprodução do espaço (urbano) recria constantemente as condições gerais a partir das quais se realiza o processo de reprodução do capital, da vida humana, da sociedade como um todo. A reprodução do espaço (urbano) enquanto produto social é produto histórico, ao mesmo tempo em que realidade presente e imediata. Esta realiza-se no cotidiano das pessoas e aparece como forma de ocupação e/ou utilização de determinado lugar, num momento histórico específico (CARLOS, 2021, p. 30).

As demandas da sociedade estão associadas com a produtividade da sociedade, uma vez que a relação que se afirma entre o homem e o meio é mensurada pelo processo de trabalho, por meio do qual a sociedade cria o espaço no tempo em que cria sua própria existência.

No contexto atual, pensar acerca da cidade brasileira significa analisá-la como manifestação do processo de “urbanização dependente”, em que as discrepâncias surgem de maneira mais chocante, e o acúmulo de capital que anda no mesmo passo com a pobreza extrema, encoraja a uma reivindicação particularizada, se comparadas com as que surgem nos países chamados desenvolvidos. No Brasil ainda se enfrenta uma luta intensa por condições mínimas para viver, por direitos essenciais, sendo que esses direitos já foram conquistados de forma ampla nos países desenvolvidos (CARLOS, 2021).

Na visão de Carlos (2021, p. 33), no âmago da crise urbana, está o poder concedido pela propriedade particular da terra que produz as regras atuais de acesso à cidade, tanto no que diz respeito a habitação, como as condições para se viver, apresentadas de forma contraditória entre o capital e a pobreza; uma cidade que é pensada em conformidade com as necessidades e objetivos que divergem dos interesses da sociedade, especialmente da classe operária.

Pensar numa cidade humana, num novo urbano significa a superação da atual ordem econômica, social, jurídica, política e ideológica, a partir da participação de toda a sociedade brasileira, através da ampliação dos espaços de representação, do fortalecimento dos sindicatos e dos partidos autênticos. As conquistas democráticas colocam-se como fundamentalmente prioritárias para o avanço em direção à construção de uma nova sociedade (CARLOS, 2021, p. 33).

Nós não temos um modelo pronto e acabado e acabado da cidade, ou seja, da vida urbana. No nosso ponto de vista, a cidade deveria ser pensada a partir do ciclo de vida do sujeito urbano, desde a sua concepção até a sua morte. Construir o ambiente da cidade para o idoso; o trabalhador; a mulher grávida; a criança que vai nascer; os lugares que ela vai frequentar; em especial a escola; a universidade; o local de trabalho etc. Ainda há muito o que refletir e como construir um modelo urbano que atenda às necessidades básicas e proporcione bem-estar para toda a população de forma não excludente.

2.2. O DIREITO À CIDADE NA ÓTICA DE DAVID HARVEY E HENRI LEFEBVRE

David Harvey aponta que em 1976, Henri Lefebvre escreveu um ensaio intitulado, *Le droit à la ville* (O direito à cidade). Segundo Harvey, Lefebvre afirma que esse direito à cidade era uma reclamação e uma condição que ocorria simultaneamente. A reclamação era encontrar uma explicação à existência de uma crise que assolava a vida diária na cidade. Enquanto que a condição era, um mandado para enfrentar a crise e estabelecer uma vida urbana menos alienante e mais expressiva.

Nas primeiras páginas de sua obra, “Cidades rebeldes – do direito à cidade à revolução urbana”, Harvey faz algumas observações do que aconteceu na última década anterior a sua obra acerca da ideia do direito à cidade. Como ele mesmo afirma, a ideia desse direito passa por um certo nascimento, não com o intuito de se limitar ao legado que Lefebvre deixou em busca de explicação, apesar da importância desse legado. Os movimentos sociais que vêm ocorrendo nas ruas são mais importantes. Dialético e crítico inerente da vida diária urbana, decerto Lefebvre concordaria segundo Harvey.

Na década de 1990, o fato desconhecido da junção do neoliberalismo e democratização no Brasil, resultou na criação do Estatuto das Cidades, Lei 10.257,

de 10 de julho de 2001, regulamentando os artigos 182 e 183 da Constituição de 1988. A criação da lei garante que o direito à cidade tem de ser conferido ao poder e à relevância dos movimentos sociais urbanos, especialmente o direito à moradia, promovida pela democratização. Harvey, verbaliza que esse fato ocorrido nessa situação constitucional ajudou a estabilizar e impulsionar uma significativa atuação de “cidadania insurgente”, [assim intitulada por James Holston], esse acontecimento não está ligado ao legado deixado por Lefebvre, mas é resultado das lutas sociais que existem e continuam sobre o modo como se caracteriza a vida diária urbana (HARVEY, 2014).

Portanto, com a luta desses movimentos sociais em busca de uma qualidade de vida urbana, foram em busca de

Algo como “orçamento participativo”, em que os moradores comuns da cidade tomam parte direta na distribuição de quantias do orçamento municipal por um processo democrático de tomada de decisão, tem inspirado muitas pessoas a buscar algum tipo de resposta a um capitalismo internacional brutalmente neoliberalizante que vem intensificando sua agressão às qualidades da vida cotidiana desde os primeiros anos da década de 1990 (HARVEY, p. 14, 2014).

Inspirados nas conquistas alcançadas pelos movimentos sociais urbanos do Brasil, vários tipos de movimentos sociais se encontraram em Atlanta, em junho de 2007 no Fórum Social dos Estados Unidos, e deliberaram a criação de uma aliança nacional pelo direito à cidade com vínculos ativos em cidades como Nova York e Los Angeles, e isso foi realizado quase que totalmente sem o conhecimento do nome de Lefebvre. “Depois de anos de lutas por suas pautas específicas (pessoas sem-teto, gentrificação e desalojamento, criminalização dos pobres e dos diferentes etc.), concluíram separadamente que a luta pela cidade como um todo envolvia suas próprias lutas” (HARVEY, p. 15, 2014).

Por essa razão, como afirma Harvey, o conceito do direito à cidade não ocorre fundamentando por distintos motivos sem razão e idiotismo intelectual, mas ocorre principalmente nas ruas, nos bairros, como um pedido de socorro e proteção da população oprimida.

Lefebvre, Harvey, dentre outros, procuraram dissertar acerca do direito à cidade não somente uma ação reformista, mas a partir de uma visão revolucionária. Lefebvre, evoca a “classe trabalhadora” como pessoas da transformação

revolucionária. Ele estava propondo implicitamente que a classe trabalhadora fosse constituída por trabalhadores urbanos, e não unicamente por operários de fábricas.

Ocorre, porém, que boa parte da esquerda tradicional tem dificuldade de apreender o potencial revolucionário dos movimentos sociais urbanos. Em geral, são submetidos como meras tentativas reformistas de lidar com questões específicas (e não sistêmicas), que então terminam por ser considerados nem como movimentos verdadeiramente revolucionários nem de classe (HARVEY, p. 17, 2014).

Apenas quando a política centralizar na criação e recriação da vida urbana como segmento de trabalho fundamental originando estímulos revolucionários, serão efetivadas as lutas anticapitalistas necessárias para uma completa transformação da vida diária.

O mundo em que vivemos os “direitos de propriedade privada” e a “taxa de lucro” está acima dos outros conceitos de direitos que podemos imaginar. Logo, a urbanização foi sempre alguma espécie de manifestação de classe, no qual os excedentes são retirados de algum lugar ou alguém, mas o domínio acerca da utilização desse amontoado de lucro costumeiramente fica em posse de poucos. Como verbaliza Marx, o capitalismo está fundamentado na busca de lucro.

Isso significa que o capitalismo está eternamente produzindo os excedentes de produção exigidos pela urbanização. (...). O capitalismo precisa da urbanização para absorver o excedente de produção que nunca deixa de produzir. (...), surge uma ligação íntima entre o desenvolvimento do capitalismo e a urbanização. (HARVEY, p. 30, 2014)

Como Harvey mesmo afirma, a urbanização exerce o papel - juntamente com outras manifestações - ao consumir o excedente das mercadorias produzidas pelo capitalismo em busca de lucro.

A transformação em escala pelo qual o processo urbano passou, tornou-se global. De modo a confiscar os excedentes de capital oriundos do petróleo, construções grandiosamente absurdas apareceram em locais como Dubai e Abu Dhabi de modo proposital, injustificado socialmente e prejudicial ao meio ambiente. Como todas as etapas anteriores, essa atual ampliação radical dos processos urbanos trouxe mudanças surpreendentes no modo de vida. Num mundo onde o consumismo é uma eterna dependência da economia da representação se tornaram critérios fundamentais da economia política das cidades. O bem-estar da vida urbana tornou-

se produto para os mais abastados, à semelhança do que está a acontecer com as próprias cidades (HARVEY, 2014).

A tendência pós-moderna a estimular a formação de nichos de mercado, tanto nas escolhas de estilo de vida urbano quanto de hábitos de consumo e formas culturais, envolve a experiência urbana contemporânea em uma aura de liberdade de escolha no mercado, desde que você tenha dinheiro e possa se proteger da privatização da redistribuição da riqueza por meio da florescente atividade criminosa e das práticas fraudulentas e predatórias (cuja escalada é onipresente) (HARVEY, p. 46, 2014).

As pessoas estão vivendo em cidades cada vez mais fragmentadas e com tendência a conflitos. A forma de vermos o mundo e definirmos oportunidades depende de que lado estamos e a que tipo de consumismo temos acessado. Nos últimos anos, a revolução neoliberal restaurou o poder de classe das elites mais ricas. A proteção neoliberal dos direitos e valores da propriedade privada tornou-se uma forma hegemônica de política mesmo para a classe média baixa.

Nos países em desenvolvimento, especialmente nas áreas urbanas, parece estar dividido em diferentes partes, criando muitos “microestados”. Um bairro nobre com todos os tipos de serviços, incluindo escolas de alto padrão, campos de golfe, quadras de tênis e patrulhamento das ruas pela polícia privada, estão cercados por favelas onde a água só está disponível em fontes públicas e o saneamento básico é inexistente. A eletricidade é roubada por poucos privilegiados, as ruas ficam lamacentas quando chove e é comum que várias famílias compartilhem casas.

Nessas condições, os ideais de identidade urbana, cidadania e pertença, de uma política urbana coerente, já ameaçados pelo mal-estar da ética da ética neoliberal individualista, tornam-se muito mais difíceis de manter. Até mesmo a ideia de que a cidade poderia funcionar como um corpo político coletivo, um lugar no qual e a partir do qual poderiam surgir movimentos sociais progressivos, parece - pelo menos superficialmente - cada vez mais implacável (HARVEY, p. 49, 2014).

Contudo, a incorporação do excedente a partir da transformação urbana tem uma aparência ainda mais desesperadora, pois envolve uma replicação significativa da transformação urbana a partir da “distribuição criativa”. Isso sempre tem uma dimensão de classe, pois muitas vezes são os pobres, os desprovidos de direitos e os excluídos pelo poder político que sofrem mais do que qualquer outra pessoa neste processo. Dessa maneira, como afirma Harvey, para a criação de um novo modelo urbano sobre o antigo a violência é inevitável.

Hausmann usou os seus poderes de desapropriação para obter benefícios públicos, destruindo os antigos bairros de Paris, e fazendo-o em nome do desenvolvimento cívico, da restauração ambiental e urbana. Ele conseguiu conscientemente expulsar grande parcela da classe trabalhadora e outros elementos indesejáveis, bem como indústrias pouco saudáveis, do centro de Paris porque representavam uma ameaça à saúde pública e ao poder político local.

Hausmann implementou reformas urbanas, acreditando que a vigilância adequada e o controle militar garantiriam que as classes rebeldes pudessem ser facilmente controladas pela força. Entretanto, como apontou Engels em 1872,

Na verdade, a burguesia só tem um método para resolver a seu próprio modo o problema da moradia - isto é, resolvê-lo de modo que a solução recoloca eternamente os mesmos problemas a cada nova tentativa. Esse método é chamado de "Hausmann" [denominação com a qual] me refiro à prática que atualmente se difundiu muito e consiste em abrir brechas nos bairros operários da classe operária de nossas grandes cidades e, particularmente, em áreas centrais, sem nada que justifique se isso é ou não feito por razões de saúde pública, pelo embelezamento da cidade, pela procura por grandes edifícios comerciais situados no centro ou, devido às exigências do tráfego, do assentamento de dormentes de estradas de ferro, da ampliação das ruas (o que às vezes parece ter o objetivo de dificultar as lutas em barricadas) [...] Por mais diferentes que sejam os motivos, o resultado será sempre o mesmo; os becos imundos desaparecem, para grande alegria da burguesia, que se autocongratula por ter contribuído para o enorme sucesso das transformações, mas tudo reaparece imediatamente em outro lugar qualquer [...] (HARVEY, p. 50-51, 2014).

O mais triste é que os processos descritos por Engels se repetem incessantemente na história das cidades capitalistas. A urbanização tem desempenhado um papel decisivo na absorção de capital excedente numa escala geográfica crescente, mas à custa de processos de crescimento de destruição, que levam à expropriação de todos os direitos à cidade das massas urbanas. Harvey como há muito defende, a urbanização tem sido um meio fundamental de absorção do excesso de capital e de trabalho ao longo da história do capitalismo.

Os investimentos nas cidades muitas vezes levam tempo demais para dar frutos e ainda mais para amadurecer. Portanto, é sempre difícil determinar quando a sobreacumulação de capital se tornou ou se tornará uma sobreacumulação de investimento no espaço construído. Embora o desenvolvimento urbano tenha sido sempre especulativo, pelo menos desde meados do século XIX, o âmbito especulativo do desenvolvimento da China parece ser bastante diferente de tudo o que foi visto antes na história da humanidade.

No caso da China,

A acelerada estratégia de investimento urbanos e infraestruturais na China culminará nessas duas tendências em poucos anos. Um trem de alta velocidade entre Xangai e Pequim é ótimo para os homens de negócios e a classe média alta, mas não representa um tipo de sistema de transporte acessível que possa levar os trabalhadores e seus lugares rurais de origem para os festejos do Ano Novo chinês. Da mesma maneira, os condomínios fechados e os campos de golfe para os ricos, além de *shopping centers* de grande sofisticação não contribuem, de fato, para reconstruir um cotidiano adequado para as massas impacientes e empobrecidas (DAVID, p. 128-129, 2014).

Essa disparidade no desenvolvimento urbano causado pelas diferenças de classe social representa, na verdade, um problema social. Recentemente na Índia vem acontecendo, mas também em inúmeras cidades em todo o mundo, onde existe uma concentração crescente de populações marginalizadas, juntamente com uma urbanização altamente moderna, orientada para o consumo, que visa uma minoria cada vez mais rica. O problema de como cuidar dos trabalhadores pobres, vulneráveis e marginalizados, que constituem agora a maioria e o chamado bloco dominante em várias cidades, tornou-se uma questão política importante.

Na extensa história do ideal urbano, temos vestígios de diferentes desejos humanos que visam dar às cidades uma imagem diferente, mas de acordo com os nossos desejos mais profundos.

O recente ressurgimento da ênfase na suposta perda da comunalidade urbana reflete os impactos aparentemente profundos da recente onda de privatizações, cercamentos, controles espaciais, policiamento e vigilância na qualidade da vida urbana em geral e, em particular, na potencialidade de criar ou inibir novas formas de relações sociais (novos bens comuns) em um processo urbano influenciado, quando não dominado, por interesses de classe dos capitalistas (HARVEY, p. 134, 2014).

As pessoas ricas têm o hábito de se trancarem em condomínios fechados onde certos bens comuns são definidos como exclusivos. Assim como têm a coragem de apresentar o seu espaço urbano exclusivo como um bem comum de grupos tradicionais.

Há uma grande confusão sobre a relação entre os bens comuns e as supostas mazelas do sítio. No geral, e especialmente à escala global, alguma forma de sítio é muitas vezes a melhor forma de preservar certos tipos de bens comuns valiosos. Tomemos como exemplo a Amazônia, será preciso a criação de uma lei de “cercamento draconiana” a fim de defender a biodiversidade assim como também as

culturas das pessoas indígenas que integra o conjunto nossos recursos comuns naturais e culturais (HARVEY, 2014).

Nem todos os bens públicos exigem acesso gratuito. Algumas coisas, como o ar que respiramos, sim, outras são essencialmente de livre acesso, mas reguladas e monitoradas como as ruas das cidades, e até geridas de forma privada, como os distritos imobiliários comerciais.

Os espaços e os bens públicos urbanos sempre foram uma questão de poder de Estado e administração pública, e esses espaços e bens não constituem necessariamente um bem comum. Ao longo da história da urbanização, a provisão de espaços e de bens públicos (como o saneamento, a saúde pública, a educação etc.) por meios públicos ou privados foi crucial para o desenvolvimento capitalista. Na medida em que as cidades têm sido espaços para vigorosos conflitos e lutas de classes, a administração pública viu-se muitas vezes forçada a suprir os bens públicos (como habitação de interesse social acessível, sistema de saúde, educação, pavimentação das ruas, saneamento e água) a uma classe trabalhadora urbanizada (HARVEY, p. 144, 2014).

Apesar desses locais e bens públicos contribuírem de forma importante para o bem comum, requerem uma ação política por parte dos cidadãos e das pessoas que querem apoderar-se deles ou consolidar essas qualidades. Quando as forças públicas assumem a responsabilidade pela educação pública, protegem-na e melhoram para benefício mútuo, ela se torna uma causa comum, as associações de pais e professores fazem um excelente trabalho.

A rua é ao mesmo tempo um espaço público que historicamente, e muitas vezes através da ação social, se tornou propriedade comum dos movimentos revolucionários e, ao mesmo tempo, um espaço de opressão. Sempre houve disputas sobre quem cuida de quem e quem deveria regular a produção e o acesso ao espaço e aos bens públicos (HARVEY, 2014)

Quando as políticas neoliberais reduzem o financiamento dos bens públicos, também reduzem o bem comum existente e forçam os grupos sociais a procurar outros meios para preservar esse bem, como a educação.

Existe, de fato, uma prática social de comunalização, que cria ou estabelece uma relação social com o bem comum cujos usos sejam tanto exclusivos de um grupo social quanto parcial ou totalmente abertos a todos. O princípio de que a relação entre o grupo social e o aspecto do ambiente tratado como bem comum será tanto coletiva quanto não mercantilizada - para além dos limites da lógica das trocas e avaliações de mercado. Esse último ponto é crucial, pois ajuda a distinguir entre bens públicos, entendidos como gastos produtivos do

Estado, e bem comum estabelecido ou usado de maneira totalmente distinta e com uma finalidade totalmente diferente, mesmo quando acabe fomentando indiretamente a riqueza e o lucro do grupo social que o reivindica (HARVEY, 2014, p.145).

Indivíduos e grupos sociais criam o mundo social da cidade através de suas atividades e lutas diárias, criando ao mesmo tempo algo comum que funciona como uma estrutura na qual todos possam se refugiar. Embora estes bens culturais criativos comuns não sejam destruídos pelo uso, podem ser degradados ou desvalorizados pelo uso indevido. As ruas movimentadas tornam este espaço público privado quase inútil, mesmo para os motoristas. Em algum momento, são impostas taxas de congestionamento e taxas de acesso para limitar a utilização, a fim de operar de forma mais eficiente. Desse modo, a rua deixa de ser um bem comunitário.

Antes do advento dos carros, porém, as ruas eram geralmente um local social popular, onde as crianças podiam brincar. No entanto, a destruição deste bem público e a sua transformação num espaço público dominado pelo automóvel levou os municípios a tentar restaurar alguns aspectos do antigo bem público “mais civilizado” através da criação de espaços exclusivos para pedestres, ciclovias, pequenos jardins de passeio como espaço recreativo, etc. Entretanto, essas investidas de criar novos espaços públicos urbanos podem ser facilmente exploradas. Na realidade, eles podem ser desenhados exatamente para esse propósito. Os parques municipais sempre aumentam os preços dos imóveis em áreas próximas, desde que, é claro, as áreas públicas do parque sejam vigiadas e policiadas para impedir a entrada de multidões e traficantes de drogas (HARVEY, 2015).

Para Locke, a propriedade individual é um direito natural que surge quando os indivíduos criam valor ao misturarem seu trabalho com a terra. Os frutos de seu trabalho pertencem a eles e a ninguém mais. Essa era a essência da versão lockiana da teoria de valor decorrente do trabalho (MEEK, 1989, apud HARVEY, 2014, p. 148-149).

A concepção de trabalho produtor de valor subjacente à teoria de Locke já não é válida para o indivíduo, passou para o domínio do trabalhador coletivo. Os principais meios de obtenção no meio urbano são, sem dúvida, a aquisição de terrenos e o arrendamento de imóveis. Um grupo comunitário que luta para preservar a diversidade étnica num bairro e protegê-lo da gentrificação pode de repente ver os preços dos imóveis disparar à medida que os agentes imobiliários promovem o carácter multicultural, diversificado e vibrante do seu bairro aos ricos (HARVEY, 2015).

Quando o mercado terminar o seu trabalho destrutivo, não só os habitantes originais perderiam o bem comum que criaram e seriam forçados a pagar impostos sobre a propriedade, cada vez maiores, assim como o próprio bem comunitário teria decaído e se tornar desconhecido. Exemplo disso é a revitalização dos bairros do sul de Baltimore através da gentrificação substituiu a vida nas ruas, onde as pessoas se sentavam nas varandas nas noites quentes de verão e conversam com os vizinhos por casas com ar condicionado, muitas vezes equipadas com garagens com BMW e pátios, porém as ruas desertas (HARVEY, 2015).

Essa é certamente a melhor maneira de explicar a verdadeira tragédia dos bens comunitários atualmente. Os criadores de uma vida comunitária agradável foram perdidos na prática de furto por agentes imobiliários, financiadores e consumidores de alta classe que não tinham o pensamento de uma comunidade urbana. Quanto melhor forem as características comuns que criam um grupo social, maior será a possibilidade dessas características serem captadas por interesses particulares com o objetivo de tornar o valor mais elevado dos lucros.

O direito de utilização desse bem público deve ser concedido a todos os que participam no seu desenvolvimento. Essa é, obviamente, a base da reivindicação coletiva do direito à cidade por parte dos trabalhadores responsáveis pela sua implementação. A luta pelo direito à cidade vai contra o poder do capital, que se alimenta e se beneficia impiedosamente da vida social criada por outros.

(...) o problema não é o bem comum per se, mas as relações entre os que o produzem e o conquistam pelo esforço em diferentes escalas e aqueles que dele se apropriam para seu benefício privado. Grande parte da corrupção que assola a política urbana relaciona-se ao modo como os investimentos públicos são alocados para produzir algo que se assemelhe a um bem comum, mas que promove ganhos em valores patrimoniais privados a proprietários privilegiados de bens imóveis. A distinção entre bens públicos urbanos e bens comuns urbanos é ao mesmo tempo fluida e perigosamente maleável. (...) O cercamento é um meio político transitório na busca de um objetivo político comum (HARVEY, 2014, p. 154-155).

O urbanismo capitalista visa destruir continuamente a cidade como um bem social, político e local para residir. O urbanismo nada mais é do que a constante produção de espaços e bens públicos pelo público urbano ou as suas formas fantasmagóricas, a constante invasão e destruição por interesses particulares. Todavia, o mais importante sobre o conceito de bens comuns da cidade é que ele resume todas as discrepâncias políticas dos bens comuns da cidade.

Os problemas comuns na área metropolitana têm sido abordados através de mecanismos de planejamento urbanístico estatais e regionais que reconhecem os interesses comuns necessários para o bom funcionamento dos residentes urbanos, tais como abastecimento de água, transporte, gestão de resíduos e espaço livre para recreação. Devem ser fornecidos tanto a nível urbano como regional.

Na chamada “hipótese de Tiebout”, ele propõe uma cidade descentralizada onde cada jurisdição pode oferecer aos potenciais residentes um sistema fiscal local específico e um conjunto específico de bens públicos, e se não ficarem satisfeitos poderão expressar sua insatisfação escolhendo os impostos e serviços específicos que melhor lhes convêm adequados para suas necessidades (HARVEY, 2015). À custa de preços imobiliários e de impostos mais elevados, seria proporcionada uma educação pública de maior qualidade, mas as pessoas com baixos rendimentos não receberiam uma educação de maior qualidade e seriam condenadas a viver numa área de baixos rendimentos e com um ensino público deficiente. A reprodução resultante do privilégio e do poder de classe em sistemas policêntricos de controle vai bem de encontro às estratégias neoliberais de reprodução de classe (HARVEY, 2015).

Há muito que o capital prefere tratar os custos da reprodução social como externalidades (custos pelos quais o mercado não é responsável), mas os movimentos socialdemocratas e a ameaça real das alternativas comunistas forçaram o capital a aceitar alguns dos custos para internalizar alguns dos os custos externos, isso também incluiu custos externos decorrentes da degradação ambiental no mundo capitalista avançado até a década de 1970. O objetivo da política neoliberal desde da década de 1980 tem sido transferir estes custos para os bens comunitários globais da reprodução social e ambiental, criando assim, em outras palavras, os bens comuns negativos em que todas as populações devem viver. Ademais, os problemas de reprodução social, bens comunitários e gênero estão inter-relacionados.

Na Califórnia e na Grécia, a crise resultou na perda de direitos e bens urbanos para grandes populações e na expansão do poder capitalista predatório sobre populações de baixos rendimentos e ainda marginalizadas. Em suma, foi um ataque indiscriminado aos bens comuns reprodutivos e ecológicos. Embora a Índia tenha acumulado um crescimento considerável durante a crise, o número de multimilionários, por exemplo, aumentou de 26 para 69 nos últimos três anos, enquanto o número de moradores de bairros degradados quase duplicou na última década.

O impacto das cidades é surpreendente à medida que condomínios fechados luxuosos com ar condicionado surgem em meio ao abandono da pobreza urbana, enquanto os pobres lutam para conseguir uma renda para sua sobrevivência. Estes danos só podem ser contidos e revertidos através da socialização da superprodução e da distribuição e da criação de nova riqueza disponível para todos. Quando os bens públicos fornecidos pelo Estado diminuem ou se tornam um mero instrumento de acumulação privada, como aconteceu com a educação, e quando o Estado deixa de fornecê-los, só há uma resposta, e esta é o autogoverno da população (HARVEY, 2015).

É lamentável que o conceito de bens comuns, tal como o direito à cidade, possa ser facilmente usurpado pelos poderes políticos existentes, bem como o valor que os interesses do setor imobiliário podem extrair dos bens comuns urbanos existentes. Isso exige um ataque político em duas frentes, com o Estado forçado a fornecer mais bens públicos para fins públicos, juntamente com a auto-organização de toda a população para que essa possa apoderar-se, utilizar e suplementar esses bens de forma a expandir-se e as condições melhorarem.

O pensamento teórico precisa reinterpretar os modos, funções e estruturas da cidade, sejam elas econômicas, políticas, culturais, dentre outras, além das urgências sociais que são próprias da sociedade urbana.

A essas necessidades antropológicas socialmente elaboradas (isto é, ora separadas, ora reunidas, aqui comprimidas e ali hipertrofiadas acrescentam-se necessidades específicas, que não satisfazem os equipamentos comerciais e culturais que são mais ou menos parcimoniosamente levados em consideração pelos urbanistas (LEFEBVRE, 2016, p. 113).

A partir dessas necessidades particulares sustenta-se um desejo primordial, que se manifesta através do jogo, da sexualidade, das atividades corporais como o esporte, da criação artística e do conhecimento. Essas expressões e momentos superam, em diferentes graus, a divisão fragmentada do trabalho. Em suma, a necessidade da vida urbana e da cidade se manifesta plenamente apenas nas perspectivas que buscam isolar-se e expandir horizontes (LEFEBVRE, 2016).

Até hoje está ainda em desenvolvimento uma ciência que pense e analise a cidade. Concepções e fundamentos, em seus estágios iniciais, só podem progredir junto com a transformação da realidade urbana e a prática social da sociedade urbana. Atualmente, superar os pensamentos e hábitos que limitam as perspectivas, opondo-

se ao conhecimento e a ação, representam barreiras a serem superadas, está acontecendo, embora com obstáculos (LEFEBVRE, 2016).

A cidade é tida como objeto para a ciência da cidade. As ciências parcelares (história, economia, demografia, sociologia etc.) cede a tal ciência seus métodos e concepções.

A síntese lhe escapa duplamente. Inicialmente, enquanto síntese que se pretendia total e que só pode consistir, a partir da analítica, numa sistematização e numa programação estratégica. A seguir, porque o objeto, a cidade, enquanto realidade acabada, se decompõe. O conhecimento tem diante de si, a fim de decupá-la e recompô-la a partir de fragmentos, a cidade histórica já modificada. Como texto social, essa cidade histórica não tem mais nada de uma sequência coerente de prescrições, de um emprego do tempo ligado a símbolos, a um estilo. Esse texto se afasta. Assume ares de um documento, de uma exposição, de um museu. (LEFEBVRE, 2016, p. 114).

A formação histórica da cidade não é mais vivenciada de forma prática, não expressa mais vivacidade. Para os turistas e críticos/estudiosos da estética, a cidade tornou-se apenas um produto cultural de consumo, estes insaciáveis por grandes shows e pela excentricidade. A cidade está sem vida, até para os que querem entendê-la de maneira autêntica (LEFEBVRE, 2016). Desse modo, a cidade tornou-se palco para dividir as classes, onde os que possuem capital financeiro têm acesso aos bens e serviços ofertados pelas cidades capitalistas, excluindo e segregando as classes menos favorecidas para espaços mais distantes.

O arquiteto, o urbanista, o sociólogo, o economista, o filósofo ou o político não podem ajudar a criar novas maneiras e relacionamentos por meio de uma determinação. Para ser mais preciso, nem o arquiteto, nem o sociólogo, possuem superpoderes. Ambos não estabelecem vínculos sociais. Em algumas situações oportunas certas capacidades podem ser promovidas. Somente a vida social em sua habilidade tem esses poderes (LEFEBVRE, 2016).

Os arquitetos parecem ter estabelecido e dogmatizado um conjunto de significações, mal explicitado como tal e que aparece através de diversos vocábulos: "função", "forma", "estrutura", ou antes funcionalismo, formalismo, estruturalismo. Elaboram-no não a partir das significações percebidas e vividas por aqueles que habitam, mas a partir do fato de habitar, por eles interpretado. Esse conjunto é verbal e discursivo, tendendo para a metalinguagem. É grafismo e visualização (LEFEBVRE, 2016, p. 120).

Tais arquitetos por participarem de um grupo social e ligados a instituições, eles tendem a se fechar, se impõem e recusam críticas. Muitas vezes por extrapolação,

esse sistema estabelecido em urbanismo, não leva em consideração nenhum outro método, sem nenhum cuidado.

A legitimação da teoria chamada “urbanismo”, unindo-se as significações do antigo hábito chamado “habitar”, ou seja, o humano, reuniria esses elementos em uma teoria geral dos tempos e espaços urbanos e propor uma nova prática que resultaria dessa formulação, que em potencial já existe. Isso somente pode ser criado com o emprego pragmático de uma teoria inclusiva da cidade e do urbano, que supere as atuais divisões e separações. Singularmente, a separação entre filosofia da cidade e a ciência(s) da cidade, assim como entre o global e o parcial. Nesse percurso, podem estar evidentes os atuais projetos urbanísticos, mas somente com a intervenção de uma análise rigorosa de suas implicações ideológicas e estratégicas (LEFEBVRE, 2016).

A ciência da cidade demanda um tempo histórico para se instituir e conduzir a prática social. O pensamento urbanístico recomenda a instituição ou a reconstrução de unidades sociais situadas que sejam altamente inéditas, singularizadas e concentradas, das quais relações e tensões recuperariam uma unidade urbana com uma ordem interna complexa. Essa ordem teria organização, porém seria maleável e hierárquica. De maneira mais minuciosa, o pensamento sociológico procura compreender e restabelecer habilidades integradoras do urbano, bem como as circunstâncias para a participação real (LEFEBVRE, 2016).

Em uma estratégia urbana deve-se levar em consideração, de um lado, as estratégias que há, por outro lado, as habilidades adquiridas: ciência da cidade, habilidades que se inclinam para o planejamento do desenvolvimento e para o domínio do crescimento. Somente um conjunto de pessoas, massas ou parcelas de massas sociais tem capacidade de ações revolucionárias podem se incumbir dessas estratégias e conduzir a sua inteira efetivação, uma saída para as questões urbanas, assim com essas organizações sociais e políticas, a cidade restaurada se transformará na obra (LEFEBVRE, 2016).

Trata-se inicialmente de desfazer as estratégias e as ideologias dominantes na sociedade atual. O fato de haver diversos grupos ou várias estratégias, com divergências (entre o estatal e o privado, por exemplo), não modifica a situação. Das questões da propriedade da terra aos problemas da segregação, cada projeto de reforma urbana põe em questão as estruturas, as da sociedade existente, as das relações imediatas (individuais) e

cotidianas, mas também as que se pretende impor, através da via coatora e institucional, àquilo que resta da realidade urbana (LEFEBVRE, 2016, p. 122).

Reformista por si própria, a estratégia de renovação urbana torna-se indispensavelmente revolucionária, não pelo poder das situações, mas em oposição às situações determinadas. Pautada na ciência da cidade, a estratégia urbana necessita de apoio social e de poderes políticos para tornar-se eficaz. Por si só ela não é atuante, precisa de suporte na participação e ação da classe operária, somente essa classe está apta a acabar com uma segregação direcionada principalmente a ela. Essa classe é única capaz, enquanto grupo de massa, com poder de colaborar de modo decisivo para reconstruir a essência desfeita, alvo da estratégia de segregação e recuperada no modo ameaçador dos “centros de decisões”. Não é de responsabilidade total da classe operária construir a sociedade urbana, mas sem sua atuação é impossível (LEFEBVRE, 2016).

Atualmente, a sociedade parece estar com os olhos fitos de encontro do pleno, tais como: objetos e bens duráveis, quantidade, satisfação e racionalidade. Numa fase em que os idealistas argumentam de maneira abundante acerca das estruturas, a desordem da cidade revela a complexidade das manifestações de fragmentação social e cultural.

Importante como a ciência, não absoluta, a arte traz para a satisfação da sociedade urbana sua grande reflexão acerca da vida como teatro e usufruto. É dever da força social, com capacidade de realizar a sociedade urbana, reconduzir de forma efetiva e eficaz a unidade (a “síntese”) da arte, da técnica, do conhecimento, não obstante que a ciência da cidade, a arte e a história da arte adentrem na reflexão acerca do urbano que quer tornar real as representações que o proclamam (LEFEBVRE, 2016).

No âmago das impressões sociais por causa da pressão das massas, o subjetivo não falece e se estabelece. Nascem direitos que adentram para os hábitos ou em regras a grosso modo posto em prática por atos, e sabemos bem como esses “direitos” reais vai integrar os direitos abstratos do indivíduo e do cidadão gravado na fachada dos prédios pela democracia quando nos seus inícios revolucionários: “direito das idades e dos sexos (a mulher, a criança, o velho), direito das condições (o

proletário, o camponês), direitos a instrução e a educação, direito ao trabalho, à cultura, ao repouso, à saúde, à habitação” (LEFEBVRE, 2016, p. 126).

O direito à cidade se sustenta como pedido, uma obrigação. Mediante inesperados meandros, o nostálgico, o turismo, o regresso para a essência da cidade clássica, o pedido às leis existentes ou atualmente criadas, esse direito anda a passos lentos. Não pode ser compreendido o direito à cidade puramente como uma visita ou regresso às cidades clássicas. Apenas pode ser elaborado como direito à vida urbana, modificada, restaurada (LEFEBVRE, 2016).

2.3. ANÁLISE DE DISCURSO (AD) DE BASE PECHUTIANA NOS ESCRITOS DE ORLANDI

A origem da palavra discurso, tem por si só a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. Dessa maneira funciona o discurso, palavra em mobilidade, exercício da linguagem, mediante o estudo dele analisa-se o sujeito falando. Na análise de discurso (AD), busca-se entender a língua criando significado, como trabalho representativo, elemento do trabalho social geral, característico do sujeito e da sua narrativa (ORLANDI, 2020).

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2020, p. 13).

Desse modo, a AD não opera com a língua de maneira abstrata, porém com a língua no mundo, com formas de significar, com sujeitos falando, levando em consideração a elaboração de sentidos como elemento de suas vivências, quer como sujeitos quer como participantes de uma forma de sociedade estabelecida (ORLANDI, 2020).

Com base no conceito de que a materialidade própria da ideologia é o discurso e a materialidade própria do discurso é a língua, opera-se com a ligação entre língua-discurso-ideologia. Esse vínculo se completa com o que afirma M. Pêcheux (1975),

“não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (ORLANDI, 2020, p. 15).

Apesar da AD pegar para si o discurso como seu objeto ter surgido na década de 60 do século XX, o estudo do qual se ocupa “o da língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além de frases, ou seja o texto”, já existia outras formas de estudos não sistemático em épocas diferentes e conforme diferentes concepções. No século XIX, M. Bréal se ocupava com sua semântica linguística, e nas primeiras décadas (anos 20/30) do século XX, temos as pesquisas dos russos formalistas, que previam no texto uma estrutura (ORLANDI, 2020).

Na década de 50, temos no estruturalismo americano Z. Harris que já se ocupava do estudo do texto.

Com seu método distribucional, ele consegue livrar a análise do texto do viés conteudista mas, para fazê-lo, reduz o texto a uma frase longa. Isto é, caracteriza sua prática teórica no interior do que chamamos isomorfismo: estende o mesmo método de análise de unidades menores (morfemas, frases) para unidades maiores (texto) e procede a uma análise linguística do texto como o faz na instância da frase, perdendo dele aquilo que ele tem de específico (ORLANDI, 2020, p. 16).

É sabido que o texto não é somente uma frase extensa ou a adição de frases. O texto é um conjunto com seus atributos e particularidades, com suas características específicas. Levando em consideração o texto como unidade essencial na análise da linguagem, temos no estruturalismo da Europa o inglês M. A. K. Halliday.

Ele considera o texto como uma passagem de qualquer comprimento que forma um todo unificado, pensando a linguagem em uso. Segundo sua proposta, que trata o texto como unidade semântica, o texto não é constituído de sentenças, ele é realizado por sentenças, o que, de certo modo, inverte a perspectiva linguística (ORLANDI, 2020, p. 16).

Sua colaboração é importante, mas a diferença da AD para seus estudos, Halliday não opera com a forma material ou com a ideologia como parte integrante e permanece na descrição (ORLANDI, 2020).

A AD busca apresentar que a ligação linguagem/pensamento/mundo não é homogênea, não é uma ligação sem desvios que é possível fazer palavra por palavra, ou seja, não se movimenta de modo direto de um a outro. Cada um deles tem sua particularidade. De outro modo, a AD presume a herança do materialismo histórico,

ou seja, “o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente” (ORLANDI, 2020, p. 17).

Portanto, para a AD:

a. a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem); **b.** a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos); **c.** o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós (ORLANDI, 2020, p. 17-18).

Dessa maneira, a AD com a herança de três áreas de conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise “- não o é de modo servil e trabalha uma noção - a de discurso - que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise” (ORLANDI, 2020, p. 18). A AD questiona a Linguística por não levar em consideração a historicidade, interroga o Materialismo a respeito das representações e se limita da Psicanálise pela maneira como, levando em consideração a historicidade, opera a ideologia como concretamente pertencente ao inconsciente sem se deixar absorver por ele (ORLANDI, 2020).

Frente ao instrumento teórico da interpretação, existe um elemento que é dever do analista e um elemento que provém da sua validação na exatidão da metodologia e na obtenção teórica da AD. O que é de seu dever é a elaboração da questão que leve a análise. Todo instrumento de análise pede que seu analista, conforme a questão que elabore, mobilize concepções que outro analista não mobilizaria, frente a suas (demais) questões. Uma investigação não é igual a outra, visto que mobiliza concepções diferentes e isso tem resultados importantes na descrição dos instrumentos. Um analista apenas, a propósito, elaborando uma pergunta diferente, da mesma forma poderia mobilizar concepções variadas, realizando diversos recortes teóricos (ORLANDI, 2020).

Por isso distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação, tal como o tematizamos, e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo

teórico já "individualizado" pelo analista em uma análise específica (ORLANDI, 2020, p. 25).

Assim, afirma-se que o instrumento teórico é o mesmo, porém os instrumentos de análises, não. O que determina a forma do instrumento de análise é a questão colocada pelo analista, o tipo do elemento analisado e o objetivo da análise (ORLANDI, 2020).

As situações de criação, que produzem os discursos, atuam conforme alguns aspectos. Um dos aspectos é denominado de relação de sentidos. De acordo com essa ideia, não existe discurso que não se conecte com outros. Em outros termos, os sentidos surgem de ligações, um discurso sinaliza para outros que o mantém, logo como para relatos posteriores. Um relato tem ligação com outros relatos produzidos, pressupostos ou prováveis (ORLANDI, 2020).

Por outra perspectiva, de acordo com o dispositivo da antecipação, todo indivíduo tem habilidade de experienciar, melhor dizendo, de pôr-se na posição em que o seu receptor "ouve" suas declarações. Esse dispositivo conduz o argumento, de maneira que o indivíduo vai dizer de uma forma, ou de outra, conforme o resultado que pretende produzir em seu interlocutor (ORLANDI, 2020).

Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na "comunicação". A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 2020, p. 37).

Falta incluir que todos esses dispositivos de desempenho do discurso descansam no chamado formações imaginárias. Desse modo, não são todos os indivíduos físicos nem os seus espaços experienciados, ou seja, como estão registrados na sociedade, e que de modo sociológico poderiam ser narrados, que atuam no discurso, porém suas imagens que surgem de projeções. Tais projeções permitem sair das condições experiências, os espaços dos indivíduos, para os posicionamentos dos indivíduos no discurso. Essa é a diferenciação entre lugar e posição. Qualquer língua existe normas de projeção que admitem ao indivíduo sair da condição experienciada para o posicionamento discursivo. "O que significa no

discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito)” (ORLANDI, 2020, p. 38).

A ideia de criação discursiva, ainda que controversa, é essencial na AD porque admite entender o modo de formação dos sentidos, o seu vínculo com a ideologia e também permite ao analista a chance de definir rigor no trabalho do discurso. A evidência do sentido, que na verdade é resultado da ação ideológica, não nos permite notar sua natureza material, a historicidade de sua elaboração. Uma das qualidades da AD é re-significar a ideia de ideologia com base na consideração da linguagem. A ação da ideologia assevera que, não existe sentido sem interpretação. Assim trabalha a ideologia, elaborando evidências, pondo o sujeito na associação imaginária com sua situação material de existência (ORLANDI, 2020).

Em síntese, a AD objetiva entender de como um objeto representativo gera sentidos, como ele está empregado de significados para e pelos sujeitos. Esse entendimento, no entanto, exige explicar como o texto constrói os gestos de interpretação que associam sujeito e sentido. Desse modo, criam-se novas práticas de leitura (ORLANDI, 2020).

CAPÍTULO III

3. A PERCEPÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS NO ESPAÇO URBANO

No terceiro capítulo discorreremos acerca dos temas, tais como: geografia das oportunidades; as oportunidades educacionais e; os equipamentos públicos comunitários.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o termo “cidade média” é atribuído às cidades que possuem entre 100.000 e 500.000 habitantes. Contudo, os trabalhos que abordam sobre o tema trazem ainda conceitos indefinidos para cidades médias. Desse modo,

[...] entendidas como aquelas que desempenham papéis intermediários no âmbito das redes urbanas, temos nos deparado com esse desafio, continuamente, pois num período de grandes transformações como este em que vivemos, a ampliação das possibilidades de telecomunicações redefine os papéis das cidades médias e os fluxos que a partir delas e até elas se desenham estabelecidos com cidades próximas e distantes. (SPOSITO, 2006. p. 144).

Ademais, estabelecer um recorte é um trabalho complexo ao se referir às cidades médias. Analisar o papel que essas cidades exercem na divisão econômica e social do trabalho modifica-se de forma muito acelerada, a começar de impulsos ou determinações que são adotadas em escalas maiores (SPOSITO, 2006).

Nas palavras de Mota e Matta (2008):

A importância das cidades médias reside no fato de que elas possuem uma dinâmica econômica e demográfica próprias, permitindo atender às expectativas de empreendedores e cidadãos, manifestados na qualidade de equipamentos urbanos e na prestação de serviços públicos, evitando as deseconomias das grandes cidades e metrópoles. Dessa forma, as cidades médias se revelam como locais privilegiados pela oferta de serviços qualificados e bem-estar que oferecem (MOTTA; MATTA, 2008, p. 34).

Dessa maneira, as cidades médias são definidas como aquelas com qualidades necessárias para atender às perspectivas de acesso a serviços e a bens, quais sejam: saneamento, transporte, habitação, lazer, educação, saúde e outros, tanto para os habitantes metropolitanos quanto para os interioranos com a mesma segurança e tempo mais lento característico do interior.

Ainda na trilha do conceito do que venha a ser cidade média, Trindade Jr (2015), integrante da Rede de Pesquisadores sobre Cidades Médias (ReCiMe), postula que:

(...) consideram-se cidades médias os centros urbanos não metropolitanos cuja natureza e perfil não estão restritos a um quantitativo populacional, ainda que o incluam. Definem-se, notadamente, pela importância e por suas respectivas inserções no cenário regional e, *ipso facto*, caracterizam-se principalmente pela relativa densidade de fixos e de fluxos que atendem não apenas a demandas locais, mas que são frutos de combinações de influências e determinações provenientes de escalas diferenciadas, incluindo-se a de nível global (TRINDADE JR, 2015. p. 307).

Araguaína/TO é classificada como cidade média pertencente à chamada Amazônia legal, pois apresenta crescimento econômico e demográfico, mas enfrenta problemas sociais e de infraestrutura. No censo de 2022, a população era de 117.301 habitantes, sua densidade demográfica era de 42,78 hab./km², com uma estimativa populacional para 2024 de 181.493 habitantes, conforme já ressaltamos nesta pesquisa, segundo dados do IBGE (2022).

O crescimento demográfico, econômico e de exportações, assim como também a renda per capita acima da média nacional qualifica Araguaína como cidade média, pois oportuniza políticas públicas de desenvolvimento para a Amazônia. Entretanto, dados acerca de saneamento básico, homicídios e população inscrita no cadastro único apontam que os aspectos econômicos não se revertem em bem-estar-social para a população (PACÍFICO FILHO, *et al.*, 2020).

Ainda sobre a ótica de Pacífico Filho (2020), ele aponta:

(...) que a heterogeneidade das cidades na Amazônia Legal, especificamente das cidades médias, com seu hibridismo que convoca, por um lado, uma cidade com ampla gama de serviços (típicas das metrópoles) e, por outro, a manutenção da qualidade de vida (típica das cidades pequenas), além de seus protagonismos nas regiões de influência, encontram-se em estado de extrema fragilidade e de possível ruptura quando fatores sociais são poucos considerados, elevando-se a tensão entre a visão de cidades pujantes e a de cidades com alto grau de discrepâncias sociais (PACÍFICO FILHO, *et al.*, 2008. p. 1483).

Desse modo, é necessária uma abordagem que visa identificar e auxiliar instituições e governos com a intenção de melhorar o desenvolvimento que vá além de fatores econômicos, mas também aqueles que se referem à melhoria da qualidade

de vida da população. Sob essa perspectiva, faz-se necessário um debate sobre a “Geografia das oportunidades”.

A “Geografia das Oportunidades” parte da hipótese que um dos fundamentos da igualdade de oportunidades é o espaço geográfico. Essa condição vai influenciar no ingresso e na permanência dos estudantes nas unidades escolares, a princípio, pelas oportunidades educacionais que há, unido ao estado de entendimento e importância que as famílias e o próprio indivíduo dão ao processo de escolarização.

Galster e Killen (1995) atribuem duas subdivisões acerca do conceito do que seja “Geografia das Oportunidades”, a Geografia Objetiva das Oportunidades e Geografia Subjetiva das Oportunidades. No que diz respeito à primeira, depreende-se que a função dessa é desempenhada pela oferta de equipamentos públicos que o espaço oferece e pode contribuir também como artifício de segregação. Portanto,

a estrutura, a qualidade e o acesso a oportunidades variam “objetivamente” entre uma área e outra. Dessa forma, um dos aspectos da noção de geografia de oportunidades está relacionado aos mecanismos da segregação urbana que afetam diretamente a distribuição objetiva de oportunidades (KOSLINKI, *et. al.*, 2012. p. 10).

Em outras palavras, o conhecimento gerado no bairro⁵ é determinante para que os estudantes vejam as oportunidades presentes e as oportunidades desejáveis. Em continuidade, essa manifestação como Geografia Subjetiva das Oportunidades recai de maneira direta sobre o que se deseja do processo de escolarização, logo

ser limitadas não apenas pela disponibilidade ou não dessas escolas, mas também por não estarem dentro do “horizonte possível” (valores e expectativas diferenciadas) de famílias com determinadas características, sociais, culturais e econômicas. (ALVES, *et. al.*, 2010. p. 69)

Dessa maneira, a distribuição espacial de infraestrutura na cidade não acontece de modo unívoca, territórios com importância econômica inferior

⁵ A entidade Bairro não é mapeada pela Cartografia oficial como localidade, mas somente o povoado, a vila (sede de distrito) e a cidade (sede de município). Os bairros são instituídos e delimitados segundo Lei Municipal. Bairro é uma comunidade ou região dentro de uma cidade ou município, sendo a unidade mínima de urbanização e existindo na maioria das cidades do mundo. Difere de povoado, que segundo o IBGE, é uma localidade, não legalmente definida, caracterizada por um conjunto de edificações permanentes, formando área continuamente construída, com arruamento reconhecível, não tendo caráter privado ou empresarial, bem como não estando vinculada a um único proprietário. Fonte: Catálogo de Metadados da Agência Nacional de Águas (ANA). Disponível: <https://metadados.snirh.gov.br/geonetwork/srv/api/records/c228f25a-cfb0-460f-a531-c63dd5f310c0>. Acesso em 05 de julho de 2022.

caracterizam-se por números escassos de equipamentos públicos urbanos, como unidade básica de saúde, creches, centro de referência em assistência social, e escolas, interferindo nas oportunidades educacionais.

Quando se aborda os equipamentos públicos comunitários, a Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979 que dispõe sobre o parcelamento do solo urbano, no seu Art. 4º, parágrafo 2º, tematiza que equipamentos públicos são aqueles de uso comunitário, quais sejam: educação, cultura, saúde, lazer e similares. Ademais, a NBR (Norma Brasileira Registrada) nº 9284, de março de 1986, define equipamento urbano como, “todos os bens públicos ou privados, de utilidade pública, destinados à prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público em espaços públicos ou privados” (NBR, 1986, p. 1).

Além do fator desenvolvimento econômico, é necessário que a cidade fomente condições mínimas de qualidade de vida para a população como um direito à cidade. Logo, como asseveram Barcellos, Callai e Oliveira (2021), “o desenvolvimento da cidade requer um planejamento urbano que considere toda a complexidade do espaço geográfico”. Dessarte,

É fundamental que a cidade se desenvolva economicamente, mas, para isso, não pode se excluir todo o aparato necessário para que esse desenvolvimento ocorra com qualidade, [equidade] e que as benfeitorias sejam bem distribuídas e atinjam toda a população. Questões de outras ordens, para além da econômica, precisam ser consideradas - meio ambiente, infraestrutura e equipamentos urbanos (lazer, saúde, educação, segurança e mobilidade) (BARCELLOS; CALLAI; OLIVEIRA, 2021. p. 2).

Portanto, é de suma importância uma discussão acerca do direito à cidade, planejamento urbano, coparticipação e corresponsabilidade do cidadão, considerando que para essa efetiva participação é indispensável o entendimento da complexidade do mundo, e a educação é a base essencial para impulsionar a cidadania.

À medida em que o espaço geográfico se modificou a partir de fatores como aumento da população, migração, ocupação e desocupação de espaços, estes ganharam novas formas. O meio rural foi perdendo espaço para o meio urbano, dessa maneira as cidades cresceram e aprimoraram a oferta de algumas atividades, como prestação de serviços, turismo, comércio e indústria.

Assim,

Com o evento da globalização as trocas comerciais ultrapassam seus limites geográficos a uma velocidade incrível e, os meios de comunicação e a internet proporcionaram atualmente relações com diversas parte do mundo. As indústrias se distribuíram mundialmente, os meios de transporte e as comunicações se especializaram, ampliando assim as redes e os fluxos (BARCELLOS; CALLAI; OLIVEIRA, 2021. p. 4)

Contudo, esses muitos benefícios que supostamente são oportunizados por essa globalização não alcançam a todos do mesmo modo, esse fenômeno aumenta as desigualdades. Para alguns, será um processo de inclusão, para outros não. Nas palavras de Santos (2008):

(...) o poder público acaba aceitando uma ordem de prioridades que privilegia alguns poucos atores, relegando a um segundo plano todo o resto: empresas menores, instituições menos estruturadas, pessoas, agravando a problemática social. Assim, enquanto alguns atores, graças aos recursos públicos, encontram as condições de sua plena realização, os demais, isto é, a maioria, não têm resposta adequada para as suas necessidades essenciais (SANTOS, 2008, p. 308).

A proporção que alguns centros urbanos estão munidos de infraestrutura, outros deixam a desejar no que tange ao acesso de bens e de serviços básicos, demonstrando um fenômeno de globalização e/ou de urbanização desigual. Os espaços urbanos são projetados para suprir determinados serviços, entretanto, o que se observa são projetos simples e segmentados. Desse modo, os espaços tornam-se segregados havendo a necessidade de planejamento que leve em conta a complexidade da vida urbana (BARCELLOS; CALLAI; OLIVEIRA, 2021. p. 4).

Assim sendo, é de grande importância pensar em meios e políticas que possam mitigar esses efeitos. Como assevera Harvey (2014),

O direito à cidade é, portanto muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reivindicar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos. Além disso, é um direito mais coletivo do que individual, uma vez que reivindicar a cidade depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo sobre o processo de urbanização (HARVEY, 2014, p. 28).

A maneira como as cidades são construídas e reconstruídas, tendo em vista que a cidade resulta de um conglomerado do excesso de produção geográfica e espacial, vinculado diretamente ao fenômeno do capital, é que Harvey (2014) preconiza reaver o direito à cidade em face de um poder coletivo acerca do processo de urbanização. Nesse sentido, para a implementação do direito à cidade, ele refere-

se à implementação do direito à dignidade humana e está relacionada a um conjunto de outros direitos, por exemplo, trabalho, moradia, saúde, educação, lazer e acesso a serviços públicos.

Dessa maneira, nesse processo de urbanização, a escola deve impelir para uma ação transformadora da realidade social, que, simultaneamente, com a cultura abordam as principais reivindicações dos atores urbanos. Portanto, a cidade é vista como educadora, ainda, que além de suas funções clássicas como econômica, social, política prestadora de serviços, desempenha a função de formadora para e pela cidadania (SOARES; BATISTA; BRAGA, 2016).

Em suma, a distribuição desigual dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” de Araguaína, que estamos concebendo como zona de rarefação demonstra uma segregação socioespacial gerando uma segregação escolar à medida em que o poder público negligencia ou há uma dificuldade em implementar políticas públicas escolares para construção de equipamentos urbanos “escolas estaduais” com a finalidade de atender as demandas de certas localidades em Araguaína deixando entrever assim o direito à cidade.

No planejamento urbano, os equipamentos urbanos comunitários têm uma grande importância. Com eles é possível criar uma distribuição espacial dos ambientes urbanos de bem-estar socioespacial e mais uniforme. A partir do estudo de diversos critérios, podem ser aplicados para implantar equipamentos urbanos comunitários de educação. O planejamento cuidadoso dos espaços comuns da cidade é essencial, pois sua finalidade é desenvolver melhor o ambiente urbano e facilitar a administração pública.

Para Neves (2015), em regra geral, o planejamento de espaços comunitários nas cidades é de responsabilidade das autoridades e, geralmente, o objetivo é aumentar o bem-estar dos residentes, o planejamento regional e a competitividade das regiões. O problema do planejamento dos equipamentos urbanos no Brasil está ligado à falta de normas para fixação e alocação desses equipamentos. Por longos anos, apenas as áreas das cidades brasileiras que receberam a atenção dos planejadores se beneficiaram dos serviços públicos e receberam uma parcela desproporcional dos orçamentos locais (Brasil, 2010). Desse modo, é importante avaliar a complexidade do ambiente urbano e estudar as possibilidades de sua interação social além da natureza técnica da infraestrutura urbana.

As oportunidades de interação social nos espaços urbanos são realmente importantes para a aceitação dos bairros ou áreas urbanas. Segundo Moraes et al. (2008), os equipamentos comunitários urbanos são os elementos essenciais da infraestrutura urbanística de uma cidade ou distrito. A sua presença, para além da ordem territorial e da possibilidade de estruturação de assentamentos humanos, é um elemento importante para o bem-estar da sociedade e para o apoio ao desenvolvimento económico. Porém, no Brasil o planeamento dos equipamentos urbanos, costuma considerar apenas as características técnicas estabelecidas na legislação, no entanto sem examinar do ponto de vista qualitativo dos equipamentos na comunidade urbana.,

Ao tratar do planeamento e alocar equipamentos urbanos comunitários, a Lei Federal nº 6.766, de 1979, dispõe sobre áreas a serem destinadas à fixação de equipamentos comunitários urbanos.

De acordo com a referida lei, os equipamentos seriam computados nos 35% de área pública a ser destinada quando elaborado o projeto de loteamento de uma gleba. No entanto, a lei n. 9.785/99 diz que as áreas destinadas aos equipamentos urbanos deverão ser "proporcionais à densidade de ocupação prevista pelo plano diretor ou aprovada por lei municipal para a zona em que se situem" (NEVES, p. 505, 2015).

Dessa maneira, como não existem critérios para o planeamento e instalações de equipamentos urbanos comunitários, tais métodos deverão constar no plano diretor de cada município. Porém, em muitos planos gerais dos municípios está escrito que não existem regras municipais específicas para fixação de equipamentos urbanos comunitários da cidade. "Eles os tratam e conceituam apenas superficialmente, mas não revelam critérios quanto ao seu tamanho ou localização" (Dreux, 2004).

Portanto, na prática, tem-se observado que os planos diretores muitas vezes são modelos copiados de planos diretores de outras cidades e não se adequam à realidade local na fixação de equipamentos comunitários urbanos (Dreux, 2004). Esse comportamento faz com que os municípios não compreendam as realidades locais para satisfazer as exigências de infraestruturas, serviços e equipamentos urbanos comunitários.

No Brasil, os equipamentos urbanos comunitários de educação importantes das cidades estão divididos principalmente em creches, escolas de ensino fundamental e escolas de ensino médio. Existem também escolas técnicas ou

profissionalizantes e escolas especiais para pessoas com necessidades especiais. Kowaltowski (2011), aponta também que muitas escolas também são classificadas para atender às necessidades dos alunos de uma determinada idade.

Santos (1988), verbaliza que a disposição dos equipamentos urbanos varia de acordo com a extensão da área urbana, ele nomeia três escalas urbanas na disposição de equipamentos urbanos comunitários: a cidade, o bairro e a vizinhança. A nível de vizinhança, é preferível que os equipamentos urbanos comunitários educacionais como creches, escolas de fundamental I e II e ensino médio, sejam preferíveis a nível de bairro ou cidade. A nível das escolas municipais de Araguaína, creches e escolas de ensino fundamental I, a distribuição dos equipamentos urbanos comunitários de educação ocorre por setores, ou seja, praticamente cada setor há uma creche e escola do fundamental I, enquanto que a realidade dos equipamentos públicos comunitários escolas estaduais se difere, isto é, há uma distribuição desigual interferindo no direito à cidade e nas oportunidades educacionais dos estudantes que acessam tais equipamentos.

Em se tratando do tamanho dos equipamentos urbanos comunitários de educação, Gouvêa (2008), para calcular o tamanho utiliza o percentual da população nos estratos econômicos mais baixo com a idade especificada em cada etapa de ensino. Esse percentual pode ser dividido pelo número máximo de turnos e pelo número máximo de usuários que o equipamento pode atender, podendo ser determinado o número de unidades para atender a população considerada nos números computados.

Guimarães (2004), para medir o equipamento urbanos comunitários de escolas de ensino fundamental e médio, é determinado o índice m^2 da área construída da escola para cada população. Assim sendo, a dimensão dos equipamentos urbanos comunitários de ensino fundamental e médio é obtida a partir de um cálculo baseado na proporção populacional de estudantes dos 7 aos 17 anos e no índice de m^2 por discente. Esses dados, índice de m^2 por estudantes, são obtidos pelo autor disponibilizados pelo Centro Brasileiro de Construção Escolar - MEC (CEBRACE).

No Brasil, ainda falta regulamentação na forma de regras urbanísticas detalhadas ou diretrizes técnicas que regulamentem o planejamento de equipamentos urbanos comunitários e sua instalação.

Em Portugal, por exemplo, esta regulamentação é definida na "Norma para a programação de equipamentos coletivos" publicadas pela Direção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano, DGO-TDU (Colaço, 2011). No México, os critérios para implantação de equipamentos urbanos comunitários são definidos através do "Sistema Normativo de Equipamiento Urbano" desenvolvido pela Secretaria de Desarrollo Social (Sedesol). Guias para planejamento e implantação de equipamentos urbanos comunitários também podem ser encontrados em diversas cidades com elevado controle de planejamento urbano como Hong Kong no Japão e Abu Dhabi nos Emirados Árabes Unidos (NEVES, p. 507, 2015).

Contudo, na determinação da área ocupada pelos equipamentos urbanos comunitários, é necessário estabelecer um índice de superfície e um índice de urbanização, tendo sempre em conta a densidade populacional. Nesse sentido, o raio de cobertura pode variar com diferentes densidades populacionais.

A distribuição desigual de recursos materiais, políticos e simbólicos entre grupos e sujeitos é observada ao longo da história. Isso os diferencia em função de quanto eles têm ou não acesso a essas oportunidades, da mesma forma que a posse de várias formas de capital que contribuem para alterar ou reproduzir o status quo, estimulando ou restringindo a equidade, a igualdade e a fluidez social (Pereira, 2020, p. 11).

[...] a Educação assumiu gradativamente o papel privilegiado de distribuição de oportunidades sociais, que se convertem em potenciais mecanismos de distribuição de chances profissionais, econômicas e de classe. [...]. Dentre as variadas formas de desigualdade, as educacionais não estão isoladas do processo mais global de produção desigual de oportunidades, afetando principalmente os grupos menos favorecidos. (PEREIRA, 2020, p. 11).

Dessa maneira, a organização da sociedade mostra o modo como as oportunidades e os recursos, incluindo recursos educacionais, são distribuídos de forma discrepante entre as classes. O rendimento escolar, o conteúdo, as perspectivas e as metas dos que estão dentro do processo demonstram como os sujeitos aproveitam diferentemente as oportunidades educacionais. (Pereira, 2020).

Segundo Valle Silva e Souza (1986, p. 50), a "relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída" é chamada de estratificação educacional. Para Mont'Alvão (2011) apud Pereira (2020, p. 11) a "estratificação educacional refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes [...] [e] um sistema escolar é mais aberto ou democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo

escolar”. Assim sendo, com o crescimento de candidatos mais qualificados pode aumentar a seletividade educacional, pois aumenta o número de obstáculos e favorece os que têm maior capacidade de lidar com disputas mais longas ou caras. Isso leva a indivíduos com maior capital financeiro e redes sociais mais eficazes a obter vantagens de forma desigual (Pereira, 2020).

De acordo com Cabral Neto (1996, p. 41):

[...] a seletividade do sistema de ensino está associada tanto a fatores de ordem social quanto a fatores que se situam no âmbito educacional, deve-se encarar a qualidade do ensino ministrado na escola pública como uma dimensão da segunda ordem de fatores que vêm dificultando o processo de democratização das oportunidades educacionais.

O atual capitalismo incorporou o conhecimento como motor principal da produção, ganhando importância e preço social, aumentando privilégios para os grupos e sujeitos que os concentram, ampliam e transformam isso em riqueza, incluindo novos produtos, serviços e bens. (Pereira, 2020). Entretanto, essa realidade não é igual para todos os sujeitos, grupos e classes.

O processo de distribuição de oportunidades é muito mais complexo do que o previsto em sua formulação original ideal. As diversas desigualdades sociais se materializam nas dimensões da educação quando analisadas dentro dos sistemas de ensino. O acesso, a permanência, o desempenho e a realização da educação são as primeiras a serem analisadas.

Segundo Pereira (2020, p. 14) trazendo pressupostos da teoria liberal:

[...] análises empíricas realizadas nas últimas décadas demonstraram que mesmo em períodos de crescimento econômico, a relação entre a origem social e realização educacional persistiu, ao contrário do que previu a perspectiva meritocrática, ou seja, os fatores relacionados à origem social e as características da expansão dos sistemas de ensino continuam a atuar de formas diferentes nos diversos grupos sociais.

Dessa maneira, observa-se que o crescimento da meritocracia não necessariamente foi responsável e determinante para ampliação e acesso a oportunidades educacionais na sociedade contemporânea.

A expansão das economias centrais do capitalismo foi acompanhada por um processo significativo de expansão da educação. Todavia, Goldthorpe (2000) descobriu que os ganhos educacionais das diferentes classes permaneceram relativamente estáveis. Isso significa que, embora houvesse mobilidade

intergeracional no sistema de ensino, eles permaneceram nas mesmas posições relativas, sem mobilidade social eficaz ou transformações estruturais ou avanços em seus indicadores. Assim, compreende-se que, embora a expansão da educação de acordo com os princípios da teoria liberal tenha aumentado o número de oportunidades educacionais, ela não reduziu as disparidades existentes dentro do sistema educacional.

Quando se aborda as teorias da reprodução afirmam que a expansão educacional reproduz as posições sociais e as relações de dominação, impedindo a mobilidade social ou mudanças estruturais efetivas. Em vez disso, os mecanismos predominantes na luta pela obtenção e manutenção de privilégios são os que constituem a reprodução social em uma sociedade específica. (Pereira, 2020).

CAPÍTULO IV

4. SUBJETIVANDO O PERCURSO GEOGRÁFICO: RELAÇÃO ALUNO-ESCOLA

No quarto capítulo analisaremos o modo como os estudantes subjetivam a trajetória realizada por eles para acessar o equipamento público comunitário a partir da análise de dados tendo como base as entrevistas realizadas, além de como ele enxerga as oportunidades educacionais ao acessar tal equipamento.

Foram realizadas um total de 21 entrevistas com estudantes do 3º ano do ensino médio seguindo os passos definidos na caracterização das técnicas de coleta de informações/geração de dados. A turma tinha um total de 37 estudantes, entretanto, 10 destes não quiseram participar da pesquisa e 6 eram infrequentes. Primeiramente, foram realizadas as entrevistas a partir de roteiro semiestruturado (presente nos Apêndices), gravadas com uso de smartphone. Após a gravação das entrevistas os dados foram tabulados, como podemos observar a seguir:

Tabela 1 - Dados das entrevistas

Sexo	Masculino	12
	Feminino	9
Idade	16 anos	4
	17 anos	11
	18 anos	5
	20 anos	1
Setor que reside	Lago Azul I	5
	Lago Azul II	
	Lago Azul III	1
	Lago Azul IV	3
	Céu Azul	1
	Tiuba	2
	Jardim Paulista	1
	Urbano	2
	Morada do Sol III	1
	São Miguel	2
	Alto Bonito	2
	Setor Vitória	1
Autodeclaração étnico-racial	Amarela	1
	Branca	3
	Indígena	-
	Sem declaração	1
	Parda	12

	Preta	4
Meio usado para ir à escola	Ônibus escolar	12
	Moto	3
	A pé	2
	Bicicleta	3
	Carro	1
Tempo gasto em média para chegar à escola	15min	3
	30min	2
	40min	5
	60min	6
	90min	5
A faixa salarial da família	Até 1 salário mínimo	3
	Entre 1 e 2 salários mínimos	10
	Entre 3 e 5 salários mínimos	7
	Mais de 5 salários mínimos	-
	Não tenho essa informação	1
Trabalha?	Sim	6
	Não	15
Abandono escolar	Sim	1 (por motivos de trabalho)
	Não	20
Distorção idade-série	6	

Dando sequência a coleta de dados, as entrevistas gravadas foram transcritas. Usamos como método de transcrição o Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC). Em seguida, faremos excertos dos dados e das partes discursivas para as análises à luz da teoria da Análise de Discurso de base pecheutiana e da teoria de Harvey e Lefebvre.

4.1. DAS CONDIÇÕES MATERIAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Tabela 2 - Sexo dos estudantes

Sexo	Masculino	12
	Feminino	9

Na turma em que foi realizada a pesquisa, havia um total de 21 estudantes, destes 12 do sexo masculino e 9 do sexo feminino como podemos ver na tabela anterior. Embora os dados coletados desta turma específica mostrem um número maior de estudantes do sexo masculino, os dados mais atuais do Censo Escolar de

2023 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram outra realidade.

Nas creches e pré-escolas (educação infantil), 48,7% (4,6 milhões) de meninas estão matriculadas na educação infantil. Elas representam no Ensino Fundamental 48,5% (7 milhões) dos estudantes nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e o mesmo percentual (5,7 milhões) nos anos finais (6º ao 9º ano). No ensino médio, elas se tornam a maioria com 50,9% (3,9 milhões). Dos estudantes que se inscreveram na educação profissional e tecnológica, 57,9% (1,3 milhões) são mulheres. Elas também representam 51,9% (1,3 milhões) dos estudantes na educação de jovens e adultos (EJA). (Brasil, 2024).

Quando se trata de evasão e repetência, o censo mostra que as mulheres tiveram taxas de repetição e evasão menores do que os homens. É importante destacar que os dados mais recentes sobre esses indicadores são de 2020/2021, pois a coleta desses dados requer ajustes para garantir que o fluxo dos estudantes seja acompanhado ao longo dos anos. Em 2020, 2,2% das mulheres no ensino fundamental repetiram o ano e 2,0% evadiram. Já os homens, 2,5 por cento reprovaram e 2,5 por cento deixaram a escola. Já no ensino médio, 3,5% das mulheres tiveram que repetir o segundo ano e 4,5% evadiram. A repetência foi de 4,4% entre os homens e a evasão foi de 7,3%. (Brasil, 2024).

Consequentemente, se ampliássemos a pesquisa para mais turmas ou mesmo pegássemos o total de estudantes matriculados na escola em que realizamos a pesquisa, obviamente os dados postos na tabela 2 teria resultados como aponta o Censo Escolar de 2023. Entretanto, nosso foco foi nesta turma específica da 3ª série do ensino médio de modo que estarão concluindo mais uma etapa de escolarização e supondo que adentrarão no ensino superior percebem as oportunidades educacionais ao ter acesso ao equipamento público comunitário.

É perceptível a partir dos dados anteriormente citados, que as mulheres conquistaram alguns direitos tais como, educação, trabalho, na política e conseguiram ocupar espaços que antes não lhes eram permitidos acesso. Dessa maneira, a tendência é que elas ampliem e/ou ocupem cada vez mais espaços e conquistem direitos que antes eram restritos a elas.

Tabela 3 - Idade dos estudantes

Idade	Quantidade
16	4
17	11
18	5
20	1

Dos 21 estudantes entrevistados, eles apresentaram idade entre 16 a 20 anos. Destes, 4 com 16 anos de idade, 11 com 17, 5 com 18 e 1 com 20. Ao analisarmos a Tabela 2, 15 alunos estão dentro da idade para a série que estão cursando e 6 estão na zona chamada distorção idade-série.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, Art. 4º é dever do Estado para com a educação pública garantir educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, disposta da seguinte maneira: (a) pré-escola; (b) ensino fundamental; (c) ensino médio. (LDB, 2023, p. 9).

O Ensino Médio é a conclusão da Educação Básica, que é um direito subjetivo de todos os cidadãos brasileiros. No entanto, a situação educacional do país tem demonstrado que esta fase constitui um obstáculo para garantir o direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado fundamental garantir que os estudantes permaneçam e aprendam, atendendo às suas necessidades e aspirações atuais e futuras. (BNCC, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2011) expõem e explanam:

Com a perspectiva de um imenso contingente de **adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais**, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o **acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho**. (Parecer CNE/ CEB nº 5/2011 *apud* BNCC, 2017 p. 462; ênfases adicionadas pelo autor).

Para atender a essa exigência de transformação da escola, é fundamental reconhecer que as rápidas mudanças na dinâmica social da atualidade, nacional e internacional causadas pelo desenvolvimento tecnológico, exercem grande efeito nos jovens e, conseqüentemente, suas reivindicações de instrução. A formulação de políticas e as propostas de organização do currículo para a Educação Básica e o

Ensino Médio, especialmente, enfrentam um grande desafio nesta conjuntura cada vez mais difícil, dinâmica e fluida. (BNCC, 2017).

As DCNEM/2011 esclarecem que, para atender às expectativas dos estudantes e às necessidades da sociedade moderna em relação à formação no Ensino Médio, não se deve considerar o público dessa fase da vida, composto principalmente por adolescentes e jovens, como um grupo homogêneo ou considerar a "juventude" apenas como um ritual de transição da infância à maturidade. Por outro lado, eles argumentam que é essencial compreender

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes**. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 apud BNCC, 2017, p. 463; ênfase adicionada pelo autor).

Desse modo, compreender a cultura dos jovens em sua particularidade é importante para aplicar esse conceito ampliado e diversificado de juventude. Isso significa não apenas entendê-los como diversos e dinâmicos, mas também reconhecer que os jovens são membros ativos e dinâmicos das sociedades em que vivem. (BNCC, 2017).

Conforme as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino médio é para estudantes de 15 aos 17 anos. Desse modo, para melhor visualização quanto à idade-série em que o estudante deve estar inserido, vejamos a tabela a seguir.

Tabela 4 - Idade-série

Etapa		
Ensino fundamenta I	Ensino fundamental II	Ensino médio
1º ano – 6 anos	6º ano – 11 anos	1º ano – 15 anos
2º ano – 7 anos	7º ano – 12 anos	2º ano – 16 anos
3º ano – 8 anos	8º ano – 13 anos	3º ano – 17 anos
4º ano – 9 anos	9º ano – 14 anos	-
5º ano – 10 anos	-	-

Tomemos como foco o ensino médio, pelo fato da turma que realizamos a pesquisa está inserida nesta etapa final da educação básica, que tem duração mínima de 3 anos. (LDB, 2023, p. 26). Como podemos observar, ao final da vida escolar básica do estudante, ele deve preferencialmente concluir essa etapa aos 17 anos. Todavia, o artigo 6º da LDB (2023, p. 11) verbaliza que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Como aponta o artigo 6º da LDB é “dever” dos pais ou responsáveis e não “obrigatório” realizar a matrícula das crianças ao completarem 4 (quatro) anos de idade. Sendo assim, os pais podem optar por não matricular seus filhos aos 4 (quatro) anos de idade por questões parentais, efetivando então a matrícula na pré-escola aos 5 (cinco) anos de idade. Logo, o estudante permanecerá até os 6 (seis) anos de idade na pré-escola e iniciando o ensino fundamental I apenas com 7 (sete) anos de idade.

Segundo a regra, o estudante deve iniciar sua vida escolar no ensino fundamental I com 6 anos completos. Ora, se ele iniciar aos 7 anos haverá um atraso na questão da idade-série não por outras questões, que trataremos mais à frente, mas pelo fato citado anteriormente, é obrigação do estado ofertar educação a partir do 4 (quatro) anos de idade, mas os pais ou responsáveis podem optar por efetuar a matrícula da criança aos 5 (cinco) anos, por exemplo.

Todavia, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou proposta sobre a regra de idade de ingresso na pré-escola e ensino fundamental. O texto foi apresentado pela Deputada professora Dorinha (União-TO) que garante flexibilizar a regra, juntando sugestões do PL 3491/19, da deputada Carla Zambeli (PL-SP), e do PL 3782/20, do deputado Bacelar (PV-BA). (Fonte: Agência Câmara de Notícias).

A aprovação do documento determina obrigatoriamente a matrícula no 1º ano da pré-escola e no 1º ano do ensino fundamental, das crianças que chegam, respectivamente, aos 4 (quatro) e 6 (seis) anos de idade antes do dia 31 de março do corrente ano. A proposta está em tramitação em parecer conclusivo e será ainda estudada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. (Fonte: Agência Câmara de Notícias).

A Tabela 2, que trata da idade dos estudantes, mostra que há estudantes em distorção idade-série, problema recorrente nas escolas públicas. Ampliando mais ainda esses dados, a seguir podemos constatar em porcentagem os estudantes

matriculados em situação de distorção idade-série desde a 1ª série do ensino médio a 3ª série do ensino médio entre os anos de 2020 a 2023.

Tabela 5 - Matriculados com distorção idade-série

ENSINO MEDIO				
Anos	2020	2021	2022	2023
1ª série	39.1%	28.9%	26.2%	25.1%
2ª série	33.1%	25.8%	23.2%	21%
3ª série	18.6%	23.1%	19.2%	17.9%

Fonte: PPP-CEJAP/2024.

Como demonstrado na tabela apresentada anteriormente, podemos observar que o maior número alunos em distorção idade-série estão nos primeiros anos do ensino médio. Na 3ª série, foco da nossa pesquisa, os números se mantiveram numa variável entre 17% a 23%, com um percentual maior no ano de 2021 com 23.1% e um percentual menor no ano de 2023 com 17.9%. A situação em que se encontram esses estudantes se dá por vários fatores que serão apresentados a seguir.

Vários determinantes podem explicar a causa dessa problemática, que afeta especialmente os países em desenvolvimento, no qual demanda um trabalho complexo para que se consiga resolver de modo efetivo a obrigatoriedade para estudantes do ensino médio. (Portella; Bussmann; Oliveira, 2017).

Segundo Fernandes e Natezon (2003) *apud* Portella; Bussmann; Oliveira (2017, p. 478), no Brasil ao longo dos anos observaram um avanço na queda dos números no indicador idade distorção idade-série. Contudo, essa porcentagem se mostra ainda muito alta, permanecendo em 44% até 1999.

A investigação dos determinantes que contribuem para a distorção idade-série pode ajudar a entender melhor o assunto e mostrar quais fatores podem ser alvo de medidas governamentais para diminuí-lo. Além disso, a partir do estudo da influência das características individuais e familiares, bem como algumas características do ambiente escolar, sobre a intensidade das distorções idade-série nos estudantes. (Portella; Bussmann; Oliveira, 2017).

Os relatos de alguns estudos mostram que várias condições são cruciais para o rendimento dos estudantes, contudo, os mais importantes se referem ao *background* familiar, enquanto que condições relacionadas à infraestrutura escolar têm pouca relevância sobre o rendimento. (Coleman *et al.*, 1966; Murnane; Willett, 2011 *apud* Portella; Bussmann; Oliveira, 2017).

A distorção idade-série (ou defasagem idade-escolaridade) é a diferença entre a idade adequada para a série do estudante e a idade real do estudante. O recomendado é que esta diferença seja zero, isto é, que o estudante esteja na série adequada para sua idade. (PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017, p. 480).

A concentração de capital humano pela população pode ser afetada pelo problema da distorção idade-série, ocasionando consequências não só para os estudantes como também para toda a população, prejudicando o desenvolvimento econômico de longo prazo tornando tardio a diminuição da desigualdade social. (Portella; Bussmann; Oliveira, 2017).

As causas da distorção idade-série são a repetência, desistência ou a matrícula tardia na escola. De modo a compreender a questão da distorção idade-série no Brasil, foram realizados alguns esforços, sobretudo pela vasta quantidade de estudantes em defasagem escolar. Ao longo dos anos foi observado uma evolução no caso da distorção idade-série no Brasil.

[...] Riani (2005) mostra que, em 1980, 78% dos estudantes apresentavam idade superior a adequada, enquanto que em 2000 este número foi reduzido para 54%. Fernandes e Natenzon (2003) observam uma redução no percentual de estudantes fora da idade correta. Em 1995, 57% das crianças que deveriam estar na quarta série estavam fora desta, enquanto em 1999 houve uma redução para 44%. (PORTELLA; BUSSMANN; OLIVEIRA, 2017, p. 481).

As pesquisas acerca da distorção idade-série foram divididas em dois grupos. O primeiro grupo se preocupou em investigar as consequências da distorção idade-série a partir de outras variáveis, como a repetência, desistência e a habilidade dos estudantes ao realizarem avaliações de proficiência. Já o segundo grupo buscou conhecer os determinantes da causa da distorção idade-série. Eles empregaram casos de reprodução escolar, considerando variáveis relacionadas aos estudantes, sua família, background socioeconômico e a infraestrutura da escola.

Ribeiro (199) *apud* Portella; Bussmann; Oliveira (2017) observou que a maior causa do problema da defasagem escolar, ou seja, a distorção idade-série é a repetência, pois a probabilidade do estudante evadir da escolar é muito grande. Usando os dados da PNAD de 1985, Barros e Mendonça (1998) *apud* Portella; Bussmann; Oliveira (2017), demonstram que a permanência na mesma série são fatos

associados a distorção idade-série, têm um impacto negativo tanto para os estudantes, bem como para o estado, pois os gastos com repetências são maiores.

A partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/2003), Machado (2005) *apud* Portella; Bussmann; Oliveira (2017) também encontrou uma ligação entre reprovação e distorção idade-série, baseando-se em evidências de “regressão com efeitos fixos” da escola. Com os dados do SAEB/1999 a 2005, Franco (2008) observou uma ligação não positiva entre a distorção idade-série e o desenvolvimento escolar medido pelo aproveitamento no SAEB em um padrão de “efeitos fixos”.

Além das consequências no desempenho individualizado dos estudantes causadas por uma grande disseminação da distorção idade-série, o método de “regressão com efeitos fixos” usado por Machado, Firpo e Gonzaga (2013), demonstram “que quanto maior a dispersão em termos de idade em sala de aula, menor a proficiência média das crianças”. Por fim, Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) apontaram que existe uma ligação positiva entre essas duas variáveis, pois observam que a diferença entre a série frequentada e a série recomendada têm um impacto significativo na taxa de abandono dos estudantes. (Portella; Bussmann; Oliveira, 2017).

Ao analisar os dados do Censo Demográfico de 1980 a 2000, Riani (2005) observou que sujeitos do sexo masculino e negros são os mais afetados pela distorção idade-série. Além disso, Leon e Menezes-Filho (2002) também encontraram a mesma ocorrência de distorção idade-série em pessoas do sexo masculino. Os autores observaram também que residir sem os pais agrava a probabilidade de repetência dos estudantes no 3º ano do ensino médio, ao passo que para os estudantes no 4º ano do ensino fundamental residir com os pais juntos diminui a probabilidade de repetência ao invés de morar com apenas um deles. Os estudantes de idade maior apresentam pouca chance de avançar nos estudos, mostrando também pouca chance de completar as etapas escolares. Já para os estudantes repetentes, há uma grande probabilidade de abandono dos estudos caso morem sem os pais, somente pai ou mãe. (Portella; Bussmann; Oliveira, 2017).

Ao examinar os dados do SAEB/2001 e padrões de risco, Alves, Ortigão e Franco (2007) observaram que os capitais social, econômico e cultural produzem efeitos para reprovação escolar. Os sujeitos do sexo masculino, negros e que tem

trabalho correm mais risco de reprovação, enquanto que para estudantes brancos o nível socioeconômico é sobretudo fundamental.

Tabela 6 - Autodeclaração étnico-racial

Amarela	1
Branca	3
Indígena	-
Sem declaração	1
Parda	12
Preta	4

Na tabela 6 que trata da autodeclaração étnico-racial dos estudantes, podemos comprovar o que foi argumentado anteriormente pelos autores. É notório que a maioria dos estudantes que frequentam as redes públicas de ensino básico são pretos ou pardos. Nas entrevistas realizadas com os estudantes aferimos que na turma, 12 se autodeclararam pardos e 4 pretos, desses que autodeclararam serem pretos ou pardos 1 deles, inclusive do sexo masculino, também afirmou ter abandonado os estudos uma vez por motivos de trabalho. Portanto, como afirmam os dados, estudantes pretos ou pardos do sexo masculino e que trabalham são mais propensos a reprovação e o abandono escolar.

Com o propósito de conhecer amplamente a realidade do Colégio Estadual Jardim Paulista (CEJAP), nosso campo de pesquisa, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) em busca de alguns dados importantes para nossa pesquisa que faça relação ao que apontamos anteriormente. O CEJAP oportunizou aos estudantes uma escuta a partir da ferramenta do *Google forms* disponibilizada nos grupos de *Whatsapp* das turmas, direcionada pelos professores conselheiros de turmas. A escuta tinha por objetivo ajudar na reconstrução do PPP da unidade de ensino. Ademais, a escuta foi realizada também com os pais ou responsáveis para que pudessem refletir e fazer apontamentos positivos e negativos acerca do dia a dia do colégio, das atividades, projetos e ações propostas nos últimos 2 (dois) anos.

Portanto, a partir dos dados coletados na escuta, destacou-se alguns aspectos: (i) a necessidade de organizar ações para reduzir os índices de abandono e em consequência disso, a não conclusão da série em curso; (ii) nível de habilidades

básicas de leitura e escrita inferior ao esperado para a idade série; (iii) comportamentos e atitudes relacionados à disciplina que não condizem com o ambiente escolar; (iv) minimizar a ocorrência de *bullying* e outros tipos de violência na escola. (PPP-CEJAP, 2024).

Outro questionário também foi aplicado com objetivo de investigar sobre aspectos relacionados “a aprendizagem, as regras, as sanções e a segurança na escola, as situações de intimidação entre alunos, como o *bullying*, as relações interpessoais, a realidade familiar, a escola e a comunidade e a infraestrutura da escola”. (PPP-CEJAP, 2024, p. 30). Os dados coletados são importantes, pois mostram a relação aluno-escola o que deve ser levado em consideração para refletir e melhorar a relação com os estudantes. (PPP-CEJAP, 2024).

Por conseguinte, apresentaremos resultados de alguns indicadores expostos no PPP do CEJAP que são de grande relevância.

Tabela 7 - Relatório de indicadores de acesso (matrícula)

Anos	Matrícula Final	Evasão/abandono
2021	808	149
2022	933	72
2023	870	00

Fonte: PPP-CEJAP/2024.

Como podemos observar no ano de 2021 houve um número significativo de estudantes evadidos ou que abandonaram os estudos, enquanto que no ano de 2022 houve uma queda nesse percentual. Conforme é mencionado no PPP do CEJAP, essa ocorrência deve-se também a pandemia da Covid-19 e o retorno das aulas de forma totalmente presencial, pois após os 3 anos pandêmico toda a comunidade escolar passou por uma readaptação ao retornarem ao ambiente escolar. Portanto, todo esse contexto, querendo ou não, afetou o andamento do ciclo escolar.

Além dos dados, o PPP do CEJAP apresenta outros indicadores obtidos a partir de avaliações externas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO) e avaliações internas.

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

pertencente ao Ministério da Educação (MEC). O objetivo do IDEB é medir a qualidade do ensino das escolas públicas do país, municipais e estaduais, reunindo em um único indicador o resultado de 2 (duas) notas: (i) fluxo escolar e, (ii) desempenho nas avaliações.

Na tabela a seguir apresentaremos um dos indicadores que mede a nota do IDEB das escolas públicas, especificamente do CEJAP compreendido entre os anos de 2021 a 2023.

Tabela 8 - Índice de aprovação, reprovação e abandono

Níveis e modalidades	2021	2021	2021	2022	2022	2022	2023	2023	2023
	Apr.	Repr.	Aband.	Apr.	Repr.	Aband.	Apr.	Repr.	Aband.
Ens. Médio	82,53%	17,47%	----	85,6%	14,4%	----	88,4%	11,6%	----

Fonte: PPP-CEJAP/2024. Adaptada.

Na tabela 8 é demonstrado um dos indicadores usado para medir a nota do IDEB, fluxo escolar. O fluxo escolar é calculado a partir dos percentuais de aprovação, reprovação e abandono nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e médio adquiridos no censo escolar.

No ano de 2021 o índice de aprovação foi de 82,53% contra 17,47% reprovados para as turmas de 1º ao 3º ano do ensino médio. Se pensarmos 17,47% de 100% não chega a ser um número tão alto em relação aos 82,53% de aprovados. Entretanto, se calcularmos essa porcentagem em números levando em consideração a quantidade de turmas existentes no ano de 2021 e a média de estudantes por turma, obteremos um número considerável e preocupante de reprovação.

Segundo os dados do Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) do estado do Tocantins, nos anos compreendidos entre 2021 a 2023 haviam 14 turmas de ensino médio. A média de estudantes por turmas de 1º e 2º anos no período matutino é de 35 a 42 estudantes, enquanto que no período vespertino a média é de 30 a 35. Já nos 3º anos no período matutino é de até 40 estudantes por turma e no período vespertino até 30 estudantes por turma.

A partir dos dados anteriormente citados, fizemos uma projeção da quantidade de estudantes nas turmas do ensino médio para que ao invés de apresentarmos o resultado de aprovação e reprovação em porcentagem, representássemos em números. Dessa maneira, a média de estudantes no ensino médio em 2021 era de 393, desses, a média de aprovação foi de 324 aprovados e 68 reprovados.

Nos anos seguintes, 2022 e 2023 a quantidade de turmas e a média de estudantes por turma foi a mesma do ano de 2021, o diferencial está na taxa de aprovação e reprovação. Em 2022, o percentual de aprovação alcançou 85,6% e o de reprovação a casa dos 14,4%, como podemos perceber houve um aumento no número de aprovação e uma queda no número de reprovação. Transformando essas porcentagens em números temos, 336 aprovados e 56 reprovados. Para o ano de 2023 temos aprovados e reprovados, 88,4% e 11,6% respectivamente. Em números temos, 347 aprovados contra 45 reprovados.

Em 2021, foram 68 estudantes reprovados, um número significativo, pois levando em consideração a média de estudantes por turma, das 14 existentes, o número de retidos somaria um total de 2 turmas de 34 estudantes cada. Já no ano de 2022, esse número caiu para 56, uma diferença de 12 estudantes. Por conseguinte, no ano de 2023 esse número reduziu para 45 reprovados, um avanço importante em relação aos anos de 2021 e 2022, pois quanto menor a taxa de reprovação melhor será o resultado na nota do IDEB do CEJAP.

Em suma, trazer esses dados é importante para entender como funciona o cálculo⁶ da nota do IDEB das escolas públicas do país. Como argumentado anteriormente, o resultado da nota do IDEB é a soma do fluxo escolar (taxa de aprovação) mais a média das notas de desempenho escolar obtido pelas provas externas, no caso o SAEB, assunto que trataremos a seguir.

O SAEB é um conjunto de avaliações externas que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) uma análise da educação básica do país e de agentes que podem influenciar no rendimento dos estudantes. Ele é aplicado a cada 2 (dois) anos na rede pública de ensino e passou a ser aplicada também como uma amostragem na rede privada de ensino.

⁶ As notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de zero a dez. Depois, essa nota é multiplicada pela taxa de aprovação, que vai de 0% a 100%. Por exemplo, se a média das notas nas provas de determinada escola for 7 e, se essa mesma escola tiver 70% de aprovação, seu Ideb será 4,9: $7 \times 70\% = 7 \times 0,7 = 4,9$. Disponível: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve/>. Acesso em 17 de julho de 2024.

Como citado anteriormente, os resultados das médias do rendimento dos estudantes obtidos no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono registradas no Censo Escolar, formam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Saeb possibilita que as escolas, além das redes municipais e estaduais de ensino, avaliem a qualidade da educação proporcionada aos estudantes. Os resultados dessa avaliação servem como um indicativo da qualidade do ensino no país e fornecem suporte para a criação, o acompanhamento e a melhoria de políticas educacionais baseadas em dados concretos.

A seguir podemos visualizar a nota do IDEB do Colégio Estadual Jardim Paulista (CEJAP) compreendidos entre os anos de 2015 a 2023.

Tabela 9 – Notas do IDEB do Colégio Estadual Jardim Paulista

Ano	Meta projetada	Resultado observado	
2015	4.6	E.F.	3.5
		E.M.	ND
2017	4.9	E.F.	4.0
		E.M.	ND
2019	5.2	E.F.	3.9
		E.M.	3.5
2021	5.5	E.F.	ND
		E.M.	ND
2023	5.5	E.F.	**
		E.M.	**

Fonte: PPP-CEJAP/2024. Adaptada.

Notas: (*): Nota sem projeção;

(**): Aguardando resultados;

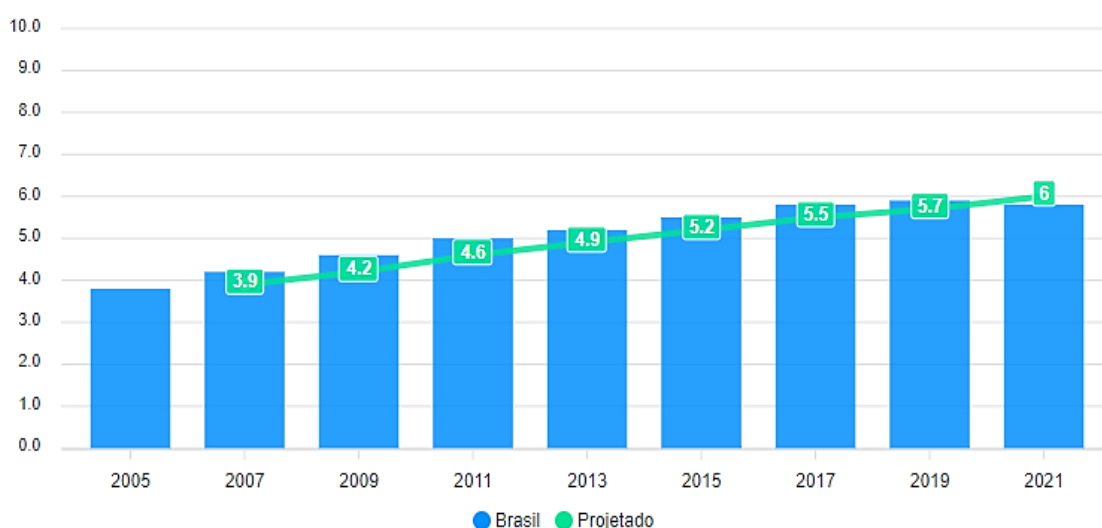
ND: Resultados não divulgados, pois o número de participantes no SAEB foi insuficiente.

Como é descrito na tabela, temos a meta projetada e o resultado observado, ou seja, a nota alcançada para aquele ano. Em 2007 o INEP instituiu uma meta geral para o ensino básico do país, atingir a nota 6.0 para o IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para monitorar o progresso rumo a essa meta, que corresponde ao nível educacional de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foram estabelecidas metas bienais. Essas metas precisam ser alcançadas não apenas pelo país como um todo, mas também por escolas, municípios e estados. O objetivo é que cada esfera progrida de maneira a colaborar, em conjunto, para que o país atinja a meta final. (QEdu, 2023).

No gráfico a seguir podemos observar as metas projetadas a serem alcançadas desde 2005 a 2021.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB

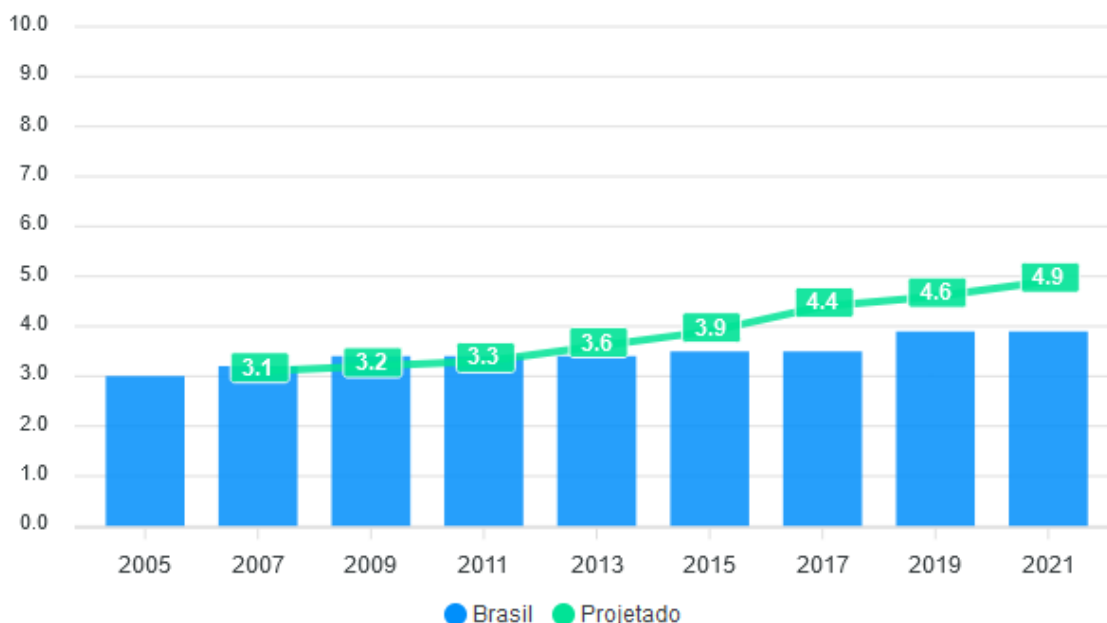


Fonte: Site QEdu. Disponível: <https://conteudos.qedu.org.br/metasp-do-ideb/>.

A explicação para a meta nacional do Ideb de 6.0, significa que, até 2021, o país deve alcançar, nos anos iniciais do ensino fundamental, um nível de qualidade educacional equivalente à média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) em termos de proficiência e taxa de aprovação. Para o Inep, isso significa evoluir do valor nacional de 3,8, registrado em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb de 6,0 em 2021. Com esse avanço, espera-se que o país se coloque em posição entre os países com os melhores sistemas de ensino do mundo. (QEdu, 2023).

Para ampliar mais ainda a evolução das metas projetadas para o IDEB, vejamos no próximo gráfico a projeção a ser alcançada pelos estados desde 2007 a 2021 para o ensino médio.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB - Ensino médio



Fonte: IDEB 2021, INEP. Disponível. <https://qedu.org.br/brasil/ideb>.

Para 2021 a projeção a nível estadual foi de 4.9, porém a nota alcançada foi de 3.9 ficando abaixo da média nacional. Isso significa que os estudantes estão muito abaixo da média de aprendizado esperada e a taxa de aprovação com um valor crítico, recurso da reprovação sendo muito utilizado. A nível de Brasil a meta projetada foi 5.2, mas alcançou 4.2, não atingiu a meta nacional esperada, entretanto está pouco abaixo. Desse modo, os estudantes estão abaixo da média de 97% ou perto dela e a taxa de aprovação com um valor mais baixo, reprovação sendo bastante utilizada.

Tratando-se especificamente dos resultados alcançados pelo CEJAP como consta na tabela 8, entre os anos de 2005 a 2017 para o ensino médio, as notas não foram divulgadas, pois não houve participantes suficientes na realização das avaliações do SAEB. Para que as notas sejam computadas é necessário ter 80% de participação dos estudantes nas avaliações. No ano de 2019 a meta projetada foi de 5.2, mas atingiu 3.5 deixando a nota abaixo da média nacional. Portanto, os estudantes estão muito abaixo da média de aprendizado esperada e a taxa de aprovação com um valor crítico, recurso da reprovação sendo muito utilizada. Em 2021, a nota também não foi divulgada, pois também não houve 80% de presença dos estudantes na realização das avaliações. Para 2023, a meta projetada foi de 5.5, mas ainda não foram divulgadas pois estão sendo computadas.

Além de apresentar especificamente as notas do CEJAP, na tabela a seguir podemos também observar a nota do IDEB alcançada a nível de estado.

Tabela 10 – Notas do IDEB por Estado

Posição	Estado	Aprendizagem		Fluxo		IDEB
1º	Paraná	4,79	x	0,96	=	4,6
2º	Goiás	4,64	x	0,98	=	4,5
3º	São Paulo	4,63	x	0,94	=	4,4
4º	Ceará	4,42	x	0,99	=	4,4
5º	Espírito Santo	4,77	x	0,93	=	4,4
6º	Pernambuco	4,64	x	0,95	=	4,4
7º	Rio Grande do Sul	4,71	x	0,86	=	4,1
8º	Tocantins	4,32	x	0,96	=	4,1
9º	Distrito Federal	4,66	x	0,85	=	4,0
10º	Piauí	4,18	x	0,96	=	4,0
11º	Minas Gerais	4,56	x	0,88	=	4,0
12º	Acre	4,50	x	0,86	=	3,9
13º	Rio de Janeiro	4,22	x	0,93	=	3,9
14º	Sergipe	4,10	x	0,94	=	3,9
15º	Paraíba	4,14	x	0,95	=	3,9
16º	Rondônia	4,46	x	0,89	=	3,9
17º	Roraima	4,31	x	0,86	=	3,7
18º	Mato Grosso do Sul	4,48	x	0,83	=	3,7
19º	Santa Catarina	4,80	x	0,74	=	3,6
20º	Mato Grosso	4,29	x	0,84	=	3,6
21º	Amazonas	3,97	x	0,92	=	3,6
22º	Alagoas	4,05	x	0,87	=	3,5
23º	Bahia	3,96	x	0,88	=	3,5
24º	Maranhão	3,92	x	0,89	=	3,5
25º	Amapá	4,17	x	0,75	=	3,1
26º	Pará	3,98	x	0,75	=	3,0
27º	Rio Grande do Norte	4,09	x	0,69	=	2,8

Fonte: IDEB 2021, INEP. Adaptada. Disponível: https://gedu.org.br/brasil/ideb/estados?ciclo_id=EM&dependencia_id=2&ano=2021&order=ideb&by=d_esc.

Há muitas variáveis para pesquisar a nota do IDEB por estado, mas optamos por usar as seguintes variáveis: (i) ano (2021); (ii) estadual (podendo ser escolhido também a variável: total ou privada) e; (iii) ensino médio (podendo ser escolhido também a variável; anos iniciais ou anos finais), pois nossa pesquisa está com foco no ensino médio.

O estado do Tocantins na edição de 2021 do IDEB aparece na 8ª posição em relação aos 26 estados da Federação e ao Distrito Federal. O estado se encontra numa posição boa, entretanto com o IDEB 4.1 as escolas estaduais ainda permanecem em alerta. Isso significa que os estudantes estão muito abaixo da média de aprendizado esperada para língua portuguesa e matemática, o IDEB está muito abaixo da média nacional, e a taxa de aprovação apresenta um valor crítico, recurso da reprovação sendo muito utilizado.

É sabido que as escolas com toda a equipe pedagógica (professores, gestão e coordenação) juntamente com a secretaria, regionais de ensino com apoio do governo estadual se organizam para preparar os estudantes em ano de SAEB. Assim, é realizada uma espécie de curadoria educacional, com o objetivo de atualizar os estudantes com o que já é ofertado na rede de ensino para desenvolver as habilidades dos mesmos e promover o aprendizado desejado para língua portuguesa e matemática.

Segundo o PPP-CEJAP/2024, a análise dos resultados mencionados revela a necessidade de ampliar as ações para recuperar algumas competências e habilidades que os estudantes ainda não desenvolveram. Embora a escola tenha como ponto forte uma equipe bastante comprometida, sentem a falta da parceria entre a família e a escola. O acompanhamento em casa, o olhar afetivo e as palavras de incentivo ajudariam a contribuir significativamente com as ações de intervenção.

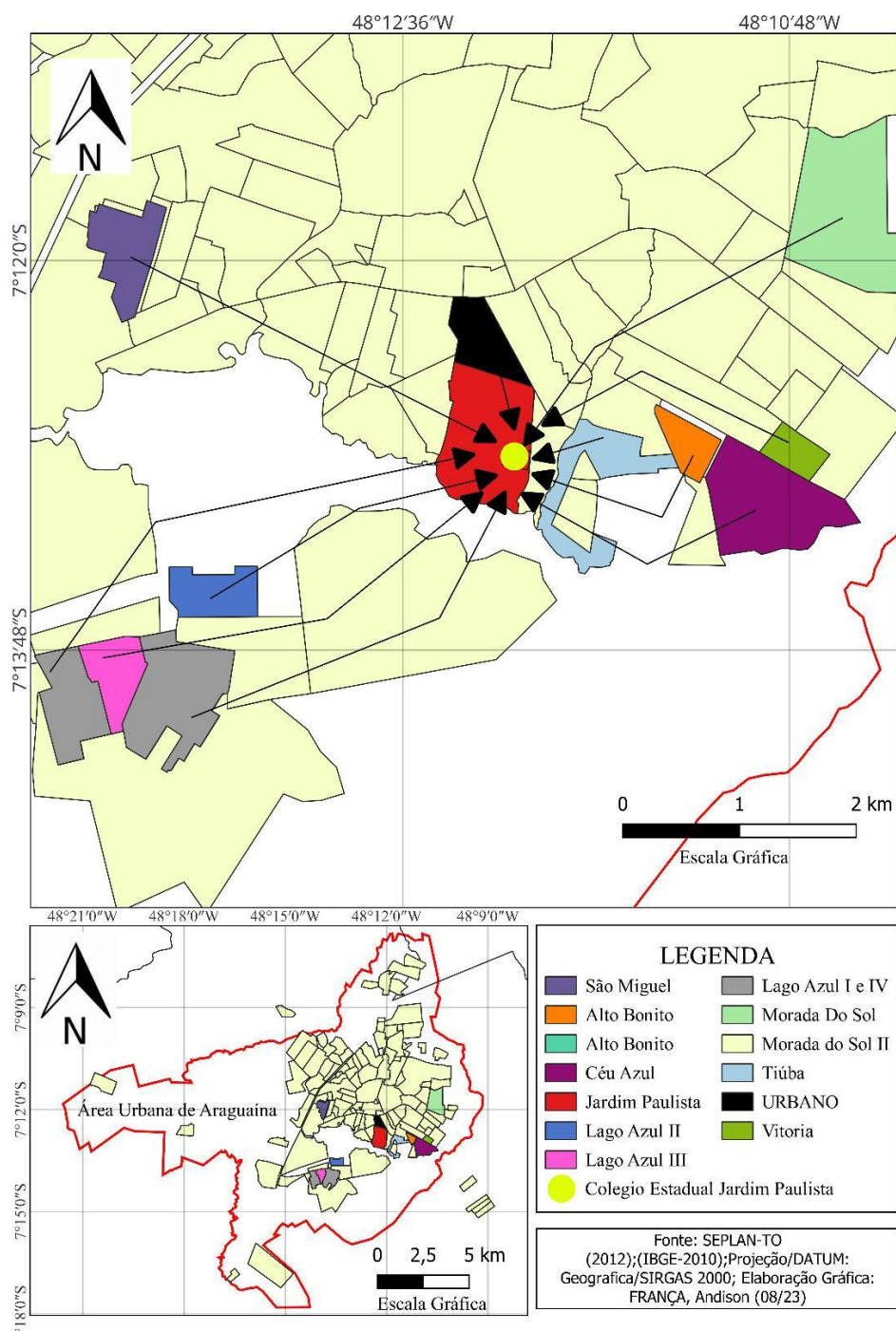
4.2.DA SUBJETIVAÇÃO DE DESLOCAMENTO SOCIOESPACIAL E DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Dando seguimento a análise dos dados coletados a partir das entrevistas com o questionário semiestruturado, em umas das perguntas aferimos que a maioria dos

estudantes gastam em média de 40 a 90min para chegarem ao colégio. Além disso, a maior parte deles faz uso do transporte escolar, como já mencionado no trabalho.

Há um número significativo de estudantes do CEJAP que residem em setores distantes. Da turma que realizamos a pesquisa, a maioria deles também moram em setores distantes, destacamos: os Lagos I, II, III e IV; Morada do sol; Setor São Miguel e Setor Vitória, como é retratado no mapa 2, a seguir.

Mapa 2 –Percurso realizados pelos estudantes para acessar a escola



No mapa 2 podemos visualizar o percurso que os estudantes realizam para acessar o equipamento público comunitário, uns com trajetos mais próximos, outros com trajetos mais distantes. O mapa foi produzido traçando o percurso dos estudantes em linha reta, aos olhos parece perto para todos, mas se usássemos um mapa de imagem de satélite, e traçássemos o trajeto rua por rua, veríamos que boa parte dos estudantes realizam um percurso longínquo até o colégio.

Partindo para as análises das formulações dos estudantes que constituem o corpus desta pesquisa, nos concentramos em perguntas chaves para nossa pesquisa, tais como: (a) Qual o trajeto em si feito na cidade para chegar à escola?; (b) O que você gostaria de falar sobre seu setor (bairro)?; (c) Você costuma ir ao centro da cidade? Se não, me fale o motivo, se sim, o que você acha?; (d) O que significa, para você concluir/terminar a educação básica (Ensino Médio)?

Os excertos analisados foram transcritos e aqui destacados de acordo com as gravações dos áudios dos estudantes. Optamos por utilizar pseudônimos para manter o anonimato dos alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio. Além disso, os nomes fictícios escolhidos são de personagens do meu anime favorito durante a infância e adolescência, o qual acompanho até hoje com as temporadas lançadas anualmente. Trata-se de "Digimon", uma franquia de mídia japonesa lançada em 1999, que foi ao ar no Brasil nos anos 2000.

"Digimon" marcou toda uma geração de crianças e adolescentes dos anos 2000 que acompanharam o anime. Muito mais que um simples desenho, ele não apresentava apenas um mundo de fantasia e magia. Eu, ou melhor, nós que crescemos nas décadas de 90 e 2000, amadurecemos juntos com cada "digiescolhido". O anime trouxe situações dramáticas que não se distanciavam muito da nossa realidade: os personagens vivenciavam sentimentos de dúvida, desesperança, solidão, perda e sofrimento, mas no final sempre demonstravam resiliência. Por isso, nos conectávamos tanto aos "digiescolhidos". Essa profundidade é algo que muitos outros animes, mesmo os atuais, não conseguiram alcançar. Sem hesitação, "Digimon" marcou uma geração.

4.2.1. Excertos 1: Formulações dos estudantes sobre o percurso geográfico que realizam para chegar ao CEJAP.

(...) O ônibus escolar me pega no ponto que fica atrás de um antigo supermercado que não funciona mais, ao sair do setor passamos por uma rua de chão que é irregular, passamos por algumas ruas que são de difíceis passagens, por conta de areia pra construção e alguns carros que ficam estacionados, passamos por ruas esburacadas ou rachadas o chão, paramos em uma rotatória pra pegar mais alguns alunos e em seguida o ônibus faz ela, a rotatória é cheia de irregularidades (buracos) na pista, em seguida continuamos por uma rua que leva até a ponte que geralmente tem vários buracos lá pro meio dela, passando a ponte subimos por uma rotatória/curva muito íngreme, e virando chegamos na escola (Tai).

(...) eu venho direto pra cá (Yoshino).

(...) vem direto pra cá pra escola (Matt).

(...) passa... uns dois (Eri).

(...) do meu setor eu venho direto pra cá... (Davis).

(...) não... é só uma curva e uma descida (T.K.).

(...) sim... a gente saí do Tiuba e passa pelo... pelo setor Palmas e Jardim Paulista. Eu espero o ônibus perto de uma rotatória que tem uma árvore de pequi, depois vamos descendo reto e chegamos na ponte do tiúba onde infelizmente não está totalmente arrumada, logo em seguida vamos subindo até chegar na rua dupla do setor Jardim paulista e passamos e entramos na rua da escola (Mimi).

(...) sim... Lago Sul. Ponto de partida ao antigo Supermercado Rei, passamos por ruas emboracadas e depois passamos por uma ponte e chegamos a Escola (Kari).

(...) passa dentro do Lago Sul ali... atravessa a ponte e chega aqui no setor Jardim Paulista... (Cody).

(...) eu venho pela Via Lago... e passo por dentro do Jardim Paulista (Ken Ichijouji).

(...) passo... Lago Azul quatro... Parque do Lago... Lago Azul um... () Lago Sul e Jardim Paulista (Takato).

(...) sim... dois setores (Lee).

(...) não... não...

(...) direto para cá... (Joe).

(...) trajeto... como assim?

(...) sim... passo pelo Lago sul e ali pela ponte Jardim Paulista... pedaço do Jardim Paulista... (Zoe).

(...) eu espero o ônibus na esquina da rua da frente, passamos, perto de um ponto de ônibus, passamos na frente de supermercados, UBS, CRAS, conveniência. Passamos um várias ruas esburacadas (bastante buracos que incomoda muito), lotes/terrenos baldios e vazios, passamos por lugares com bastante árvore também, passamos por uma ponte sobre o rio Lontra, e logo depois passamos pelo barzinho de Minas e assim chegamos na escola (Yolei).

(...) eu passo pelo Céu azul... entro... [

(...) eh: o Tiúba... o Setor Palmas... Alí... aí chego até o Jardim Paulista... pelo menos uns cinco setores... (Ruri).

(...) eu pego a avenida Filadélfia... venho pela via lago... aí venho pela rua da AABB reto... chego no setor Jardim Paulista e venho para cá (Takuya).

(...) éhh.. eu pego o ônibus... aí... venho ehh... num tem aquela ponte? éhh.... tem uma ponte aqui... passo pela ponte... até chegar na escola mesmo... é só...

(...) não... passo pelo... setor... esqueci o nome... éh...

(...) éh... Lago Sul...Lago Sul (Izzy).

(...) Eu espero o ônibus perto de casa todos os dias, tem buracos e muitas curvas. Eu passo pela ponte... a escola () até chegar aqui (Ruki).

(...) sim... passa dentro de um setor que é o lago sul (Tommy).

Notas: ((...)): Pergunta.

(--): Separação entre uma formulação e outra.

4.2.2. Excertos 2: Formulações dos estudantes sobre setor/bairro em que residem

(...) É bom em questão de moradia, já que é bem tranquilo, mas há muitos terrenos com lixo ou muitos cachorros que entram na pista, além de buracos (Tai).

(...) eu acho bom... (Yoshino)

(...) assim... [

(...) é tranquilo meu setor... mas só que... tem umas coisas lá... sobre briga... mas é tranquilo... (Matt).

(...) é bom... éh... só terminar logo a rua... facilitar a vida... mas eles já terminaram praticamente (Eri).

(...) é um setor bem calmo... de família... não tem tanta/... bem bom... (Sora).

(...) do meu setor... o meu setor é muito calmo... éh... (Davis).

(...) rapaz... éhh... é muito bom

(...) tranquilo... (T.K.).

(...) muito bom... lá é bem calmo... Eu acho meu setor muito bom em questão de movimento, mais algo que acaba totalmente com ele são ruas que estão acabadas, na rua da minha casa mesmo está toda feia não passa mais carro por que se entrar não sai mais quando chove fica pior ainda é nunca vieram asfalta nossa rua (Mimi).

(...) éhh legal... até agora.... Apesar que vai fazer seis anos que moro aqui nesse setor, até o momento não tenho o que falar dele não, gosto do setor que moro. Só queria que a prefeitura fizesse uma praça no local em frente à Pizzaria da Rosy na saída ou entrada do Nova Araguaína. Quem mora aqui no setor é entrada, e quem vem de lá é saída (Kari).

(...) o setor é bom... tem uma área que é assim meio alvoroçada... mas tem... eu fico mais na parte calma lá em baixo... num tem? (Cody).

 (...) é um setor muito bom né?[() centro da cidade... muito bom (Ken Ichijouji).

(...) olha é bom... () bem tranquilo... calmo... (Takato).

(...) é um setor bom... bem desenvolvido... (Lee).

(...) é muito bom... é um lugarzinho massa...
 (...) tranquilo... (Joe).

(...) ah... é um setor bom... tranquilo... (Zoe).

(...) acho que não tenho nada a declarar... porque foi arrumada muita coisa... as ruas... e tals... tudo tranquilo... atualmente... está muito tranquilo... É um setor sossegado,tem supermercado perto, creche, USB, CRAS, academia que logo vai inaugurar, lugares com ponto de vendas de lanche, passa transporte público todos os dias, é feita a coleta de lixo regular, é um ótimo setor. (...) mas antes já foi muito assim... bagunçado... em relação a roubos... essas coisas... (Yolei).

(...) é um setor legal... até que é movimentado...
 (...) acho que a segurança das casas... porque tá assim muito...
 (...) sim... ultimamente tem tendo muito assalto...
 (...) policiamento?... não.... (Ruri).

(...) tranquilo... calmo
 (...) sim asphaltadas
 (...) tem policiamento (Takuya).

(...) meu setor é... convivência boa... só que () bastante coisa... éh... tipo... éh... fica longe de... vários negócios... mas também fica perto... tá ligado?
 (...) sim fica longe do centro... mas...
 (...) mas outros negócio fica perto...
 (...) a segurança é mais ou menos... né muito boa assim não... entendeu?
 (...) tipo... assalto tem muito ali... só que esses tempo atrás variou... entendeu?
 (...) tá mais... tá controlado né?
 (...) sim policiamento
 (...) a minha rua é asphaltada... tem umas lá que não é não... (Izzy).

(...) nada. é... as vezes é até calmo demais. E até legal mora aqui (Ruki).

(...) setor?! éh... é um setor ótimo... é um setor tranquilo (Tommy).

Notas: ((...)): Pergunta.

(---): Separação entre uma formulação e outra.

4.2.3. Excertos 3: Formulações dos estudantes sobre o centro da cidade

(...) Sim. O centro é um lugar bastante movimentado, mas acho muito pequeno para tantos carros e motos estacionarem e até passarem, existem buracos na calçada (ainda mais perto da Novo mundo e Paraíba) que já até tropecei neles.
 (...) estacionamento... hum rum. (Tai).

(...) sim ((risos))
 (...) sim. (...)

(...) bem legal... (Yoshino).

(...) sim... as vezes...

(...) éh... (vamos supor) é muito movimentado lá né?

(...) como ali no centro... deveria ter mais espaço ali no centro na verdade né?

(...) estacionamento... (Matt).

(...) de vez... é vou... é bom... mas

(...) é... deveria ter mais estacionamento porque é muito pouco... porque o povo fica parecendo... dia de final de semana é difícil... (Eri).

(...) não

(...) não tem o que fazer lá... ((risos)) (Sora).

(...) hum... de vez enquanto

(...) que é muito movimentado...

(...) acho que não. (Davis).

(...) sim

(...) rapaz... lá é bem qualidade né? só vou mesmo pra... pra pagar as continhas (vazo)... entendeu? (T.K.).

(...) acho muito bom... Sim. Eu amo ir no centro mais por questão de fazer compras tem ótimas lojas, com ótimos atendimento e produtos de qualidade não tenho nada que reclamar. (Mimi).

(...) bom... O centro da cidade está uma maravilha, só acho que os produtos está um pouquinho salgado (Kari).

(...) sim

(...) rapaz eu acho tranquilo... num tem?!

(...) não. (Cody).

(...) costume

(...) bem movimentado... bastante gente... () [

(...) rapaz... as lojas... mais assim movimento[

(...) que é muita gente... () estacionar o carro essas coisas... (Ken Ichijouji).

(...) sim

(...) bem movimentado...

(...) só a mobilidade um pouco do centro...

(...) éh... tem pouco... (Takato).

(...) éh... sim... frequentemente...

(...) ah... tá legal né? organizado. (Lee).

(...) de vez em quando...

(...) eu acho muito/ muito bom... movimentado né?

(...) no centro... assim... só a questão de organização lá né...

(...) aham (afirmação) porque lá... para estacionar carro lá é difícil... (Joe).

(...) sim... as vezes...

(...) ahh: é um bom lugar né... tem lojas... coisas que nós não temos onde eu moro... (Zoe).

(...) sim..., vou apenas quando preciso resolver ou comprar alguma coisa. (...) às vezes eu acho assim uma desorganização... (...) assim... em relação aos sinais... sabe... semáforos... essas coisas... (...) mais fiscalização... pouco estacionamento. (...) sim... ou as vezes quando acha é muito longe do local onde você deveria chegar... e tals... (Yolei).

 (...) de vez em quando... mais não do que sim...
 (...) questão de organização...
 (...) sim... estacionamento é uma parte que é difícil... ((sobreposição de vozes)). (Ruri).

 (...) sim... hum... acho bom... muitas lojas... movimento...
 (...) éhh... bom no meu ponto de vista... éh... estacionamento... banheiros públicos... e alguns bebedouros... seria interessante colocar... (Takuya).

 (...) as vezes... não é muito não... sou muito acostumado não
 (...) rapaz... tem muito transito... éh...
 (...) muito amuntado
 (...) algumas partes é... algumas
 (...) melhorar... xo ver...
 (...) estacionamento...
 (...) isso... falta... mobilidade. (Izzy).

 (...) Não..Pq eu quase não saio de casa. ah... porque as vezes é falta de tempo... a correria do dia a dia... (Ruki).

 (...) acho... um lugar assim onde vai muita gente todo mundo a procura de comprar as coisas... ou trabalhar
 (...) lá centro... em peso. (Tommy).

Notas: ((...)): Pergunta.

(---): Separação entre uma formulação e outra.

De modo a iniciar trazemos à tona Orlandi (2020), que argumenta: a AD não se concentra na língua como um sistema abstrato, mas sim na língua em seu uso real, nos modos de significar, nas pessoas falando, levando em consideração a produção de sentidos como parte de suas vidas, seja como indivíduos ou como integrantes de uma dada sociedade (Orlandi, 2020, p. 13-14). Partindo dessa perspectiva é que ao analisar as formulações dos estudantes enquanto analista de discurso buscamos trabalhar a significação das palavras e o efeito de sentido que elas produzem em relação ao percurso geográfico, ao setor, a cidade, e a conclusão do ensino médio.

Ademais, a AD compreende a linguagem como uma intervenção essencial entre o ser humano e a realidade natural e social. Essa intervenção, que é o discurso, possibilita tanto a permanência e continuidade quanto o deslocamento e a transformação do indivíduo e do contexto em que ele está inserido (Orlandi, 2020).

As formulações realizadas pelos estudantes trazem consigo palavras (ora positivas, ora negativas) cheias de significação capazes de qualificar o trajeto que realizam para acessar o equipamento público comunitário, o setor/bairro em que vivem, o centro da cidade, o futuro, e as oportunidades educacionais ao adentrarem o colégio.

Observamos que os estudantes ao relatarem sobre o trajeto que realizam, usam palavras que qualificam o percurso que eles fazem na cidade até chegar ao colégio. Ao se referirem ao substantivo *rua*, Tai, Kari, Yolei e Ruki usam as palavras ‘de chão’; ‘irregular’; esburacadas ou rachadas’; ‘curva íngreme’; ‘emboracadas’; ‘esburacadas’; ‘buracos’; ‘curvas’. Todas essas palavras por eles usadas assumem o papel de adjetivo atribuindo uma característica à *rua* causando um efeito de sentido negativo. Além disso, é observável que certas palavras usadas nas formulações dos estudantes citados seguem uma regularidade mesmo que algumas foram pronunciadas fora da norma culta da língua portuguesa.

Tai, vai além para se referir à *rua* ao usar os seguintes termos ‘são de difíceis passagens, por conta de areia para a construção e alguns carros que ficam estacionados’ termos esses que assumem o papel de predicado quando se referem à *rua* enquanto sujeito da oração. Outro termo por ele usado é ‘cheia de irregularidade’ conferindo atributos ao se referir ao substantivo *rotatória*, produzindo um efeito negativo.

Alguns estudantes em suas formulações seguem uma outra regularidade que foge das dos demais estudantes ao discorrerem sobre o local que aguardam o transporte escolar. Tai: ‘o ônibus escolar me pega no ponto que fica *atrás* do antigo Supermercado que não funciona mais’; Mimi: ‘eu espero o ônibus *perto* de uma rotatória que tem uma árvore de pequi’; Yolei: ‘eu espero o ônibus na esquina da rua da *frente*’; Ruki: ‘espero o ônibus *perto* de casa todos os dias’. Tais formulações com destaque para as palavras ‘atrás’, ‘perto’, ‘frente’ classificadas como advérbios de lugar nos fazem refletir como o espaço urbano ao qual estão inseridos é produzido e percebido pelos estudantes.

Ao analisar o trajeto dos estudantes, a maioria se volta para uns detalhes e outros não. É perceptível que Mimi e Yolei têm uma visão mais ampla, percebendo detalhes que fogem aos olhos de outros estudantes. Quando as duas expõem: ‘[...] tem uma árvore de pequi’; ‘passamos por lugares com bastante árvores’, elas demonstram que a rua e/ou espaço urbano apresenta problemas, mas também tem seus pontos positivos. Yolei vai além e expõe no seu percurso lugares que dão referência ao espaço no qual ela está vinculada: ‘passamos perto de um ponto de ônibus’; ‘frente de supermercados’; ‘UBS’; ‘CRAS’; ‘conveniência’; ‘barzinho de Minas’,

ou seja, meu espaço tem problemas, mas eu percebo também os pontos que creditam esse espaço.

Ainda na trilha do trajeto que os estudantes realizam até o colégio, uma grande quantidade deles segue uma regularidade quanto ao descrever seu percurso. Kari, Cody, Zoe, Yolei, Izzy e Ruki usam o substantivo *ponte* como ponto de referência no trajeto por eles realizado, como: ‘passamos pela ponte’; ‘atravessa a ponte’; ‘[...] ali pela ponte [...]’; ‘[...] ponte sobre o rio Lontra’; ‘[...] aquela ponte?’. Ademais, temos Mimi que é mais minuciosa ao descrever o substantivo *ponte* pela qual transita, vejamos: ‘[...] do tiúba onde infelizmente não está totalmente arrumada’, assim esses termos usados para complementar a palavra *ponte*, enquanto sujeito da oração, assumem o papel de predicado. Destacamos também os termos; ‘onde’; ‘infelizmente’; ‘não’; ‘totalmente’, que assumem o papel de advérbio de lugar; de modo; de negação e de intensidade respectivamente, já o termo ‘arrumada’ assume o papel de adjetivo.

Temos também aqueles que apenas citavam os nomes e quantidade de setores pelo qual passavam ao realizar o trajeto até o colégio e aparentemente não tinham mais o que expressar ou falar. Matt, Cody, Zoe, Ken Ichijouji, Takato, Lee, Joe e Ruri: ‘vem direto pra cá’; ‘passa dentro do Lago Sul’; ‘passo pelo Lago Sul’; ‘[...] pela Via lago’; ‘passo... Lago azul quatro... Parque do lago... Lago azul um... Lago sul [...]’; ‘[...] dois setores’; ‘direto pra cá’; ‘[...] pelo Céu Azul... entro... Tiúba... o Setor Palmas... [...] uns cinco setores...’. Entretanto, o não dito se inscreve na análise de discurso como um mecanismo de interpretação.

Assim sendo, evocamos aqui Orlandi (2020) quando verbaliza que esse mecanismo tem por particularidade vincular o dito ao não dito, relacionando o que o sujeito expressa em um contexto com o que é dito em outro, e comparando diferentes modos de expressão. Procura-se ouvir, nas palavras do sujeito, aquilo que ele não diz explicitamente, mas que também estabelece o significado de suas palavras.

Quanto às formulações dos estudantes acerca do setor que residem Mimi, o predica usando os seguintes termos: ‘mais algo que acaba totalmente com ele são ruas que estão acabadas, na rua da minha casa mesmo está toda feia não passa mais carro por que se entrar não sai mais quando chove fica pior [...]’. Ao qualificar o substantivo *setor* ela usa os adjetivos ‘acabada’; ‘feia’; ‘pior’ produzindo um sentido negativo. Além disso, em sua oração é usado também o advérbio de intensidade ‘totalmente’ para dar mais ênfase quanto à realidade do setor que reside.

Cody, ao se referir ao seu *setor* (substantivo) usa os seguintes termos: ‘tem uma área que é meio alvoroçada... mas tem... eu fico na parte calma lá embaixo...’. Ao usar as palavras ‘alvoroçada’ e ‘calma’ ele o adjetiva, ora negativamente quando afirma que há uma área tumultuada, ora positivamente ao dizer que mora na parte mais sossegada. Ademais, ele usa advérbios de lugar ao se referir ao *setor*, enquanto substantivo, ‘lá’ e ‘embaixo’.

Yolei, em sua formulação expõe com mais amplitude sua percepção do *setor* (substantivo) predicando-o nos seguintes termos: ‘acho que não tenho nada a declarar... porque foi arrumada muita coisa... [...]’. É um *setor* sossegado, tem supermercado perto, creche, UBS, CRAS, academia que logo vai inaugurar, lugares com ponto de vendas de lanche, passa transporte público todos os dias, é feita a coleta de lixo regular, é um ótimo *setor*. Ao mesmo tempo que ela usa o advérbio de intensidade ‘nada’ afirmando que não há o que falar do *setor* (substantivo) ela usa outro advérbio de intensidade ‘muita’ usando outros substantivos *supermercado, creche, UBS, CRAS, academia, transporte público* que (re)significam o espaço ao qual está vinculada. Entretanto, Yolei também descreve: ‘(...) mas antes já foi muito assim... bagunçado... em relação a roubos... essas coisas...’, ao usar os advérbios de tempo e de intensidade ‘antes’ e ‘muito’ respectivamente, e o adjetivo ‘bagunçado’ ela demonstra que o *setor* há um tempo apresentava problemas, mas foram sanados.

Ruri e Izzy em suas formulações descrevem o *setor* em que vivem, apresentando um problema de segurança pública muito recorrente no meio urbano. Ruri: ‘acho que a segurança das casas... ultimamente tem tendo muito assalto... policiamento?... não.... de vez em quando... mais não do que sim...’. Izzy: ‘a segurança é mais ou menos... né muito boa assim não... entendeu? tipo... assalto tem muito ali... só que esses tempo atrás variou... entendeu? tá mais... tá controlado né? sim policiamento’. As adverbializações ao se referir ao *setor*, de ordem ‘ultimamente’, de intensidade ‘muito’, de negação ‘não’, de tempo ‘de vez em quando’ produzem uma relação de sentido negativo com o *setor*, apresentando um problema de segurança e falta de policiamento. Izzy usa praticamente os mesmos advérbios que Ruri, destacamos as adverbializações de lugar ‘ali’, se referindo que no seu *setor* há um problema de segurança; de intensidade ‘muito’ fazendo referência ao substantivo *assalto*; de afirmação ‘sim, (re)significando a realidade do *setor* passando a ter policiamento.

Quanto às regularidades encontradas Tai, Yoshino, Matt, Eri, Sora, Davis, T.K., Cody, Ken Ichijouji, Takato, Lee, Joe, Zoe, Takuya, Ruki e Tommy apenas adjetivam o *setor* que moram usando os seguintes termos: ‘bom’; ‘tranquilo’; ‘calmo’; ‘legal’. O adjetivo ‘tranquilo’ foi a palavra mais recorrente em suas formulações, demonstrando que para eles o sinônimo do que venha a ser um bom setor seria um *locus amoenus*, “lugar agradável”, característico do Arcadismo, um lugar onde as pessoas vivam em paz e sossego. De modo a acrescentar, Ruri usa também a adjetivação ‘movimentado’: ‘legal... até que é movimentado...’, dessa maneira, ela demonstra que para alguns sinônimo de um bom setor é essa dinâmica, esse movimento que a cidade exerce, pessoas, carros, motos, bicicletas, indo e vindo. Dessa maneira, evocamos Carlos (2021) que verbaliza: “é o ritmo da vida. O modo de expressão da vida na cidade. Ruídos diversos”, ou seja, a cidade é viva. (Carlos, 2021, p. 35)

Quanto às formulações dos estudantes acerca do centro da cidade, há uma regularidade e concordância entre eles. Uma grande porcentagem dos entrevistados aponta como um problema urbano a falta de ‘estacionamento’ e ‘mobilidade’. Tai e Matt adjetivam o *centro da cidade* (substantivo) como “pequeno” e ‘movimentado’, além disso, reafirmando mais ainda os problemas apresentados pela grande maioria, eles predica-o (*centro da cidade*) usando os termos: ‘[...] pequeno para tantos carros e motos estacionarem e até passarem [...] buracos na calçada (ainda mais perto da Novo mundo e Paraíba) que já até tropecei neles’; ‘[...] deveria ter mais espaço ali’. Dessa maneira, os termos usados produzem um efeito negativo ao adjetivar e predicar o *centro da cidade*.

T.K., Mimi e Kari ao se referirem ao *centro da cidade* predica-o nos seguintes termos: ‘rapaz... lá é bem qualidade né? Só vou mesmo pra... pra pagar as continhas (vazo)...’; ‘Eu amo ir no centro mais por questão de fazer compras tem ótimas lojas, com ótimos atendimento e produtos de qualidade não tenho nada que reclamar.’; ‘O centro da cidade está uma maravilha, só acho que os produtos está um pouquinho salgado’. Mimi e Kari em suas formulações (re)significam o centro da cidade, produzindo um efeito positivo.

Além disso, Kari usa o adjetivo “salgado” para se referir aos altos preços dos produtos. T.K, apesar de demonstrar apreço ao centro ele só afirma que vai ao centro por uma única questão, pagar as contas, como se não houvesse mais o que fazer, não houvesse atrativos ou ainda, aquele espaço não foi feito pensando em mim. Ao interpretar a formulação de Sora, ela tem o pensamento parecido com o de T.K.: ‘não

tem o que fazer lá'. Dessa maneira, as oportunidades e serviços do espaço urbano são mais acessíveis para a população mais rica da cidade, produzindo uma desigualdade socioespacial. Assim sendo, trazemos à tona Carlos (2021): "o uso diferenciado da cidade demonstra que esse espaço se constrói e se reproduz de forma desigual e contraditória. A desigualdade espacial é produto da desigualdade social". (Carlos, 2021, p. 23).

Por fim, Takuya em sua formulação sugere: 'bom no meu ponto de vista... éh... estacionamento... banheiros públicos... e alguns bebedouros... seria interessante colocar...', assim, tornaria o centro da cidade, um ambiente mais confortável, melhorando a circulação das pessoas.

Em suma, não podemos perder de vista que estamos apresentando a realidade de vários setores que residem os estudantes do CEJAP que participaram desta pesquisa, demonstrando como eles (re)significam o espaço urbano ao qual estão vinculados e que vai perpassar pelo direito à cidade enquanto sujeito urbano.

4.2.4. Excertos 4 - Formulações dos estudantes sobre a conclusão do ensino médio

(...) Concluir o ensino médio significa mais um passo na minha formação profissional, vai me ajudar a poder entrar numa empresa de maneira formal e conseguir um emprego. Pretendo cursar direito e já estou cursando um curso técnico, pretendo trabalhar na área e pagar minha faculdade desse modo. (Tai).

 (...) pretendo estudar... (Yoshino).

 (...) eu pretendo arrumar um trabalho.
 (...) superior? fazer um... hum rum...
 (...) vou fazer informática... e já tenho departamento pessoal... e é isso...
 (Matt).

 (...) eu pretendo arrumar um trabalho e fazer um curso superior...
 (...) tô decidindo ainda... tá difícil. (Eri).

 (...) significa... muita coisa... pra mim poder () emprego... fazer o curso que eu quero fazer...
 (...) agronomia. (Sora).

 (...) fazer uma faculdade...
 (...) ainda não... (Davis).

 (...) fazer um curso na faculdade...
 (...) não... ainda não... tô decidindo. (T.K.).

 (...) Quando eu terminar os estudos e esse ano término vou fazer um curso e procurar um trabalho, mais frente já irei começar a faculdade e focar

totalmente por que quero e vou ser a melhor na minha área vou estudar para isso.

(...) não... não decidi ainda não. (Mimi).

(...) sim... um curso e depois trabalhar... Para me é importante concluir os estudos porque você já sai sabendo de muitas coisas, aprende bastante durante os estudos, na verdade não descrever o que realmente significa. Pretendo fazer terminar os estudos, fazer um curso e trabalhar.

(...) de veterinária... (Kari).

(...) rapaz... éh... um sonho né? que todo mundo quer concluir fazer... prestar um curso... uma faculdade...

(...) faculdade de direito. (Cody).

(...) eu pretendo fazer um curso...

(...) isso.

(...) em mente... mente eu não tenho não... (Ken Ichijouji).

(...) éh... fechar uma etapa da minha vida né?

(...) medicina. (Takato).

(...) ah... investir no agronegócio...

(...) sim.

(...) ainda não. (Lee).

(...) uai... aprendizado né...

(...) quero fazer contabilidade... (Joe).

(...) ah:: acho que é dando um avanço mais para o futuro... ter um serviço... entre aspas... mais digno...

(...) direito... (Zoe).

(...) mais uma etapa concluída... né? porque quando eu concluir eu quero dar início a minha faculdade de direito... Significa que vou está dando mais um passo à frente do meu futuro, pois pretendo fazer curso superior, e trabalhar. (Yolei).

(...) o que significa?

(...) sim... a tendência é isso né?

(...) eu quero trabalhar aí estudar ((sobreposição de vozes)) [

(...) veterinária... (Ruri).

(...) concluir uma etapa da vida né? ponta pé inicial para ingressar... um emprego um estudo.

(...) zootecnia. (Takuya).

(...) o que significa?

(...) sim eu pretendo fazer um curso superior...

(...) tô ainda decidindo meu curso. (Izzy).

(...) metade do futuro concluído... Termina os meus estudos e uma meta muito importante para mim pois quero começar a fazer faculdade

(...) não... em mente assim ainda não... (Ruki).

(...) o ensino médio pra mim é uma porta se abrindo né?!

(...) sim... pretendo fazer faculdade então o ensino médio é preparação.

(...) já sim. Pretendo arquitetura. (Tommy).

Notas: ((...)): Pergunta.

(---): Separação entre uma formulação e outra.

Tai, Sora, Mimi, Kari, Cody, Takato, Joe, Zoe, Yolei, Takuya, Ruki e Tommy em suas formulações predizam o *ensino médio* demonstrando o quanto é significativo concluir mais essa etapa escolar: ‘significa mais um passo na minha formação profissional, vai me ajudar a poder entrar numa empresa de forma formal e conseguir um emprego’; ‘significa... muita coisa... pra mim poder () emprego... fazer o curso que eu quero fazer...’; ‘[...] começar a faculdade e focar totalmente porque quero e vou ser a melhor na minha área vou estudar pra isso’; ‘para mim é importante concluir os estudos porque você já sai sabendo de muitas coisas, aprende bastante durante os estudos’; ‘rapaz... éh... um sonho né? que todo mundo quer concluir fazer... prestar um curso... uma faculdade...’; ‘éh... fechar uma etapa da minha vida né?’; ‘uai... aprendizado né...’; ‘ah:: acho que é dando um avanço mais para o futuro... ter um serviço... entre aspas... mais digno...’; ‘mais uma etapa concluída... né? Significa que vou está dando mais um passo a frente do meu futuro, pois pretendo fazer um curso superior...’; ‘concluir uma etapa da vida né? pontapé inicial para ingressar... um emprego um estudo’; ‘metade do futuro concluído... terminar os meus estudos e uma meta muito importante para mim pois quero começar a fazer faculdade’; ‘o ensino médio para mim é uma porta se abrindo né? pretendo fazer faculdade então o ensino médio é preparação’.

Além de predicarem o *ensino médio*, eles usam adjetivações para qualificá-lo: ‘futuro’; ‘superior’; ‘profissional’; ‘escolar’; ‘formal’; ‘melhor’; ‘importante’; ‘inicial’; ‘concluído’, assim os estudantes (re)significam a conclusão desse ciclo escolar como oportunidades que se abrem para seu futuro profissional e continuação dos estudos. Ademais, uma grande porcentagem dos estudantes em suas formulações relata o curso que desejam cursar em uma universidade, enquanto os demais ainda se mostram muito incertos do curso que desejam fazer, ou seja, argumentam ainda está em fase de decisão quanto ao futuro profissional.

Em suma, a partir das análises das formulações dos estudantes quanto ao futuro escolar e a conclusão do ensino básico, em específico o ensino médio, é notório que a maioria vê a conclusão dessa etapa escolar como uma porta que se abre para o futuro.

A seguir, apresentaremos algumas considerações quanto às impressões que obtivemos ao findar esta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado neste trabalho, no qual teve como objeto de pesquisa distribuição desigual e segregação socioespacial dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais” em Araguaína/TO, nos possibilitou identificar a partir das formulações dos estudantes que apesar de haver uma distribuição desigual dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais”, os estudantes ainda enxergam oportunidades educacionais ao acessar tal equipamento.

Como apresentado nesta pesquisa, algumas variáveis e indicadores tais como: distorção idade-série; sexo; raça/cor; o tempo gasto; as baixas notas nas avaliações externas (SAEB) e notas do IDEB interferem diretamente no desempenho dos estudantes gerando desigualdades nas oportunidades educacionais. A exposição incômoda e exaustiva (como relatado em suas formulações) do trajeto realizado pelos estudantes até o colégio, em média de 80 a 180min (ida e volta) pode ser apontado como um dos fatores de infrequência e provavelmente em casos de abandono escolar.

Ao analisar o PPP do CEJAP, em algumas edições do IDEB as notas não foram divulgadas, pois o número de estudantes que realizaram as avaliações não era suficiente para que as notas fossem computadas. Dessa maneira, além dos estudantes estarem sendo avaliados por provas externas que medem o desempenho deles no aprendizado de língua portuguesa e matemática e o percurso longínquo que realizam até o colégio é um dos pontos desmotivadores que pode explicar tamanha infrequência nessas avaliações. Obviamente, que não podemos apontar como o único fator para tal realidade, assim evocamos Portella, Bussmann e Oliveira (2017) quando verbalizam sobre o *background* familiar, ou seja, as condições familiares são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, a motivação familiar é de grande importância no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

Ao constataremos no decorrer da produção deste trabalho, que há uma distribuição desigual dos equipamentos públicos comunitários “escolas estaduais”, gerando uma segregação socioespacial desses equipamentos, tal realidade interfere nas oportunidades educacionais dos estudantes advindos de setores mais distantes. Assim sendo, evocamos novamente o Art. 4, inciso X da LDB nº 9.394/1991 que preconiza que é dever do estado assegurar vaga em escola pública mais próxima da residência do estudante. Logo, não podemos perder de vista que não é só assegurar,

mas criar meios de acesso e permanência à escola (equipamento público comunitário), garantindo assim o direito à educação, logo o direito à cidade.

Há leis, decretos, portarias e resoluções citados durante a produção desta pesquisa que verbalizam quanto a construção de escolas, manutenção e melhorias desses equipamentos, o que está faltando é pô-las em prática quando necessárias. Desse modo, percebe-se que as políticas públicas não estão sendo de fato efetivadas, assim deixando entrever o direito à cidade.

Apesar de haver um número considerável de equipamentos públicos comunitários, como as “escolas estaduais”, conforme constatado no Mapa 1, existe uma demanda escolar reprimida em algumas regiões de Araguaína. Isso ocorre devido à concentração desses equipamentos em setores mais centrais da cidade, o que segrega os setores mais distantes. Portanto, esses equipamentos ainda não são suficientes em termos de uma distribuição adequada e aceitável que atenda aos 116 setores de Araguaína.

Em suma, por meio deste trabalho investigativo, identificamos que: (1) há uma distribuição desigual dos equipamentos públicos comunitários, como as “escolas estaduais”; (2) há uma demanda escolar reprimida em alguns setores; (3) as variáveis e indicadores apresentados interferem no desempenho dos estudantes, ou seja, nas oportunidades educacionais; e (4) alguns espaços da cidade não foram planejados de forma equitativa.

De modo a concluir, a partir das análises das formulações dos estudantes, percebemos que, apesar do contexto, por meio de predicções, adverbializações e adjetivações, eles (re)significam o espaço ao qual estão vinculados. Além disso, identificam oportunidades educacionais ao acessarem o equipamento público comunitário das “escolas estaduais”, especificamente o Colégio Estadual Jardim Paulista (CEJAP), no município de Araguaína/TO. Ao relatarem sobre: (a) o setor em que residem; (b) a cidade; e (c) o modo como subjetivam o percurso até o CEJAP, nos fazem refletir sobre a garantia de direitos essenciais, tais como moradia, segurança, saúde, educação, entre outros.

Dessa forma, é necessário que os poderes públicos: (1) sejam mais comprometidos; (2) garantam o cumprimento eficaz das leis e políticas públicas educacionais; e (3) repensem o planejamento urbano e regional a partir do acesso a bens e serviços, garantindo, em síntese, o direito à cidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.; LANGE, W.; BONAMINO, A. A Geografia Objetiva de Oportunidades Educacionais na Cidade do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. (Org.). **Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrópoles: IPPUR/UFRJ, 2010. 1ª Parte, p. 67 – 91.
- BARCELLOS, C. R. H.; CALLAI, H. C.; OLIVEIRA, T. D. Planejamento urbano e educação para efetivação do direito à cidade. In: **Salão do conhecimento**. Ijuí, Santa Rosa, Três Passos e Panambi. v. 7 nº 7, out. 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaokonhecimento/article/view/20771>. Acesso em 01 de jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 01 de jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6766.htm. Acesso em 01 de jun. 2022.
- CARLOS. Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 9ª edição, 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.
- CD/FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 19, de 13 de abril de 2006**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3092-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-19-de-13-de-abril-de-2006>. Acesso em: 01 de jun. 2022.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, IVANI. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRITSCH, R.; VITELLI, R.; ROCHA, C.S. Defasagem Idade-Série em Escolas Estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/txfPWnQ7TDLSpNkHYzmTgGQ/abstract/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em 03 de jun. 2024.
- GALSTER, G. C.; KILLEN, S. P. The Geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework. **Housing Policy Debate Alexandria**, v. 5, n. 1, p. 7-43, 1995.
- HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

IBGE. **Censo demográfico.** 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaia/panorama>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

KOSLINSKI, M. C.; LASMAR, C.; ALVES, F. Observatório Educação e Cidade: algumas hipóteses sobre a relação entre território e oportunidades educacionais. Rio de Janeiro. **Revista e-metropolis**, n.8, 2012. p. 8-20.

LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

LEAL, Marcélia Pereira de Sousa [et al.]. **Projeto nossa história, nossa identidade:** Araguaína: fundamental I. 1. Ed. Goiânia/GO: Editora Tocantins, 2021.

LEFEBVRE, Henri, 1901-1991. **O direito à cidade.** / Henri Lefebvre; [tradução Cristina C. Oliveira]. Itapevi, SP: Nebli, 2016.

LEITE, Edna Xenofonte. Et al. Materialismo histórico dialético: Contribuições para a realização da pesquisa científica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 04, Ed. 11, Vol. 05, pp. 47-54. Novembro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materialismo-historico>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

LEON, F. L. L. De; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-451, dez. 2002. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4286/1/PPE_v32_n03_Reprovacao.pdf&ved=2ahUKEwig09W2lSIAxXclJUCHdyJL1sQFnoECBYQAQ&usq=AOvVaw1MbjT2v340oqtKvNPjCOhx. Acesso em 03 de jun. 2024.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACHADO, D. C.; FIRPO, S.; GONZAGA, G. A Relação entre proficiência e dispersão de idade na sala de aula: a influência do nível de qualificação do professor. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 43, n. 3, 2013. Disponível em : <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4891>. Acesso em 03 de jun. 2024.

MARIANI, B. (2000). ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso - princípios e procedimentos. **Revista Da Anpoll**, 1(8). Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i8.357>. Acesso em 04 de jun. de 2022.

MATA, Daniel da; MOTTA, Diana. Crescimento das cidades médias. IPEA – **Boletim Regional e Urbano**, IPEA/ Diretoria de Estudos Regionais e Urbanos, n. 1, dez. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5525>. Acesso em 01 de jun. 2022.

MEC-FNDE. **Portaria nº 110, de 10 de março de 2014**. Disponível em: https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2014/fnde_110.htm. Acesso em: 01 de jun. 2022.

NORMA BRASILEIRA REGISTRADA. **Equipamento Urbano, nº 9284 de março de 1986**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://vdocuments.mx/nbr-928486-equipamento-urbano.html>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

ORLANDI, Eni P. A análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: O Brasil. In: **I SEAD – Seminário de Estudos em Análise de Discurso**. Unicamp, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13º edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2020.

PACÍFICO FILHO, M., BORGES, T. P., TELES, M. P. L., & CANÇADO, A. C. (2020). Cidades Médias na Amazônia Legal: Araguaína/TO, Imperatriz/MA e Marabá/PA – indutoras de desenvolvimento e desigualdades. **Redes (St. Cruz Sul, Online)**, 25, p. 1477-1503. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/redes.v25i0.15139>. Acesso em 01 de jun. 2022.

PORTELLA, Alysson Lorenzon; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Revista Nova Economia**.v.27 n.3 p.477-509 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/3138>. Acesso em 03 de jun. 2024.

PRETI, Dino. Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações. In: PRETI, Dino (Org.). **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, (Projetos Paralelos, v.10), 2009, p. 304/316. Disponível em: <https://nurc.fflch.usp.br/node/1818>. Acesso em: 02 de set. 2024.

RIANI, J. de L. R. **Determinantes do resultado educacional no Brasil**: família, perfil escolar dos municípios e dividendo demográfico numa abordagem hierárquica e espacial. 2005. Tese (Doutorado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MCCR-6VTMGE&ved=2ahUKEwi1hY3DovSIAxUelZUCHX4dGWsQFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw3Hh7ia-Ln2eR7MWZ8HgtcZ>. Acesso em 03 de jun. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SOARES, J. R. H. S.; BATISTA, E. L. G.; BRAGA, C. A. O estatuto da cidade através da escola: como a educação influencia na construção do urbano. **Revista Rural & Urbano**. Recife, v. 01, n. 01, p. 136-142, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335129247_O_ESTUDO_DA_CIDADE_ATRAVES_DA_ESCOLA_COMO_A_EDUCACAO_INFLUENCIA_NA_CONSTRUCAO_DO_URBANO. Acesso em 01 de jun. 2022.

SPOSITO, M. E. B. O desafio metodológico da abordagem interescalar no estudo de cidades médias no mundo contemporâneo. **Cidades**, v. 3 n. 5, p. 143-157, 2006.

TRINDADE-JUNIOR, Saint Clair Cordeiro. Cidades e centralidades urbanas na Amazônia: dos diferentes ordenamentos territoriais ao processo de urbanização difusa. **Revista Cidades: Urbanização difusa e cidade dispersa**. Universidade Estadual Paulista-UNESP, v. 12, n. 21, 2015, p. 305-334. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/11930>. Acesso em 01 de jun. 2022.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA FINS DE PESQUISA – ESTUDANTE

- 1) Qual seu nome?
- 2) Sua idade atual?
- 3) Qual seu sexo?
- 4) Você se autodeclara pertencente a qual raça?
- 5) Qual escola você estudava anteriormente (se veio de outra cidade/estado expor essa informação)?
- 6) Como você vem para escola
- 7) Quanto tempo em média você leva para chegar à escola?
- 8) Qual o trajeto em si feito na cidade para se chegar à escola?
- 9) O que você gostaria de falar sobre seu setor (bairro)?
- 10) Você costuma ir ao centro da cidade?
Se não, me fale o motivo?
Se sim, o que você acha?
- 11) A faixa salarial de sua família é de:
 - a. () Até um salário mínimo;
 - b. () Entre um e dois salários mínimos;
 - c. () Entre três e cinco salários mínimos;
 - d. () Mais de cinco salários mínimos
- 12) Você já abandonou a escola alguma vez? Se sim qual ou quais os motivos?
- 13) O que significa, para você concluir/terminar a educação básica (Ensino Médio)?
- 14) Fale sobre o que você faz em casa, quando não está na escola?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS PARA FINS DE PESQUISA**TRANSCRIÇÃO – Tai 3ºano-12 de jun./2023.**

Entrevistador: qual o seu nome?

Tai: Tai

Entrevistador: sua idade atual?

Tai: dezessete

Entrevistador: qual seu sexo?

Tai: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Tai: pardo

Entrevistador: qual setor você mora?

Tai: Lago Azul 1

Entrevistador: qual escola você estudava antes?

Tai: éhhh... Falcão Coelho

Entrevistador: como você vem para escola?

Tai: ônibus

Entrevistador: escolar ou público?

Tai: escolar

Entrevistador: escolar... quanto tempo você gasta pra chegar na escola desde quando você é acordado... contando desde quando você acorda pra se arrumar e ir pegar o ônibus e chegar aqui?

Tai: deixa eu ver...

Entrevistador: uns trinta.. quarenta minuto... quarenta e cinco... uma hora

Tai: uma hora

Entrevistador: uma hora!? qual o trajeto você faz na cidade para chegar à escola?... você passa dentro de outros setores pra chegar aqui ou do teu setor tu vem direto pra cá?

Tai: éh venho do meu setor direto pra cá...

Entrevistador: prá cá né?

Tai: passo ali pela ponte...

Entrevistador: hum rum... éh o que você gostaria de falar do seu setor? Cê acha bom... tranquilo

Tai: é bom é tranquilo

Entrevistador: acha que deve melhorar alguma coisa?

Tai: não tá ótimo...

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Tai: hum rum...

Entrevistador: o que você acha do centro da cidade?

Tai: muito...

Entrevistador: tumultuado?

Tai: éhh muito tumultuado...

Entrevistador: muita gente... você acha que deveria melhorar alguma coisa no centro?

Tai: acho...

Entrevistador: tipo o que? estacionamento... [

Tai: estacionamento... hum rum

Entrevistador: certo... qual a faixa salarial de sua família?

Tai: hum...

Entrevistador: um salário mínimo... entre um e dois salários mínimos... entre três e cinco salários mínimos ou mais de cinco salários mínimos?

Tai: três

Entrevistador: três salários mínimos... você já abandonou a escola alguma vez?

Tai: não

Entrevistador: não... o que significa para você concluir o ensino médio? você pretende ter/ arrumar um trabalho ou quer fazer algum curso superior na universidade?

Tai: pretendo arrumar um trabalho e... e... e já fazer a faculdade

Entrevistador: faculdade?! cê já tem em mente o curso que quer fazer ou ainda tá ainda...

Tai: direito

Entrevistador: direito? muito bem... fale sobre o que você faz em casa quando você não está na escola?

Tai: ((risos)) eu não fico em casa não...

Entrevistador: não?

Tai: eu vou/ eu faço curso a tarde

Entrevistador: profissionalizante

Tai: éh... curso técnico...

Entrevistador: técnico né? Muito bem

TRANSCRIÇÃO – Yoshino 3ºano-12 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Yoshino: Yoshino

Entrevistador: sua idade atual?

Yoshino: dezessete

Entrevistador: qual seu sexo?

Yoshino: feminino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? parda... branca... preto...

Yoshino: não sei ((risos))

Entrevistador: não sabe?

Yoshino: não

Entrevistador: qual escola você estudava anteriormente? antes de vir para essa?

Yoshino: eu estudava no... José Ferreira Barros

Entrevistador: hum... como você vem para escola?

Yoshino: eu venho de moto...

Entrevistador: de moto?

Yoshino: hum rum...

Entrevistador: quanto tempo você.... você gasta pra chegar a escola desde quando você acorda...

Yoshino: éhh... assim eu gasto...

Entrevistador: uns trinta minuto... [

Yoshino: trinta minutos [

Entrevistador: quarenta... trinta minuto!? qual setor você mora?

Yoshino: Céu Azul

Entrevistador: Céu Azul!?... éh... qual o trajeto você faz para chegar na escola? tu passa dentro de outros setores ou do teu setor você vem direto para cá?

Yoshino: eu venho direto pra cá

Entrevistador: direto pra cá né? éhh... o que você gostaria de falar do teu setor? cê acha bom [

Yoshino: eu acho bom...

Entrevistador: precisa melhorar alguma coisa... tranquilo?

Yoshino: sim ((risos))

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Yoshino: sim

Entrevistador: o que você acha do centro da cidade?

Yoshino: bem legal...

Entrevistador: qual a faixa salarial de sua família? é até um salário mínimo... entre um e dois salários mínimos... entre três e cinco salários mínimos ou mais de cinco?

Yoshino: éhh... eu não sei...

Entrevistador: não sabe... [

Yoshino: informar ainda...

Entrevistador: você abandonou a escola alguma vez?

Yoshino: não

Entrevistador: o que significa para você concluir o ensino médio? você pretende fazer uma faculdade ou arrumar um trabalho?

Yoshino: pretendo estudar...

Entrevistador: estudar... fazer uma fac/ universidade... um curso superior

Yoshino: hum rum...

Entrevistador: o que você... faz em casa quando não está na escola?

Yoshino: éh... eu fico em casa fazendo muitas coisas...

Entrevistador: hum... ajuda em casa... as tarefas

Yoshino: hum...

Entrevistador: faz as tarefas da escola... atividade...

Yoshino: hum...

TRANSCRIÇÃO – Matt 3ºano- 13 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Matt: Matt

Entrevistador: sua idade atual?

Matt: vinte

Entrevistador: qual seu sexo?

Matt: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? negra... branca... parda...

Matt: me... declaro parda

Entrevistador: qual setor você mora?

Matt: Lago Azul quatro

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui? ... lembra o nome?

Matt: só () Paulista mesmo

Entrevistador: só (CEM) Paulista né?

Matt: hum rum...

Entrevistador: como você vem para escola?

Matt: éh... transporte é?

Entrevistador: é

Matt: venho de ônibus

Entrevistador: o ônibus é escolar?

Matt:correto

Entrevistador: quanto tempo em média tu gasta pra chegar na escola desde quando tu acorda? tempo de se arrumar e pegar ônibus e chegar aqui...

Matt: eu acordo cinco horas tomo banho... e quando dá umas seis e vinte eu vou lá pro ponto de ônibus...

Entrevistador: tu gasta em base uma hora? mais ou menos

Matt: uma hora...

Entrevistador: uma hora né?

Matt: hum rum...

Entrevistador: qual trajeto você faz para chegar na escola? vocês passam dentro de outros setores pra chegar aqui? Ou o ônibus vem direto do teu setor pra cá?

Matt: vem direto pra cá pra escola

Entrevistador: direto né? o que você gostaria de falar do teu setor? tu acha bom? tranquilo? [

Matt: assim... [

Entrevistador: gostaria que melhorasse alguma coisa?

Matt: é tranquilo meu setor... mas só que... tem umas coisas lá... sobre briga... mas é tranquilo...

Entrevistador: certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Matt: sim... as vezes...

Entrevistador: o que você acha do centro da cidade?

Matt: éh... (vamos supor) é muito movimentado lá né?

Entrevistador: tu acha que deveria melhorar alguma coisa?

Matt: como ali no centro... deveria ter mais espaço ali no centro na verdade né?

Entrevistador: estacionamento?

Matt: estacionamento...

Entrevistador: certo...

Matt: muito pouco ali

Entrevistador: qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco salários?

Matt: entre dois e...

Entrevistador: três?

Matt: três... isso

Entrevistador: certo... você já abandonou a escola alguma vez?

Matt: nenhuma vez

Entrevistador: nenhuma vez?! ... o que significa pra você concluir o ensino médio? cê pretende arrumar um trabalho? ou fazer um curso superior?

Matt: eu pretendo arrumar um trabalho

Entrevistador: e fazer um curso superior? você [

Matt: fazer um... hum rum...

Entrevistador: ou um curso técnico? já tem em mente algum

Matt: vou fazer informática... e já tenho departamento pessoal... e é isso...

Entrevistador: certo... fale o que você faz em casa quando não está na escola... quando [

Matt: eu quando tô em casa... eu levo meu irmão para escola... éhh... ajeito as coisas lá em casa... quando dá umas seis horas vou para o serviço...

Entrevistador: serviço... trabalha a noite?

Matt: hum rum... trabalho a noite...

Entrevistador: tira um tempo para estudar fazer as tarefas de casa? da escola?

Matt: as vezes ((risos))

Entrevistador: as vezes... tá certo

TRANSCRIÇÃO – Eri 3ºano - 12 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Eri: Eri

Entrevistador: sua idade atual?

Eri: dezessete

Entrevistador: qual seu sexo?

Eri: feminino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Eri: parda

Entrevistador: qual setor você mora?

Eri: Tiuba

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Eri: éh... estudo aqui desde o sexto ano

Entrevistador: como você vem para escola?

Eri: de ônibus

Entrevistador: escolar ou público?

Eri: escolar

Entrevistador: escolar... quanto tempo em média você gasta pra chegar na escola? levando em consideração desde que você acorda até você chegar aqui?

Eri: quarenta.... de quarenta a cinquenta minutos

Entrevistador: cinquenta minutos... muito bem qual trajeto você faz na cidade para chegar na escola? vocês passam dentro de outros setores pra chegar aqui?

Eri: passa

Entrevistador: passa né? [d

Eri: uns dois

Entrevistador: o que você gostaria de falar do teu setor? tu acha bom?

Eri: é bom...

Entrevistador: acha que deveria melhorar alguma coisa?

Eri: éh... só terminar logo a rua... facilitar a vida... mas eles já terminaram praticamente

Entrevistador: certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Eri: de vez... é vou...

Entrevistador: o que você acha do centro? cê acha bom?

Eri: é bom... mas

Entrevistador: cha que deveria melhorar alguma coisa no centro? tipo parque cimba ou lago... ou no centro lá comercial... você acha que deveria melhorar... estacionamento...

Eri: é... deveria ter mais estacionamento porque é muito pouco... porque o povo fica parecendo... dia de final de semana é difícil...

Entrevistador: qual a faixa salarial da sua família? um salário mínimo? entre dois... entre dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Eri: rapaz eu acho que é... entre um e dois...

Entrevistador: um e dois né?

Eri: eu acho né?

Entrevistador: você já abandonou a escola alguma vez?

Eri: não

Entrevistador: não... o que significa pra você concluir o ensino médio? cê pretende arrumar um trabalho? ou fazer um curso superior na universidade?

Eri: eu pretendo arrumar um trabalho e fazer um curso superior...

Entrevistador: tem em mente algum ou ainda tá decidindo?

Eri: tô decidindo ainda... tá difícil

Entrevistador: fale o que você faz quando tá em casa... quando não tá na escola...

Eri: eu estudo arrumo a casa... e quando sobra tempo vou dormir

TRANSCRIÇÃO – Sora 3ºano - 12 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Sora: Sora

Entrevistador: sua idade atual?

Eri: dezoito anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Sora: feminino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Sora: parda

Entrevistador: éh... qual setor você mora?

Sora: Jardim Paulista

Entrevistador: qual escola você estudava antes?

Sora: CEM Castelo Branco

Entrevistador: como você vem para escola?

Sora: a pé

Entrevistador: a pé?! quanto tempo você gasta em média desde quando você acorda para chegar na escola? trinta minutos?

Sora: éh... trinta a quarenta minutos

Entrevistador: o que você gostaria de falar do seu setor?

Sora: é um setor bem calmo... de família... não tem tanta/... bem bom...

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Sora: não

Entrevistador: não?! qual motivo? não tem o que fazer?

Sora: não tem o que fazer lá... ((risos))

Entrevistador: certo... a faixa salarial da sua família?

Sora: éhh.. uma e dois...

Entrevistador: um e dois?! você já abandonou a escola alguma vez?

Andressa: não

Sora: não... o que significa pra você terminar o ensino médio?

Sora: significa... muita coisa... pra mim poder () emprego... fazer o curso que eu quero fazer...

Entrevistador: você pretende fazer que curso?

Sora: agronomia

Entrevistador: agronomia? muito bem... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Sora: eu saio da escola vou para o trabalho... do trabalho eu chego e vou jantar dormir ((risos))

Entrevistador: certo

TRANSCRIÇÃO – Davis 3ºano - 12 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Davis: Davis

Entrevistador: sua idade atual?

Davis: dezessete

Entrevistador: qual seu sexo?

Davis: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? parda... preta...

Davis: parda

Entrevistador: parda?!... qual setor você mora?

Davis: no setor Tiuba

Entrevistador: Tiuba?! qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Davis: essa daqui...

Entrevistador: essa aqui? já estudava antes né?

Davis: ham ram

Entrevistador: como você vem para escola?

Davis: de bicicleta

Entrevistador: de bicicleta?! quanto tempo em média você gasta pra chegar na escola desde quando você acorda? tempo de se arrumar até chegar aqui?

Davis: uns dez minutos...

Entrevistador: dez minutos? qual trajeto você faz na cidade para chegar na escola? tu passa dentro de outro setores pra chegar aqui ou do teu setor tu vem direto pra cá?

Davis: do meu setor eu venho direto pra cá...

Entrevistador: direto né? o que você gostaria de falar sobre teu setor?

Davis: do meu setor... o meu setor é muito calmo... éh...

Entrevistador: tranquilo né?

Davis: éh

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade? costuma ir ao centro?

Davis: hum... de vez enquanto

Entrevistador: de vez enquanto... o que que tu acha do centro da cidade?

Davis: que é muito movimentado...

Entrevistador: movimentado?! tu acha que deveria melhorar alguma coisa?

Davis: acho que não

Entrevistador: não né? qual a faixa salarial da sua família? um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Davis: um salário mínimo

Entrevistador: um salário mínimo?! você já abandonou a escola alguma vez?

Davis: não

Entrevistador: não?! o que significa pra você terminar o ensino médio? você pretende arrumar um trabalho? ou fazer um curso superior?

Davis: fazer uma faculdade...

Entrevistador: faculdade... já tem em mente o curso você pretende fazer?

Davis: ainda não...

Entrevistador: não?! fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Davis: faço os deveres de casa e... e quando termino as coisas tudo na minha casa... eu assisto televisão... ou quando... quando tem atividade também eu vou fazer...

Entrevistador: certinho...

TRANSCRIÇÃO – T.K. 3ºano - 14 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

T.K.: T.K.

Entrevistador: sua idade atual?

T.K.: dezoito

Entrevistador: qual seu sexo?

T.K.: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? parda... preto... branco...

T.K.: preto

Entrevistador: qual setor você mora?

Davis: setor Urbano

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui? ou você já estudava aqui?

T.K.: escola Helder

Entrevistador: Helder?! como você vem para escola?

T.K.: na bike... de bike...

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta pra chegar a escola levando em consideração desde a hora que você acorda....tempo que você acorda pra se arrumar... e chegar aqui?

T.K.: pra vir para escola?

Entrevistador: isso...

T.K.: vinte e cinco minutos ()

Entrevistador: qual trajeto você faz na cidade para chegar na escola? você passa dentro de outros setores ou do seu setor você vem direto pra cá?

T.K.: não... é só uma curva e uma descida

Entrevistador: descida né? certo... o que você gostaria de falar sobre seu setor?

T.K.: rapaz... éhh... é muito bom

Entrevistador: tranquilo...

T.K.: tranquilo...

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

T.K.: sim

Entrevistador: o que que você acha do centro?

T.K.: rapaz... lá é bem qualidade né? só vou mesmo pra... pra pagar as continhas (vazo)... entendeu?

Entrevistador: certo? qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

T.K.: é entre três e quinhentos por aí...

Entrevistador: três e cinco né?! você já abandonou a escola alguma vez?

T.K.: não

Entrevistador: o que significa pra você terminar a educação básica o ensino médio? o que tu pretende depois que terminar o ensino médio? arrumar um trabalho fazer um curso na faculdade?

T.K.: fazer um curso na faculdade...

Entrevistador: faculdade... já tem em mente o curso que tu pretende fazer?

T.K.: não... ainda não... tô decidindo

Entrevistador: decidindo né?! fale sobre o que você faz em casa quando não estar na escola...

T.K.: lá... ajudo minha mãe... como é que se diz?...

Entrevistador: nas tarefas de casa?

T.K.: isso...

Entrevistador: estuda?]

T.K.: estudo [

Entrevistador: faz as atividades da escola[

TRANSCRIÇÃO – Mimi 3ºano- 13 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Mimi: Mimi

Entrevistador: sua idade atual?

Mimi: dezesseis anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Mimi: feminino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? parda... negra...

Mimi: parda

Entrevistador: parda?! qual setor você mora?

Mimi: Morada do Sol três

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Mimi: éh... Vereador Raimundo Falcão Coelho

Entrevistador: éh como você vem para escola?

Mimi: de ônibus

Entrevistador: ônibus escolar ou [

Mimi: escolar

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta pra chegar nessa escola desde quando acorda....tempo de você se arrumar pegar o ônibus e chegar aqui?

Mimi: éh...

Entrevistador: uns trinta... quarenta minutos

Mimi: quarenta minutos

Entrevistador: quarenta minutos?! qual o trajeto você faz na cidade para chegar na escola? vocês passam dentro de outros setores pra chegar aqui?

Mimi: sim... a gente saí do Tiuba e passa pelo... pelo setor Palmas e Jardim Paulista

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o setor que você mora?

Mimi: muito bom... lá é bem calmo...

Entrevistador: calmo?! cê acha que deveria melhorar alguma coisa?

Mimi: não... acho que não...

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Mimi: sim

Entrevistador: o que que você acha do centro da cidade?

Mimi: acho muito bom...

Entrevistador: bom?!

Mimi: gosto de ir lá...

Entrevistador: certo... qual a faixa salarial da sua família? é um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Mimi: acho que é entre três e cinco

Entrevistador: três e cinco?! você já abandonou a escola alguma vez?

Mimi: não

Entrevistador: o que significa pra você concluir o ensino médio? cê pretende arrumar um trabalho ou fazer um curso superior na universidade?

Mimi: sim...

Entrevistador: fazer um curso... já tem em mente ou ainda não decidiu?

Mimi: não... não decidi ainda não

Entrevistador: éh... fale o que você faz... éh em casa quando não estar na escola...

Mimi: eu... fico mexendo no celular... assisto televisão... arrumo a casa...

Entrevistador: faz as tarefas de casa quando tem?

Mimi: sim... faço a noite

Entrevistador: certo...

TRANSCRIÇÃO – Kari 3ºano - 13 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Kari: Kari

Entrevistador: sua idade atual?

Kari: dezessete anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Kari: feminino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Kari: negra

Entrevistador: qual setor você mora?

Kari: Lago Azul um

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar nessa?

Kari: éh... Falcão Coelho

Entrevistador: Falcão Coelho?! como você vem para escola?

Kari: ônibus escolar

Entrevistador: ônibus escolar?! quanto tempo em média você gasta pra chegar na escola desde quando acorda...se arrumar vai pegar o ônibus e chegar aqui? uns trinta... quarenta minutos

Kari: por aí...

Entrevistador: qual o trajeto você faz pra chegar na escola? você passa dentro de outros setores?

Kari: sim... Lago Sul

Entrevistador: Lago Sul?

Kari: acho que um setor só...

Entrevistador: um setor né?! o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Kari: éhh legal... até agora....

Entrevistador: tranquilo né?!

Kari: éh...

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Kari: as vezes

Entrevistador: o que que você acha do centro da cidade?

Kari: bom...

Entrevistador: bom?!

Kari: hum rum...

Entrevistador: qual a faixa salarial da sua família? é um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Kari: tá entre... acho que nem chega a um salário mínimo...

Entrevistador: não chega?!

Kari: não

Entrevistador: certo?! você já abandonou a escola alguma vez?

Kari stador: não? o que significa pra você concluir o ensino médio? cê pretende arrumar um trabalho ou fazer um curso superior?

Kari: sim... um curso e depois trabalhar...

Entrevistador: trabalhar?! cê tem em mente algum curso que você queira fazer? ou não decidiu ainda?

Kari: tem um curso... tipo assim a faculdade né?

Entrevistador: éh... qual curso superior?

Kari: de veterinária...

Entrevistador: veterinária?!

Kari a: hum rum...

Entrevistador: éh... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Kari: as vezes eu estudo... faço atividade de casa mesmo...

Entrevistador: tarefas de casa... ajuda a mãe?

Kari: éh... hum rum...

Entrevistador: certo...

TRANSCRIÇÃO – Cody 3ºano - 13 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Cody: Cody

Entrevistador: sua idade atual?

Cody: dezessete anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Cody: masculino

Entrevistador: éh... você auto se declara pertencente a qual raça?

Cody: branca mesmo

Entrevistador: branca... qual setor você mora?

Cody: lago... Lago Azul um

Entrevistador: qual escola você estudava antes?

Cody: éh... Guilherme Dourado

Entrevistador: Guilherme Dourado?! como você vem para escola?

Cody: eu venho de transporte público

Entrevistador: o ônibus escolar da escola

Cody: éh...

Entrevistador: certo... quanto tempo em média você gasta pra chegar na escola desde quando acorda... tempo pra se arrumar e ir pegar o ônibus...

Cody: uns trintas minutos...

Entrevistador: trinta minutos?! qual o trajeto você faz na cidade pra chegar a escola? você passa dentro de outros setores ou vem direto pra cá?

Cody: Paulista...

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o seu setor? o que tu acha dele?

Cody: o setor é bom... tem uma área que é assim meio alvoreçada... mas tem... eu fico mais na parte calma lá em baixo... num tem?

Entrevistador: hum rum... certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Cody: sim

Entrevistador: o que que você acha do centro da cidade?

Cody: rapaz eu acho tranquilo... num tem?!

Entrevistador: tranquilo?! hum rum... acha que deveria melhorar alguma coisa?

Cody: não...

Entrevistador: qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Cody: uns dois

Entrevistador: uns dois?! Éh... você já abandonou a escola alguma vez?

Cody: não

Entrevistador: não?! o que significa pra você concluir o ensino médio?

Cody: rapaz... éh... um sonho né? que todo mundo quer concluir fazer... prestar um curso... uma faculdade...

Entrevistador: você tem em mente algum curso que você quer fazer na faculdade?

Cody: faculdade de direito

Entrevistador: direito?! certo... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Cody: éh... eu vou para igreja... estudo...

Entrevistador: estudada...

TRANSCRIÇÃO – Ken Ichijouji 3ºano - 13 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Ken Ichijouji: Ken Ichijouji

Entrevistador: sua idade atual?

Ken Ichijouji: dezessete anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Ken Ichijouji: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? branca... parda...

Ken Ichijouji: branca

Entrevistador: qual setor você mora?

Ken Ichijouji: São Miguel

Entrevistador: São Miguel?

Ken Ichijouji: isso

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Ken Ichijouji: CPU

Entrevistador: CPU?!

Ken Ichijouji: isso

Entrevistador: como você vem para escola?

Ken Ichijouji: como eu vim?

Entrevistador: como você vem... de moto... de bicicleta...

Ken Ichijouji: isso moto...

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta pra chegar aqui desde quando você acorda...

Ken Ichijouji: (marro) menos uns... dez minuto por aí assim...

Entrevistador: éh... qual o trajeto você faz na cidade pra chegar na escola? você passa dentro de outros setores ou?

Ken Ichijouji: eu venho pela Via Lago... e passo por dentro do Jardim Paulista primeiro

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Ken Ichijouji: é um setor muito bom né? [

Entrevistador: tranquilo [

Ken Ichijouji: () centro da cidade... muito bom

Entrevistador: certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Ken Ichijouji: costume

Entrevistador: o que que você acha do centro da cidade?

Ken Ichijouji: bem movimentado... bastante gente... () [

Entrevistador: o quê que tu acha que deveria melhorar lá no centro?

Ken Ichijouji: rapaz... as lojas... mais assim movimento [

Entrevistador: o estacionamento né? que tem pouco

Ken Ichijouji: que é muita gente... () estacionar o carro essas coisas...

Entrevistador: certo... qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Ken Ichijouji: minha mãe ganha um salário mínimo... meu pai trabalha por ele mesmo né? aí...

Entrevistador: em base uns três né? mais ou menos

Ken Ichijouji: isso

Entrevistador: você já abandonou a escola alguma vez?

Ken Ichijouji: não... nunca

Entrevistador: o que significa pra você concluir o ensino médio? você pretende arrumar um trabalho... fazer um curso superior na universidade?

Ken Ichijouji: eu pretendo fazer um curso...

Entrevistador: superior?

Ken Ichijouji: isso

Entrevistador: qual? você já tem em mente? ou não decidiu ainda...

Ken Ichijouji: em mente... mente eu não tenho não... mas se eu fosse fazer era... polícia né?

Entrevistador: ah... você quer fazer... prestar concurso para ser policial

Ken Ichijouji: isso

Entrevistador: éh porque hoje em dia tem que fazer curso superior pra poder ser né?

Ken Ichijouji: éh

Entrevistador: fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Ken Ichijouji: éh... eu saio... brinco com amigos... jogo bola essas coisas...

Entrevistador: faz as tarefas de casa?

Ken Ichijouji: faço tarefas essas coisas

Entrevistador: certo

TRANSCRIÇÃO – Takato 3ºano - 13 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Takato: Takato

Entrevistador: sua idade atual?

Takato: dezesseis anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Takato: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Takato: negro

Entrevistador: qual setor você mora?

Takato: Lago Azul três

Entrevistador: qual escola você estudava antes?

Takato: Welder

Entrevistador: como você vem para escola?

Takato: de ônibus

Entrevistador: o ônibus escolar?

Takato: éh... ônibus escolar

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta pra chegar na escola desde quando você acorda? tempo pra se arrumar e pegar o ônibus e chegar aqui...

Takato: uma hora e meia

Entrevistador: uma hora e meia?! qual o trajeto você faz na cidade pra chegar na escola? você passa dentro de outros setores?

Takato: passo... Lago Azul quatro... Parque do Lago... Lago Azul um... () Lago Sul e Jardim Paulista

Entrevistador: certo... o que você acha do setor que você mora?

Takato: olha é bom... () bem tranquilo... calmo...

Entrevistador: certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Takato: sim

Entrevistador: o quê que você acha do centro da cidade?

Takato: bem movimentado...

Entrevistador: movimentado... tu acha que deveria melhorar alguma coisa?

Takato: só a mobilidade um pouco do centro...

Entrevistador: certo... estacionamento né? que tem pouco

Takato: éh... tem pouco...

Entrevistador: certo... qual a faixa salarial da sua família? é de um salário mínimo?]

Takato: um salário mínimo...

Entrevistador: um salário mínimo?! você já abandonou a escola alguma vez?

Takato: não... nunca

Entrevistador: o que significa pra você concluir o ensino médio?

Takato: éh... fechar uma etapa da minha vida né?

Entrevistador: você quer... pretende fazer algum curso superior?

Takato: faculdade

Entrevistador: você já tem em mente o curso?

Takato: medicina

Entrevistador: medicina?! muito bem.... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Takato: em casa eu só almoço e durmo porque eu trabalho a tarde... então tenho que ir pro trabalho... () quase não fico em casa mais

Entrevistador: certo... tira um tempo pra estudar? fazer as tarefas da escola?

Takato: tiro... tiro... todo sábado tiro um tempinho para estudar... todo sábado e domingo

Entrevistador: certo

TRANSCRIÇÃO – Lee 3ºano - 14 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Lee: Lee ()

Entrevistador: sua idade atual?

Lee: dezessete anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Lee: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Lee: branco

Entrevistador: qual setor você mora?

Lee: Alto Bonito

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Lee: Vereador Falcão Coelho... setor Tiuba

Entrevistador: como você vem para escola?

Lee: de carro

Entrevistador: de carro... quanto tempo em média você gasta pra chegar a escola desde quando você acorda? tempo de arrumar até chegar aqui

Lee: uns trinta minutos

Entrevistador: trinta minutos?! qual o trajeto você faz na cidade pra chegar a escola? vocês passa dentro de outros setor? ou do seu setor vem direto pra cá[

Lee: sim... dois setores

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Lee: é um setor bom... bem desenvolvido...

Entrevistador: bem desenvolvido?! certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Lee: éh... sim... frequentemente...

Entrevistador: o quê que você acha do centro da cidade?

Lee: ah... tá legal né? organizado

Entrevistador: certo... qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Lee: rapaz... entre uns dois e três... por aí

Entrevistador: você já abandonou a escola alguma vez?

Lee: como assim?

Entrevistador: se já desistiu alguma vez da escola?

Lee: não... sempre em cima da escola

Entrevistador: certo... o que significa pra você concluir o ensino médio? o que tu pretende pro futuro quando você terminar o ensino médio?

Lee: ah... investir no agronegócio...

Entrevistador: certo... pretende fazer algum curso superior na universidade?

Lee: sim

Entrevistador: qual? já tem em mente ou [

Lee: ainda não

Entrevistador: ainda não, né? ?! muito bem.... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Lee: ahh... quando eu chego da escola vou trabalhar né?

Entrevistador: trabalhar fora né?

Lee: sim

Entrevistador: tira um tempo para estudar? fazer as tarefas da escola?

Lee: sim

Entrevistador: certo

TRANSCRIÇÃO – Joe 3ºano - 14 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Joe: Joe...

Entrevistador: qual sua idade atual?

Joe: dezoito...

Entrevistador: qual seu sexo...

Joe: macho... masculino...

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Joe: pardo...

Entrevistador: qual setor você mora?

Joe: setor Urbano...

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Joe: estudava no Guilherme Dourado...

Entrevistador: pronto... como você veio para a escola?

Joe: foi transferência...

Entrevistador: e o transporte? você vem de quê? de bicicleta?

Joe: foi de a pé mesmo... ou meu pai vem me deixar mesmo...

Entrevistador: ele vem te deixar de quê?

Joe: de carro...

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta para chegar aqui na escola desde quando você acorda?

Joe: uns quinze... () ... ((inaudível))

Entrevistador: qual o trajeto você faz na cidade para chegar na escola? passa em outro setor?

Joe: não... não...

Entrevistador: vem direto para cá?

Joe: direto para cá...

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o seu bairro? seu setor...

Joe: é muito bom... é um lugarzinho massa...

Entrevistador: tranquilo?

Joe: tranquilo...

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Joe: de vez em quando...

Entrevistador: o que você acha do centro da cidade?

Joe: eu acho muito/ muito bom... movimentado né?

Entrevistador: tu acha que deveria melhorar alguma coisa lá?

Joe: no centro... assim... só a questão de organização lá né...

Entrevistador: organização... né? que é pouco...

Joe: aham (afirmação) porque lá... para estacionar carro lá é difícil...

Entrevistador: a faixa salário da sua família... até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco ou mais de cinco?

Joe: acho que... entre um e dois...

Entrevistador: você já abandonou a escola alguma vez?

Joe: não...

Entrevistador: não... o que significa para você terminar o ensino médio?

Joe: uai... aprendizado né...

Entrevistador: pretende fazer algum curso na universidade?

Joe: pretendo... fazer uma faculdade...

Entrevistador: você já tem em mente o curso ou não? tá decidindo?

Joe: quero fazer contabilidade...

Entrevistador: contabilidade... muito bem... fale o que você faz em casa quando não está na escola...

Joe: eu trabalho...

Entrevistador: trabalha? mas tira um tempo para estudar? fazer as tarefas da escola?

Joe: tiro... um pouquinho... só um pouco de tempo... mas é isso...

Entrevistador: beleza...

TRANSCRIÇÃO – Zoe 3ºano - 15 de jun./2023

Entrevistador: Qual o seu nome?

Zoe: Zoe...

Entrevistador: qual sua idade atual...

Zoe: dezesseis...

Entrevistador: qual o seu sexo?

Zoe: feminino...

Entrevistador: você é alto se declara pertencente a qual raça?

Zoe: preto...

Entrevistador: qual setor você mora?

Zoe: Lago azul um...

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar nessa?

Zoe: no (Élder)...

Entrevistador: como você vem para a escola?

Zoe: de ônibus...

Entrevistador: ônibus escolar?

Zoe: sim...

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta para chegar na escola desde quando você acorda? o tempo para você se arrumar... pegar o ônibus e chegar aqui na escola?

Zoe: uns quarenta minutos...

Entrevistador: quarenta minutos... qual o trajeto você faz da cidade para chegar à escola?

Zoe: trajeto... como assim?

Entrevistador: você passa dentro de outros setores para chegar aqui? como é o seu trajeto?

Zoe: sim... passo pelo Lago sul e ali pelo Jardim Paulista... pedaço do Jardim Paulista...

Entrevistador: Jardim Paulista... passa por essa ponte aqui?

Zoe: sim...

Entrevistador: passa ... né? éhh: o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Zoe: ah... é um setor bom... tranquilo...

Entrevistador: tranquilo né? você acha bonita a paisagem? as ruas são asfaltadas?

Zoe: sim...

Entrevistador: tu acha que precisa melhorar alguma coisa?

Zoe: não... tá bom...

Entrevistador: sai para rua para brincar?

Zoe: sim...

Entrevistador: com os colegas... os amigos?

Zoe: sim...

Entrevistador: certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Zoe: sim... as vezes...

Entrevistador: o que você acha do centro da cidade?

Zoe: ahh: é um bom lugar né... tem lojas... coisas que nós não temos onde eu moro...

Entrevistador: no seu setor né? certo... éhh:: qual é a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo... entre um e dois... entre três e cinco ou mais de cinco?

Zoe: até um salário mínimo...

Entrevistador: você já abandonou a escola alguma vez?

Zoe: não...

Entrevistador: o que significa para você concluir o ensino médio?

Zoe: ah:: acho que é dando um avanço mais para o futuro... ter um serviço... entre aspas... mais digno...

Zoe: certo... você pretende fazer um curso na universidade?

Maria Eduarda: sim...

Entrevistador: você já tem em mente algum?

Zoe: sim...

Entrevistador: qual?

Zoe: direito...

Entrevistador: direito... fale sobre o que você faz em casa quando não está na escola...

Zoe: faço um curso e os deveres mesmo de casa...

Entrevistador: certo... estuda... né? tira um tempo para estudar...

Zoe: sim...

Entrevistador: qual curso você faz?

Zoe: de inglês...

Entrevistador: inglês... certo...

TRANSCRIÇÃO – Yolei 3ºano - 15 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Yolei: completo?

Entrevistador: pode ser só o primeiro...

Yolei: Yolei...

Entrevistador: qual sua idade atual?

Yolei: dezessete anos...

Entrevistador: qual o seu sexo?

Yolei: feminino...

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Yolei: parda...

Entrevistador: parda?

Yolei: parda...

Entrevistador: qual o setor que você mora?

Yolei: Lago azul quatro...

Entrevistador: como você vem/ qual/ qual escola você estudava antes dessa?

Yolei: Marechal Rondon...

Entrevistador: como você vem para a escola?

Yolei: no ônibus escolar mesmo...

Entrevistador: escolar?

Yolei: isso...

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta para chegar à escola desde quando você acorda... o tempo para você se arrumar... pegar o ônibus... e chegar à escola?

Yolei: ixi... acho que/

Entrevistador: uns quarenta minutos... ou mais...

Yolei: uma hora...

Entrevistador: uma hora?

Yolei: aham ((afirmação do entrevistado))

Entrevistador: qual o trajeto você faz na cidade para chegar à escola?

Yolei: a gente passa pelo/ dois setores...

Entrevistador: dois setores... né?

Yolei: sim... sim...

Entrevistador: antes de chegar aqui... né?

Yolei: isso...

Entrevistador: o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Yolei: acho que não tenho nada a declarar... porque foi arrumada muita coisa... as ruas... e tals... tudo tranquilo... atualmente... está muito tranquilo...

Entrevistador: é um setor arrumado?

Yolei: sim... mas antes já foi muito assim... bagunçado... em relação a roubos... essas coisas...

Entrevistador: a segurança não era boa antes?

Yolei: não...

Entrevistador: agora melhorou a segurança?

Yolei: sim... bastante...

Entrevistador: certo... o policiamento está mais frequente?

Yolei: sim... com certeza...

Entrevistador: muito bem... você costuma ir ao centro da cidade?

Yolei: sim...

Entrevistador: o quê que você acha do centro?

Yolei: às vezes eu acho assim uma desorganização...

Entrevistador: aham... ((afirmação))

Yolei: assim... em relação aos sinais... sabe... semáforos... essas coisas...

Entrevistador: certo... e o quê que você acha que deveria melhorar?

Yolei: mais fiscalização...

Entrevistador: fiscalização?

Yolei: sim...

Entrevistador: ehh:: estacionamento... você acha que deveria ter mais?

Yolei: com certeza... com certeza...

Entrevistador: tem muito pouco né?

Yolei: muito... muito...

Entrevistador: muito pouco... você às vezes procura um estacionamento e não tem né? não há vaga...

Yolei: sim... ou as vezes quando acha é muito longe do local onde você deveria chegar... e tals...

Entrevistador: certo... ehh: a faixa salário da sua família... até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco ou mais de cinco?

Yolei: entre um e dois...

Entrevistador: entre um e dois... vc já abandonou a escola alguma vez?

Yolei: não...

Entrevistador: não... o que significa para você concluir o ensino médio?

Yolei: mais uma etapa concluída... né? porque quando eu concluir eu quero dar início a minha faculdade de direito...

Entrevistador: direito... muito bem... fale sobre o que você faz em casa quando não está na escola...

Yolei: ahh:: eu arrumo minha casa... porque é um dever meu... né? se eu moro... arrumo... lógico...

Entrevistador: aham ((afirmação))

Yolei: cuido da minha irmã... quando ela não tá na escola e quando ela tá na escola eu vou buscar ela...

Entrevistador: você tira um tempo para estudar? fazer as tarefas da escola?

Yolei: sim... com certeza... sim...

Entrevistador: certo...

TRANSCRIÇÃO – Ruri 3ºano - 15 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Ruri: Ruri...

Entrevistador: sua idade atual?

Ruri: dezessete anos...

Entrevistador: qual o seu sexo?

Ruri: feminino...

Entrevistador: você é auto se declara pertencente a qual raça?

Ruri: morena...

Entrevistador: qual setor você mora?

Ruri: setor Vitória...

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Ruri: CAIC... Jorge Humberto Camargo...

Entrevistador: como você vem para a escola?

Ruri: de moto...

Entrevistador: qual escola você/ ... quanto tempo em média você gasta para chegar na escola desde... quando você se acorda o tempo para se arrumar até chegar aqui?

Ruri: Acho que no mínimo uns quarenta e cinco minutos...

Entrevistador: qual o trajeto você faz na cidade para chegar à escola?

Ruri: eu passo pelo Céu azul... entro...

[

Entrevistador: Tiúba... né?

Ruri: eh: o Tiúba... o Setor Palmas... Alí... aí chego até o Jardim Paulista... pelo menos uns cinco setores...

Entrevistador: certo... éhh:: o que você gostaria de falar sobre o seu setor que você mora?

Ruri: é um setor legal... até que é movimentado...

Entrevistador: tranquilo?

Ruri: sim...

Entrevistador: você acha que precisa melhorar alguma coisa? lá no setor...

Ruri: acho que a segurança das casas... porque tá assim muito...

Entrevistador: tem muito assalto?

Ruri: sim... ultimamente tem tendo muito assalto...

Entrevistador: não tem muito policiamento?

Ruri: poluição?... não...

Entrevistador: policiamento...

Ruri: não...

Entrevistador: policiamento... os policiais não passam direto lá não?

Ruri: não...

Entrevistador: então a segurança é um fator que precisa melhorar né?

Ruri: sim...

Entrevistador: as ruas são asfaltadas?

Ruri: sim... graças a Deus...

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Ruri: de vez em quando... mais não do que sim...

Entrevistador: ééhh:: o que você acha quando você vai ao centro? o que você acha do centro?

Ruri: acho/ ((sobreposição de vozes))

Entrevistador: muita gente?

Ruri: sim... um pouco perigoso... no qual você pode... né?

Entrevistador: aham (afirmação) você acha que precisa melhorar alguma coisa no centro?

Ruri: acho/ ((sobreposição de vozes))

Entrevistador: questão de organização...

Ruri: sim... um pouco... porque as vezes... éhh::

Entrevistador: estacionamento... você acha que precisa?

Ruri: sim... estacionamento é uma parte que é difícil... ((sobreposição de vozes))

Entrevistador: precisa melhorar... né? porque às vezes você precisa do estacionamento... às vezes você encontra... mas é distante do local que você/((sobreposição de vozes))

Ruri: sim... do local onde eu quero ir...

Entrevistador: onde você quer ir... muito bem... qual é a faixa salarial da sua família?

Ruri: entre três e cinco/ não... três e cinco salários mínimos...

Entrevistador: aham (afirmação) você já abandonou a escola alguma vez?

Ruri: a escola Jardim Paulista?

Entrevistador: éhh: se tu já desistiu?

Ruri: não... da vez que eu entrei eu tô aqui até hoje...

Entrevistador: nem na outra? nem quando tava no fundamental II? também não né?

Ruri: não...

Entrevistador: nunca abandonou a escola então?

Ruri: não...

Entrevistador: o que significa para você concluir o ensino médio?

Ruri: o que significa?

Entrevistador: é... você pretende fazer um curso superior? na universidade?

Ruri: sim... a tendência é isso né?

Entrevistador: ou você quer arrumar um trabalho também?

Ruri: eu quero trabalhar aí estudar ((sobreposição de vozes)) [

Entrevistador: estudar...

Ruri: sim...

Entrevistador: você já tem em mente o curso que você pretende fazer na universidade? quer fazer...

Ruri: veterinária...

Entrevistador: veterinária?

Ruri: sim...

Entrevistador: fale o que você faz em casa quando não está na escola...

Ruri: as vezes mexo bastante no celular... às vezes tiro uns quinze minutinhos para olhar o que tem de atividade... estudo... medito... né? e saio... arrumo as coisas... enfim...

Entrevistador: certo...

TRANSCRIÇÃO – Takuya 3ºano - 15 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Takuya: Takuya

Entrevistador: sua idade atual?

Takuya: dezessete anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Takuya: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Takuya: hum... amarela

Entrevistador: amarela?! qual setor você mora?

Takuya: Setor São Miguel

Entrevistador: qual escola você estudava antes?

Takuya: daqui?

Entrevistador: éhh

Takuya: Welder

Entrevistador: Welder?! como você vem para escola?

Takuya: venho de bicicleta

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta pra chegar a escola desde quando você acorda? tempo de você se arrumar e chegar aqui?

Takuya: uns quarenta minutos

Entrevistador: quarenta minutos?! éh... qual o trajeto você faz na cidade pra chegar a escola?

Takuya: eu pego a avenida Filadélfia... venho pela via lago... aí venho pela rua da AABB reto... chego no setor Jardim Paulista e venho para cá

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Takuya: hum... é um setor bom...

Entrevistador: tranquilo?

Takuya: tranquilo... calmo

Entrevistador: as ruas são asfaltadas?

Takuya: sim

Entrevistador: você acha seguro seu setor?

Takuya: sim

Entrevistador: tem policiamento?

Takuya: tem

Entrevistador: certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Takuya: sim

Entrevistador: éh... o quê que você acha do centro da cidade?

Takuya: hum... acho bom... muitas lojas... movimento...

Entrevistador: você acha que deveria melhorar alguma coisa? questão de estacionamento... mobilidade... o quê que você acha?

Takuya: éhh... bom no meu ponto de vista... éh... estacionamento... banheiros públicos... e alguns bebedouros... seria interessante colocar...

Entrevistador: certo... qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Takuya: três

Entrevistador: três... você já abandonou a escola alguma vez?

Takuya: não

Entrevistador: o que significa pra você concluir o ensino médio?

Takuya: concluir uma etapa da vida né? ponta pé inicial para ingressar... um emprego um estudo

Entrevistador: hum rum... você tem em mente algum curso que você quer fazer na universidade?

Takuya: zootecnia

Entrevistador: zootecnia?!... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Takuya: hum... organizo... faço almoço... éh... lavo... dobro roupa... boto pra lavar

Entrevistador: você tira um tempo para estudar? fazer as tarefas da escola?

Takuya: as vezes

Entrevistador: as vezes né?! trabalha?

Takuya: trabalho

Entrevistador: fora? trabalha fora?

Takuya: trabalho

Entrevistador: certo... a tarde?

Takuya: hum rum... a tarde

Entrevistador: certo...

TRANSCRIÇÃO – Izzy 3ºano - 15 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Izzy: Izzy

Entrevistador: sua idade atual?

Izzy: dezoito anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Izzy: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça?

Izzy: raça... como assim?

Entrevistador: parda... preta...

Izzy: ahh sou pardo...

Entrevistador: pardo?! qual setor você mora?

Izzy: Lago Azul quatro

Entrevistador: qual escola você estudava antes?

Izzy: éhh... Welder

Entrevistador: como você vem para escola?

Izzy: venho de ônibus

Entrevistador: o ônibus escolar?

Izzy: é... ônibus escolar...

Entrevistador: quanto tempo em média você gasta pra chegar a escola desde quando você acorda? tempo de se arrumar... pegar o ônibus e chegar aqui?

Izzy: uns quarenta e cinco minutos

Entrevistador: qual o trajeto você faz na cidade pra chegar a escola?

Izzy: éhh.. eu pego o ônibus... aí... venho ehh... num tem aquela ponte? éhh.... tem uma ponte aqui... passo pela ponte... até chegar na escola mesmo... é só...

Entrevistador: passa dentro de outros setores?

Izzy: não... só...

Entrevistador: não?!

Izzy: não... passo pelo... setor... esqueci o nome... éh...

Entrevistador: Lago Sul

Izzy: éh... Lago Sul...Lago Sul

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Izzy: meu setor é... convivência boa... só que () bastante coisa... éh... tipo... éh... fica longe de... vários negócios... mas também fica perto... tá ligado?

Entrevistador: hum rum...

Izzy: fica...

Entrevistador: fica longe do centro?!

Izzy: sim fica longe do centro... mas...

Entrevistador: eu sei...

Izzy: mas outros negócio fica perto...

Entrevistador: certo... e... você acha... a segurança é boa lá no seu setor?

Izzy: a segurança é mais ou menos... né muito boa assim não... entendeu?

Entrevistador: tem muito assalto? ou roubo?

Izzy: tipo... assalto tem muito ali... só que esses tempo atrás variou... entendeu?

Entrevistador: tá mais... tá controlado né?

Izzy: isso... tá controlado...

Entrevistador: tem policiamento as vezes?

Izzy: sim...

Entrevistador: sim né?

Izzy: sim...

Entrevistador: certo... e as ruas são asfaltadas?

Izzy: a minha rua é asfaltada... tem umas lá que não é não...

Entrevistador: certo... você costuma ir ao centro da cidade?

Izzy: as vezes... não é muito não... sou muito acostumado não

Entrevistador: certo... o quê que você acha quando vai no centro da cidade?

Izzy: rapaz... tem muito transito... éh...

Entrevistador: muito tumultuado?

Izzy: muito amuntado

Entrevistador: você acha desorganizado alguma coisa no centro

Izzy: algumas partes é... algumas

Entrevistador: você acha que precisa melhorar o quê lá?

Izzy: melhorar... xo ver...

Entrevistador: estacionamento?!

Izzy: estacionamento...

Entrevistador: mobilidade?!

Izzy: isso... falta...

Entrevistador: certo... qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Izzy: entre um e dois

Entrevistador: um e dois?!

Izzy: entre um e dois

Entrevistador: você já abandonou a escola alguma vez?

Izzy: não... nunca não... só cheguei... tipo eu cheguei atrasado na escola... tipo... eu não estudei um ano...

Entrevistador: ah sim... você ficou um ano sem estudar

Izzy: sim...

Entrevistador: começou mais tarde né?

Izzy: isso

Entrevistador: certo... o que você... o que significa pra você terminar o ensino médio?

Izzy: o que significa?

Entrevistador: hum rum... cê pretende fazer um curso superior na universidade?

Izzy: sim eu pretendo fazer um curso superior...

Entrevistador: qual? você tem em mente algum? ou ainda está decidindo...

Izzy: tô ainda decidindo meu curso

Entrevistador: certo... você trabalha?

Izzy: não... vou começar ainda...

Entrevistador: certo... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Izzy: ah eu faço... éh... dever de casa... limpar a casa... e diariamente... lá eu faço... éh... exercício quando não tô fazendo nada...

Entrevistador: certo...

TRANSCRIÇÃO – Ruki 3ºano - 15 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Ruki: Ruki

Entrevistador: sua idade atual?

Ruki: dezesseis anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Ruki: feminino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? parda... preta...

Ruki: parda

Entrevistador: parda?! qual setor você mora?

Ruki: Setor Alto Bonito

Entrevistador: qual escola você estudava antes?

Ruki: Falcão Coelho

Entrevistador: éh... como você vem para escola?

Ruki: a pé... as vezes de ônibus

Entrevistador: ônibus público ou escolar?

Ruki: escolar...

Entrevistador: escolar?! quanto tempo em média você gasta pra chegar a escola desde quando você acorda? tempo pra se arrumar... pegar o ônibus ou vir a pé?

Ruki: uma hora e meia

Entrevistador: uma hora e meia ?! éh... qual o trajeto você faz na cidade pra chegar a escola?

Ruki: eu passo pela ponte... a escola () até chegar aqui

Entrevistador: passa dentro de dois setores então?

Ruki: isso...

Entrevistador: dois setores?! o que você gostaria de falar sobre o seu setor que você mora?

Ruki: nada

Entrevistador: nada?! Cê acha é tranquilo? a segurança é boa?

Ruki: é... as vezes é até calmo demais

Entrevistador: é asfaltada as ruas?

Ruki: (sim)

Entrevistador: certo... você saí para brincar... pra conversar com as amiga? Setor bom né?

Ruki: isso

Entrevistador: você costuma ir ao centro da cidade?

Ruki: não

Entrevistador: não?!... éh... porque não? qual o motivo?

Ruki: ah... porque as vezes é falta de tempo... a correria do dia a dia...

Entrevistador: não tem muito o que fazer né?

Ruki: é

Entrevistador: qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Ruki: até um salário mínimo

Entrevistador: salário mínimo?! você já abandonou a escola alguma vez?

Ruki: não...

Entrevistador: não?! o que significa pra você terminar o ensino médio?

Ruki: o que significa pra mim?

Entrevistador: é

Ruki: metade do futuro concluído...

Entrevistador: você pretende fazer um curso superior na universidade?

Ruki: sim

Entrevistador: cê tem em mente qual quer fazer?

Ruki: não... em mente assim ainda não...

Entrevistador: tá decidindo?

Ruki: é...

Entrevistador: certo... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Ruki: eu ajudo a fazer as coisas lá em casa... almoço... jantar... arrumo casa... e ajudo a cuidar dos meus irmão...

Entrevistador: certo... você tira um tempo para estudar... fazer as tarefas da escola?

Ruki: sim

Entrevistador: certo

TRANSCRIÇÃO – Tommy 3ºano - 14 de jun./2023

Entrevistador: qual o seu nome?

Tommy: Tommy

Entrevistador: sua idade atual?

Tommy: dezoito anos

Entrevistador: qual seu sexo?

Tommy: masculino

Entrevistador: você auto se declara pertencente a qual raça? parda negra... branca?

Tommy: parda

Entrevistador: pardo?! qual setor você mora?

Tommy: Lago Azul um

Entrevistador: qual escola você estudava antes de estudar aqui?

Tommy: IFTO

Entrevistador: IFTO?! como você vem para escola?

Tommy: venho de ônibus

Entrevistador: ônibus?! ônibus escolar?

Tommy: isso

Entrevistador: éh... quanto tempo você gasta para chegar aqui desde quando você acorda? tempo de arrumar e ir pegar o ônibus...

Tommy: deixa eu ver... mais ou menos.. é uma hora

Entrevistador: uma hora?! éh... qual o trajeto você faz na cidade pra chegar na escola? vocês passam dentro de outros setores para chegar aqui

Tommy: sim... passa dentro de um setor que é o lago sul

Entrevistador: certo... o que você gostaria de falar sobre o seu setor?

Tommy: setor?! éh... é um setor ótimo... é um setor tranquilo..

Entrevistador: tranquilo?! éh... você costuma ir ao centro da cidade?

Tommy: sim

Entrevistador: o quê que você acha do centro da cidade?

Tommy: acho... um lugar assim onde vai muita gente todo mundo a procura de comprar as coisas...

Entrevistador: comprar né?! ou trabalhar né?

Tommy: ou trabalhar

Entrevistador: o que tu acha que deveria melhorar no centro?

Tommy: lá centro... em peso

Entrevistador: em peso? certo... qual a faixa salarial da sua família? até um salário mínimo? entre um e dois? entre três e cinco? ou mais de cinco?

Tommy: entre... três e cinco

Entrevistador: três e cinco?! você já abandonou a escola alguma vez?

Tommy: sim

Entrevistador: qual motivo?

Tommy: trabalho

Entrevistador: trabalho?! o que significa pra você concluir a educação básica o ensino médio?

Tommy: o ensino médio pra mim é uma porta se abrindo né?!

Entrevistador: hum rum... tu pretende fazer algum curso superior?

Tommy: sim... pretendo fazer faculdade então o ensino médio é preparação

Entrevistador: tu já tem em mente o curso que tu quer fazer?

Tommy: já sim

Entrevistador: qual é?

Tommy: pretendo arquitetura

Entrevistador: arquitetura?! muito bem.... fale o que você faz em casa quando não estar na escola...

Tommy: quando num tô na escola? normalmente em casa gosto de cozinhar... arrumar minhas coisas... assistir um filme...

Entrevistador: tira um tempo para estudar? fazer as tarefas da escola?

Tommy: sim... tiro

Entrevistador: certinho

ANEXOS

Colégio Estadual Jardim Paulista - Escola Pública Estadual		
Ensino Fundamental - Anos Finais; Ensino Médio		
Endereço: Av. dos Engenheiros, 377 Jardim Paulista Araguaína/TO CEP: 77809-320		
Fone: (63) 3412-5395	E-mail para contato: cejap@bol.com.br	Código INEP: 17052068
Infraestrutura – dados Censo/2020		
Alimentação escolar para os alunos	Fossa	
Água filtrada	Lixo destinado à coleta periódica	
Água da rede pública	Acesso à Internet	
Energia da rede pública	Banda larga	
Instalação de ensino - segundo dados do Censo/2020		
15 salas de aulas	Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	
Sala de diretoria	Sala de secretaria	
Sala de professores	Refeitório	
Laboratório de informática	Despensa	
Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Almoxarifado	
Quadra de esportes coberta	Pátio coberto	
Cozinha	Pátio descoberto	
Biblioteca	Área verde	
Equipamentos - segundo dados do Censo/2020		
TV	Aparelho de som	
Antena parabólica	Projektor multimídia (datashow)	
Impressora		
Turmas - segundo dados do Censo/2020		
Atendimento Educacional Especializado (AEE)		
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 2 / Média de alunos por turma: 4	
Turma de Atividade Complementar		
Aulas no período da Tarde	Futsal	
Número de turmas 2 / Média de alunos por turma: 29	Handebol	
Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano		
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 3 / Média de alunos por turma: 32	
Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano		
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 33	
Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano		
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 29	
Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano		
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 5 / Média de alunos	

	por turma: 33
Ensino Médio - 1ª Série	
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 5 / Média de alunos por turma: 36
Ensino Médio - 2ª Série	
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 4 / Média de alunos por turma: 33
Ensino Médio - 3ª Série	
Aulas no período da Manhã, Tarde	Número de turmas 3 / Média de alunos por turma: 32

Fonte: <https://www.escol.as/32042-colegio-estadual-jardim-paulista>. Adaptado.