

‘O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO’: PROBLEMATIZANDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A PARTIR DAS PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS DE JOVENS E DA EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS

Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, SP, Brasil
silviacorreia@educacaosalvador.net

Andrea Coelho Lastória

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, SP, Brasil
lastoria@ffclrp.usp.br

RESUMO

O artigo evidencia as contribuições conceituais das práticas socioespaciais produzidas por jovens no espaço do bairro e o desenvolvimento de uma Educação em periferias urbanas, à análise da unidade temática ‘o sujeito e seu lugar no mundo’, proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. É norteado pela seguinte questão: de que maneira as práticas socioespaciais produzidas por jovens, no espaço do bairro e o desenvolvimento de uma Educação em periferias urbanas, podem contribuir conceitualmente à análise da unidade temática na BNCC no Ensino Fundamental? Para tanto foi realizado um estudo teórico da BNCC, especificamente o componente de Geografia, além de uma investigação empírica envolvendo a técnica de associação livre de palavras, a hierarquização de itens e os mapas afetivos. A partir da concepção dos sujeitos sobre o espaço vivido e as práticas sociais cotidianas experienciadas no bairro, observa-se a emergência de conhecimentos do senso comum tributários das Representações Sociais do espaço, que dentro da escola potencialmente reformulam os currículos praticados. A discussão proposta nos remete a um enfoque pedagógico considerando as ações cotidianas, o enredamento com o mundo da vida, a ação criativa e a produção de sentido, prenunciando desdobramentos para documentos norteadores da Educação.

Palavras-chave: Juventudes. Espaço Vivido. Currículo. Cotidiano. Educação Básica.

‘EL SUJETO Y SU LUGAR EN EL MUNDO’: PROBLEMATIZACIÓN DE LA BASE COMÚN CURRICULAR DESDE LAS PRÁCTICAS SOCIOESPAZIALES DE LOS JÓVENES Y DE LA EDUCACIÓN EN LA PERIFERIA URBANA

RESUMEN

El artículo destaca los aportes conceptuales de las prácticas socioespaciales producidas por los jóvenes dentro de los barrios como espacio del desarrollo de una Educación en las periferias urbanas, el análisis de la unidad cuya temática es “el sujeto y su lugar en el mundo”, la cual está propuesta en el Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la Educación básica. Se guía por la siguiente pregunta: ¿cómo las prácticas socioespaciales producidas por los jóvenes, en el barrio, como espacio de desarrollo de una Educación en las periferias urbanas, pueden contribuir conceptualmente en el análisis de la unidad temática en la BNCC en la Enseñanza Fundamental? Para ello, se realizó un estudio teórico de la BNCC, específicamente de la componente Geografía, además de una investigación empírica involucrando la técnica de asociación libre de palabras, la jerarquía de ítems y los mapas afectivos. A partir de la concepción de los sujetos sobre el espacio vivido y las prácticas sociales cotidianas vividas en el barrio, se observa la emergencia de saberes de sentido común constituidos de las Representaciones Sociales del espacio, que en el seno de la escuela potencialmente reformulan los currículos practicados. La discusión propuesta nos lleva a un abordaje pedagógico en que son consideradas las acciones cotidianas, el lazo con el mundo de la vida, la acción creadora y la producción de sentido, presagiando desarrollos para los documentos que son orientadores en la Educación.

Palabras Clave: Juventud. Espacio vivido. Currículo. Cotidiano. Educación básica.

INTRODUÇÃO

A Lei Federal 13.005/2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024) e estabeleceu um conjunto de metas, diretrizes, estratégias e objetivos visando ao desenvolvimento da Educação brasileira. Segundo Gil (2016, p. 124), os planos nacionais de Educação têm a finalidade de “congregar informações necessárias à organização das políticas na área de Educação no âmbito do país como um todo com vista a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo.”

O respaldo para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) está posto na Constituição Federal (CF, 1988), que prevê a sua criação, com vigência de dez anos, definindo, ainda, seu objetivo que é o de “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]” (CF, 1988, Art.214). Além da previsão constitucional, a elaboração do PNE está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 quando esta trata no Título IV, da Organização da Educação Nacional em seu Artigo 9º, inciso I, e atribui à União a elaboração do PNE em regime de colaboração com os entes federados.

No contexto de formulação de políticas educacionais, dentre as estratégias propostas no PNE (2014-2024), tem-se a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Desde o ano de 2015 foram formuladas versões da BNCC, culminando com a versão final homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A construção do documento constitui-se como um campo em disputa, atravessado por projetos políticos, ideológicos, curriculares e pedagógicos em permanente tensão histórica (HOBOLD, FARIAS, 2021) tendo encontrado campo fértil para sua aprovação de forma aligeirada, duas décadas após a promulgação da LDB 9.394/96, quando tivemos no país o golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista (DINIZ-PEREIRA, 2021), que teve entre suas consequências, o acirramento de políticas de educação neoliberais, a ascensão da postura neoconservadora no país, além da interrupção de políticas educacionais que vinham sendo discutidas e que foram substituídas por propostas privatistas e pragmatistas, em total acordo com os interesses do capital privado.

À época, grupos empresariais, corporativos, ao assumirem importante influência no CNE e no próprio Ministério da Educação, desarticularam a implementação da BNCC nos moldes que vinha sendo discutida. Estes grupos, ao ocuparem as instâncias de decisão, estavam consoantes e alinhados à chamada “ideologia de mercado” e buscaram assegurar a “coerência” de seus ideais à formulação da BNCC. Tem-se, portanto, um discurso articulado que aponta para a necessidade de padronizar o currículo da escola básica de forma a oferecer o mínimo de conhecimento, sobretudo aos alunos e alunas de instituições públicas, baseado numa distorção da pedagogia das competências e no multiculturalismo, entre outras questões, cuja lógica, segundo Hypolito (2021) é a expressão local de um movimento de reforma educacional neoliberal global.

Vale dizer que a tramitação para aprovação da Resolução CNE/CP n.º 2/2017 que instituiu e orientou a implantação da BNCC, não contou com a participação de Entidades da área educacional, nem das Associações de Professores, nem das Universidades, nem da sociedade civil organizada. As consultas realizadas foram feitas em meio digital, limitando, portanto, a discussão em torno da elaboração do documento, conforme asseveram Filipe, Silva e Costa (2021, p. 15) quando dizem que o processo de elaboração e de implantação da BNCC “deu-se de modo que, no âmbito da aparência, garantisse uma discussão democrática e consensual; porém, desde sua apresentação, em 2015, a participação da comunidade foi controlada pelo governo, por meio da coleta de opiniões pela internet.”. Assim, este documento foi aprovado e está em vigor, sem contar com o mínimo de discussão, ignorando a produção acadêmica e científica da área, argumentos e reivindicações de docentes e estudiosos. Esta falta de diálogo, por si só já se constitui em retrocesso.

Corroboramos com Pinheiro e Lopes (2021, p. 3) que ressaltam que “a BNCC não é propriamente um currículo. Entretanto, [...], ao se constituir como referência obrigatória que norteará o decurso de construção dos currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o território nacional, impõe-se aos pesquisadores da área um olhar crítico e profundo sobre ela”. Considerando esta ponderação e a convergência das áreas de estudos, pesquisas e investigação das autoras deste artigo, quais sejam Formação de Professores e Educação básica, especificamente na área da Geografia Escolar, é que propomos a seguinte questão norteadora: de que maneira as práticas socioespaciais produzidas por jovens, no espaço do bairro e o desenvolvimento de uma Educação em periferias

urbanas, podem contribuir conceitualmente à problematização da unidade temática na BNCC, o sujeito e seu lugar no mundo? O objetivo é o de problematizar a unidade temática - 'o sujeito e seu lugar no mundo', proposta para o Ensino Fundamental, tomando como referência sua finalidade na BNCC e as práticas socioespaciais de jovens para o desenvolvimento de uma Educação em periferias urbanas.

Ao propor uma reflexão que apresenta como centralidade as práticas socioespaciais de jovens e a Educação em periferias urbanas, estamos falando de se considerar, conforme nos dizem Trancoso e Oliveira (2014, p. 271) as "performances quotidianas, ou seja, a produção [...] no dia a dia, como indivíduos e como grupo", que está consoante ao entendimento do ensino da Geografia como expressão da vida cotidiana, o que inclui a ideia de contextualização e de vinculação do conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Isto significa, ao nosso ver, articular os conhecimentos do senso comum construídos pelos alunos com o seu espaço vivido, com as aprendizagens nele produzidas, ideia que vem, ao longo do tempo, se fortalecendo nos discursos pedagógicos oficiais e acadêmicos, repercutindo nas falas de professores e especialistas do campo da Educação.

É neste sentido que parece pertinente abordar sobre o que é local ou está de certo modo, "fora da escola", valorizando, por conseguinte, as experiências de mundo, que produzem conhecimentos, valorizam as relações estabelecidas entre sujeito/sujeito e sujeito/lugar, revelando territórios de identidades, intencionalidade política, ideia de pertença, sustentabilidade, cidadania, participação e protagonismo. Sendo assim, esperamos que o texto apresentado possa contribuir com reflexões propositivas e subsídios para a pesquisa e para a prática pedagógica dos professores da Educação básica e estudantes das licenciaturas que atuam com o ensino da Geografia Escolar nas periferias urbanas brasileiras.

A BNCC, a localidade e a disciplina de Geografia

A BNCC é um documento normativo que se refere exclusivamente à Educação escolar e integra a política nacional de Educação básica no país, servindo de referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (BRASIL, 2017, p. 8). Isto, segundo o documento, poderá garantir aprendizagens comuns a todos os estudantes brasileiros, baseada em competências gerais estabelecidas com o intuito de superar a fragmentação das políticas educacionais até então existentes.

De forma geral, a BNCC no que se refere ao Ensino Fundamental, está estruturada com as áreas do conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares e as competências específicas do componente, definidos separadamente para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O documento expõe, ainda, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Esta estrutura está repetida ao longo da BNCC em todos os componentes curriculares, inclusive na Geografia, que é de interesse particular no presente artigo. Então, no caso específico desta disciplina, ela está inserida em uma das cinco áreas de conhecimento estabelecidas na BNCC que é a área de Ciências Humanas. O documento prevê que,

A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos **tempos sociais** e da **natureza** e de suas **relações com os espaços**. [...] Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma **leitura geo-histórica** dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos **espaços percebidos, concebidos e vividos** nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais. (BRASIL, 2017, p. 353). *grifos nossos*

Podemos estabelecer uma aproximação com o que nos informa Correia (2020), quando a autora assevera sobre a maneira como os sujeitos e os grupos se situam no espaço, como estabelecem uma relação com este. Isto porque é no lugar onde são fortalecidos ou enfraquecidos os laços comunitários, as relações de troca, a conexão com grupos diversos, envolvendo também construções de sentidos e significados tributários das experiências diretas (domínio íntimo) e indiretas (domínio conceitual) dos sujeitos no espaço vivido como também, do valor simbólico a ele atribuído e que conseqüentemente é forjado pela cultura e pelas relações sociais. Desta forma, inferimos que o estudo da localidade é fundamental para esta área.

O próprio documento converge para esta ideia quando é mencionado sobre a contribuição da Educação geográfica para a formação do conceito de identidade ao abordar acerca da vivência dos indivíduos e da coletividade, as relações com os lugares vividos, os costumes que resgatam a nossa memória social, a identidade cultural; entre outras questões sinalizadas no texto da BNCC. Todas estas questões sinalizadas, entendemos, são perpassadas pelo conceito de lugar, na perspectiva da Geografia Humanista (TUAN, 1983).

Na BNCC, o componente de Geografia está dividido em cinco unidades temáticas: conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambientes e qualidade de vida; o sujeito e seu lugar no mundo. Vamos nos deter nesta última. Esta unidade temática enfatiza as noções de pertencimento e identidade. Segundo Lima Júnior e Marinho (2010, p. 25), "o espaço geográfico é entendido enquanto constituído a partir dos sentidos e intencionalidades que os sujeitos expressam na compreensão, apropriação e gestão do espaço", que interferem por sua vez, diretamente na compreensão, produção e transformação do mesmo. Falar de pertencimento é importante, sobretudo porque o sentimento de pertença é o que converge para dar forma ao lugar, marcado pelo entrelaçamento das falas, dos conceitos, significados, sentidos e os valores atribuídos a um espaço e, que constituem sua identidade (CORREIA, 2016). Assim, este sentimento de afeição entre os elementos de um grupo social concreto e o espaço geográfico, reflete também a identidade cultural do grupo.

De acordo à BNCC (2017, p. 362) o foco está na ampliação de experiências com o espaço "por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana" além de perceber e compreender "a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais.", considerando também a construção da identidade e sua relação com o outro, a relação do sujeito com contextos mais amplos a partir de temas políticos, econômicos e culturais não apenas do Brasil, mas também do mundo. Nesse sentido, o estudo da

Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo [...], valorizando a sua individualidade e, [...], situando-o em uma categoria [...]: de cidadão ativo, democrático e solidário. [...] produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, [...] produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. (BRASIL, 2017, p. 362).

A Base Nacional Comum Curricular (2017) elenca nesta unidade temática, os chamados objetos de conhecimento para os respectivos anos de escolarização, conforme evidenciado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Objetos de conhecimento da unidade temática o sujeito e seu lugar no mundo

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ano de Escolarização	Objetos de Conhecimento
1º ano	O modo de vida das crianças em diferentes lugares
	Situações de convívio em diferentes lugares
2º ano	Convivência e interações entre pessoas na comunidade
	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação
3º ano	A cidade e o campo: aproximações e diferenças
4º ano	Território e diversidade cultural
	Processos migratórios no Brasil
	Instâncias do poder público e canais de participação social
5º ano	Dinâmica populacional
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ano de Escolarização	Objetos de Conhecimento
6º ano	Identidade sociocultural
7º ano	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil
8º ano	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local
9º ano	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura
	Corporações e organismos internacionais
	As manifestações culturais na formação populacional

Fonte: adaptado da BNCC (2017).

Observando o Quadro 1 vemos que os objetos de conhecimentos propostos nesta unidade temática potencialmente apresentam vinculação com o estudo da localidade, sendo possível estabelecer um diálogo entre o estudo do local relacionado ao global, na perspectiva proposta por Lastória e Mello (2008, p. 32), que é a de instrumentalizar os estudantes para que possam “[...] comparar o que acontece no seu lugar com outros lugares, identificar as especificidades de cada lugar e as identidades de seus moradores.”. Corroborando com este entendimento, mencionamos as palavras de Carvalho Filho (2022, p. 8), quando o autor nos fala de uma das funções da Geografia que segundo ele é “fazer com que o ser humano reconheça sua identidade e seu pertencimento no mundo globalizado”. Estas questões aqui colocadas nos remetem ao fenômeno da 'glocalidade', identificado como a convergência entre traços universais e características que distinguem uma identidade local ou a crença de que o local é “[...] muito mais que uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica”, conforme nos dizem Lastória e Mello (2008, p. 31).

Nesta perspectiva também podemos falar das Representações Sociais do Espaço Vivido (RSE), conceito elaborado por Bomfim (2004) e que está a favor de uma dimensão centrada em lugar de pertencimento, em vida cotidiana. As Representações Sociais são “[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.” (JODELET, 1985, p. 470). Importante mencionar que segundo esta mesma autora, o lugar é considerado um espaço social, essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança e para o jovem, podendo ser entendida como objeto de Representação Social (JODELET, 1982).

Todas estas ponderações, acreditamos, corroboram com a propositiva do desenvolvimento de uma educação em periferias urbanas por suscitar uma problemática, que inclui o espaço vivido. Apresentamos como base epistemológica elementos da Fenomenologia (percepção, experiência, concepção e vivido) para agregar com aqueles da Sociologia (relações e práticas sociais). Dialogando com essas bases, temos: o vivido, percebido e concebido; a concepção dos sujeitos sobre o espaço vivido e as práticas sociais cotidianas vividas neste espaço, que entendemos, convergem para a produção de conhecimentos informais que são inseridos na Instituição escolar. Conforme Oliveira e Oliveira (2019, p. 42),

compreendemos que espaços de educação formal e não formal são espaços privilegiados de ação, transformação e criação de linguagens novas que poderão ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a criação de uma rede de professores, educadores e estudantes jovens e periféricos, com vistas a promover uma educação libertadora, que construa com a cultura local, novas possibilidades de inserção dos jovens das periferias na educação, tais como: diminuição da repetência e evasão escolar.

Assim, reiteramos que o estudo aqui proposto corrobora com a problematização e análise das unidades temáticas existentes na BNCC estabelecendo relação com sua utilização na dinâmica do trabalho pedagógico do professor do ensino fundamental, que fortaleça o processo de aprendizagem e ensino de jovens, a partir da articulação dos conceitos de práticas socioespaciais tendo em vista o desenvolvimento de uma educação em periferias urbanas.

Pensar em todas estas abordagens é pensar na possibilidade de desenvolvimento de um trabalho mais contextualizado e interdisciplinar com a Geografia Escolar, que passa a promover e considerar a leitura de mundo de maneira crítica, tendo em vista a ampliação do conhecimento e da cidadania. E é neste sentido que podemos proceder a um diálogo entre a BNCC e as práticas socioespaciais de jovens nas periferias urbanas.

As práticas socioespaciais de jovens nas periferias urbanas e a unidade temática 'o sujeito e seu lugar no mundo'

A investigação, fruto de um estudo de pós-doutoramento, contou com a participação de quinze jovens moradores do bairro da Engomadeira na cidade de Salvador/BA. Importante mencionar as palavras de Trancoso e Oliveira (2014, p. 267), quando afirmam que "falar de juventudes, no plural, permite considerá-las como uma das alternativas de simbolizar graficamente uma opção conceitual, de explicitar a adesão à ideia de sua pluralidade e diversidade". Entende-se, portanto, que a condição

juvenil é plural, culturalmente localizada e não um atributo humano inato. Neste sentido, é importante dizer que entendemos as juventudes como um fenômeno social que se apresenta de diferentes formas, a depender do contexto estudado. Neste sentido, Pais (2003) nos fala da necessidade de se reconhecer e articular as diferentes formas de ser, estar e apresentar-se jovem no mundo, ressaltando a fluidez existente na contemporaneidade. Corroborando com esta ideia, Trancoso (2012, p. 265), nos diz que

[...] a realidade de transformação social com a qual lidamos não somente reafirma a questão de serem tantas juventudes, quantos são os contextos, mas também a de que as juventudes que se apresentam hoje, tanto podem sofrer alterações de conteúdo e forma sem aviso prévio, como a elas podem ser agregadas novas juventudes.

Decorre destes referenciais, que o conceito de juventudes está assentado numa perspectiva dialógica (FREIRE, 1987) que considera realidades e vivências distintas produzidas em diferentes contextos: escola, família, trabalho, bairro, dentre outros. Assim, "vários espaços sociais vão se transformando em espaços educativos, de ensino/aprendizagem" (SANTANA, 2021).

Desenvolvida em duas etapas, a investigação envolveu inicialmente, uma revisão bibliográfica quando foi realizada a leitura e análise da BNCC, em especial o conteúdo voltado para a área de Ciências Humanas, a partir do componente de Geografia. Na continuidade, foi realizado um estudo empírico, em que foram utilizados: a técnica de associação livre de palavras (TALP) e a hierarquização de itens – instrumentos usados para fazer emergir a dimensão cognitiva da relação sujeito/lugar; e os mapas afetivos, instrumento que investiga a relação sujeito/lugar a partir da dimensão da afetividade, com base na Psicologia Social, na Geografia e na Psicologia Ambiental.

A TALP, entrevista semi-dirigida proposta por Abric (1998), utiliza um termo indutor para que os respondentes associem livre e rapidamente, outras palavras. Assim, o termo indutor é o estímulo e as palavras evocadas pelos respondentes, são as respostas. No caso deste estudo, o termo indutor utilizado foi o nome do bairro: Engomadeira. A dinâmica da entrevista ocorreu da seguinte forma: foi solicitado aos jovens que dissessem cinco palavras que lhes viesse imediatamente à mente ao ouvir a palavra Engomadeira. As palavras proferidas foram anotadas na mesma ordem em que eram evocadas pelos jovens. Em seguida estas palavras foram organizadas pelos respondentes segundo a ordem de importância a elas atribuída, havendo, portanto, uma hierarquização. Desta forma, foi possível apreender as palavras constitutivas da estrutura cognitiva das Representações Sociais do Espaço Vivido do bairro e inferir como os jovens organizam processualmente estas representações. Assim, as palavras evocadas pelos jovens respondentes, nortearam a configuração de uma primeira imagem sobre o bairro da Engomadeira, expressadas em suas opiniões, ideias e crenças.

As palavras evocadas e hierarquizadas foram: poluição, ruas/becos/vielas/ ladeiras, moradias, acolhimento, histórias, paredão, desarrumação, família, violência, solidariedade, comércio, vizinhos, barulho, briga/confusão, insegurança/perigo, movimento, harmonia, união, cidadãos, animação/alegria, farra/diversão, pracinha, igreja, tráfico, projetos, comunidade, cultura, desvalorização e desigualdade (CORREIA; LASTÓRIA, 2023a). Estas, por sua vez, estão evidenciadas na Figura 1, em quatro níveis: central, intermediário I, intermediário II e periférico. As palavras que estão no centro da imagem são as que possivelmente integram a memória coletiva deste grupo de jovens e dão significação, consistência, permanência e estabilidade às suas representações sobre o bairro.

Figura 1 - Palavras evocadas pelos jovens



Fonte: As autoras, 2023.

Posteriormente à identificação do núcleo cognitivo das RSE dos jovens, procedemos à fase de agrupamento semântico das palavras, o que gerou um *corpus* para análise. Ao considerar o campo semântico das palavras evocadas, pudemos organizar os vocábulos pelo sentido. Isto nos auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos de onde emergiram as categorias de análise, dentre as quais identificamos: categoria social, categoria topográfica, categoria ambiental e a categoria afetiva, circunscritas em duas dimensões: a da conceitualização que é descritiva do espaço, mas que também envolve lugares de frequência existentes, o modo de ser e estar na comunidade; e a da afetividade, que é relacional com o espaço e os sujeitos. Assim, propomos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Dimensões e Categorias que sugerem o funcionamento da Representação Social

Dimensão	Categorias	Palavras Relacionadas
Conceitualização	Social	<i>cidadãos, moradias, violência, desigualdade, desvalorização, projetos, movimento, tráfico, negligência, insegurança/perigo, tiroteio, comércio, paredão, praçinha, igreja, cultura, comunidade, farra/diversão, brigas/confusão</i>
	Topográfica	<i>ruas, becos, vielas e ladeiras</i>
	Ambiental	<i>poluição, barulho, desarrumação</i>
Afetividade	Afetiva	<i>vizinhos, solidariedade, família, histórias, acolhimento, harmonia, união, animação/alegria, tranquilidade</i>

Fonte: As autoras, 2023.

No Quadro 2 está evidenciado que a maioria das evocações está situada na categoria social e na categoria afetiva, sendo que os elementos centrais aparecem em todas as categorias emergidas no estudo (destacadas em *itálico*, no quadro). Vale dizer que os elementos centrais sugeridos nas RSE destes jovens dialogam diretamente com temáticas importantes: questões ambientais, crescimento urbano desordenado, organização do espaço urbano, relações de pertencimento, ancestralidade, falta

de infraestrutura, poluição sonora e ambiental, cartografia, topografia, transformações do espaço, forma de viver e se organizar no espaço, entre outras que podem ser inferidas a partir das RSE emergidas.

Outro instrumento de coleta utilizado foram os mapas afetivos, propostos como criação de Bomfim (2010) em sua tese de doutorado. A autora criou o instrumento com a proposta de que os mapas afetivos possam tornar os afetos tangíveis utilizando palavras, desenhos e a “formulação de sínteses ligadas aos sentimentos, de forma menos elaborada e mais sensível” (BOMFIM, 2010; p. 137). Em sua composição original, a construção dos mapas afetivos envolve uma parte quantitativa, composta pela escala de tipo *Likert*, em que é dado tratamento estatístico; E uma parte qualitativa, na qual este estudo se deteve, que revela seu aspecto projetivo ao utilizar desenhos e palavras, que em conjunto com outros elementos discursivos auxiliam na apreensão dos afetos. Desta forma, a combinação de um conjunto de elementos tais como estrutura, significado, qualidade, sentimento, metáfora e sentido, compõem a parte qualitativa do instrumento.

Ao propor a construção dos mapas afetivos, é necessário observar como o desenho foi apresentado – se em formato de mapa onde estão evidenciados caminhos, limites, monumentos ou pontos significativos do lugar; ou se o desenho foi expresso em outro formato. Aqui estamos nos referindo à estrutura do mapa afetivo. Já o significado é revelado pelo respondente através do seu discurso, da sua explicação acerca do desenho produzido. Quando falamos da qualidade estamos nos referindo aos atributos apontados e ditos pelos respondentes, sobre sua produção. Já o sentimento faz referência à expressão afetiva suscitada e verbalizada pelo respondente durante a explicação acerca da imagem produzida. A metáfora, como afirma Bomfim (2010, p. 146): “caracteriza-se por uma nova síntese de compreensão do sentido da comunicação complexa do afeto por meio de analogias”, tomando por base uma comparação. Por fim, mencionamos o sentido que é a interpretação dada pelo pesquisador à articulação de sentidos entre as metáforas e outras dimensões emergidas durante a construção dos mapas afetivos. Para a construção dos mapas afetivos, foi oferecido aos participantes do estudo, de forma individual: folha de papel em branco, caneta, lápis, lápis de cor e hidrocor de cores variadas. Na continuidade foi solicitado que desenhassem o bairro onde moram - a Engomadeira, destacando algo que para eles fosse representativo desta localidade. Ao término da produção, as pesquisadoras solicitaram que os participantes falassem sobre seu desenho. Em seguida, pedimos que os jovens dissessem algumas qualidades relacionadas à produção imagética. Feito isso, os respondentes mencionaram os sentimentos evocados a partir do desenho produzido. Por fim, foi solicitado aos jovens que fizessem uma comparação, utilizando a seguinte frase: o bairro da Engomadeira se parece com... porque... Ao final da aplicação do instrumento, o sentido foi registrado pelas pesquisadoras.

Os mapas afetivos produzidos pelos jovens demonstram o que Bomfim (2010, p. 218) denomina estima de lugar:

[...] uma forma específica de conhecimento, relativa ao aspecto de significado ambiental na dimensão de emoções e sentimentos sobre o ambiente construído. Como categoria social, a estima pode ser compreendida como uma forma de pensamento social que caminha em paralelo a outros de simbolismo do espaço, derivado da categoria de identidade social urbana ou de uma afetividade do lugar.

Como exemplo de mapas afetivos produzidos pelos jovens participantes do estudo, mencionamos o que aborda a história do bairro, remetendo à origem do seu nome. O mapa afetivo produzido pela jovem foi o seguinte:

Figura 2 - Mapa Afetivo J1



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Este mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J1	Metafórico	As lavadeiras que deram nome ao bairro.	Histórico.	Nostalgia.	Comparo o bairro a um grande livro de história, em que podemos conhecer a nós mesmos.

Neste mapa, J1 explica: *eu representei as lavadeiras que antigamente tinham aqui na Engomadeira. Elas lavavam roupa para o Quartel do 19 BC. Ainda hoje existem mulheres aqui que lavam roupa de ganho e pra mim isto é representativo do bairro. Ao comparar o bairro a um grande livro de história, em que podemos conhecer a nós mesmos*, inferimos a emersão de questões identitárias. Para além, podemos também inferir acerca da relação espaço-temporal, que é fundamental para o entendimento da articulação entre sociedade e território.

Em outro mapa afetivo produzido, são destacadas as relações existentes, os laços positivos firmados entre as pessoas assim como a união e a harmonia estabelecida entre a vizinhança, na localidade.

Figura 3 - Mapa Afetivo J5



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

As respostas articuladas no mapa afetivo foram as seguintes:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J5	Metafórico	Final de tarde na Engomadeira.	Harmonia.	União.	O bairro é como uma rede social, só que não é virtual. É de verdade!

Ao falar sobre o mapa afetivo, o jovem informa que é costumeiro as pessoas, na localidade da Engomadeira, colocarem cadeiras na porta das casas final de tarde, seja para conversarem, seja para apenas observarem outras pessoas. Esta ideia corrobora com o que sugerem Farias e Pinheiro (2013) ao mencionarem sobre as "vizinhanças vivas", reportando a intensa dinâmica social e cultural, às relações locais, à sociabilidade através do lúdico e ao investimento emocional no local.

O mapa afetivo de J2, evidencia aspectos relacionados ao meio ambiente como a poluição sonora e ambiental, resultado das festas na localidade, o chamado paredão - nome dado ao aparato eletrônico composto por uma plataforma vertical acoplada a um veículo, que funciona como um grande propagador de som.

Figura 4 - Mapa Afetivo J2



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

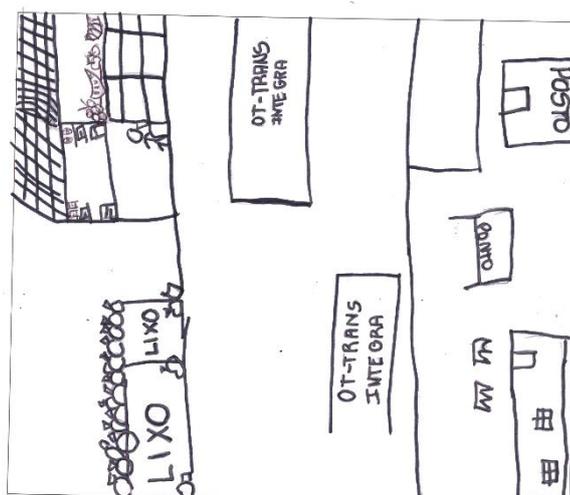
Foram estas a seguir, as respostas articuladas em seu mapa afetivo:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J2	Metafórico	Desenhei o Paredão.	Animado.	Paz e confusão.	Comparo o bairro a um show devido a tanta gente.

A jovem compara o bairro a um show considerando a quantidade de pessoas que frequentam as festas no bairro. A respondente prossegue dizendo: *desenhei o paredão... Acho ruim e não gosto*. Outros respondentes mencionaram estas festas como algo representativo do bairro e que causa insatisfação por conta do resultado destes paredões na localidade: produção de muito lixo além do incômodo do barulho durante a festa.

A respondente J4 produziu um mapa afetivo evidenciando a entrada do bairro como algo muito significativo.

Figura 5 - Mapa Afetivo J4



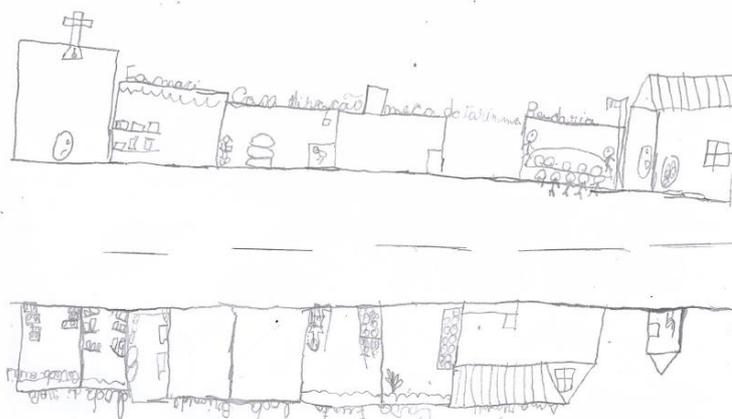
Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

A respondente ressalta a questão da movimentação do comércio pois ela se *incomoda muito com a desorganização*. Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J4	Mapa	A movimentação do comércio, na entrada do bairro. Os feirantes que é uma das coisas mais marcantes que tem aqui.	Variedade de Comércio.	Insatisfação.	Parece uma aglomeração porque é muito movimentado, desorganizado e cheio de pessoas.

Este mapa afetivo evidencia questões pouco agradáveis à respondente como a desorganização da localidade e remete à questão da topografia local, o trabalho informal, a falta de infraestrutura, por exemplo. Por fim, mencionamos o mapa afetivo de J12:

Figura 6 - Mapa Afetivo J12



Fonte: Pesquisa de Campo, 2023.

Seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
J12	Mapa	As várias lojas existentes no bairro.	Variedade de Comércio.	Bem estar.	A Engomadeira se parece com um grande centro porque aqui é conhecido como o lugar onde se acha de tudo.

Segundo a respondente, a questão de se conseguir achar tudo na Engomadeira, por ser um bairro que tem uma variedade muito grande de mercado, padarias e tal, o respondente acredita que isso é uma vantagem muito grande. Neste sentido, as relações comerciais estabelecidas, comércio formal e informal, o consumo, poderiam ser abordados.

De acordo aos dados produzidos com os jovens a partir de seus mapas afetivos, emergiram as seguintes categorias: pertencimento, destruição, atração e insegurança. Estas categorias foram estabelecidas a partir da análise de conteúdo, a saber: pré-análise, codificação e categorização. Correia e Lastória (2023b), explicam que a categoria pertencimento faz referência aos vínculos estabelecidos entre as pessoas e o bairro, entre pessoas e pessoas, que revelam uma identificação com o lugar. A categoria destruição faz referência a questões pouco agradáveis, que deixam os jovens desconfortáveis. Já a categoria atração indica pontos fortes do bairro e que costumam atrair as pessoas de forma positiva. A categoria insegurança reporta-se aos vínculos sociais estabelecidos de maneira negativa relacionado à questão da violência urbana.

Relacionadas a estas categorias, destacamos algumas analogias e/ou metáforas feitas pelos jovens, a exemplo da metáfora *bairro-história*, metáfora *bairro-acolhimento*, metáfora *bairro-festa*, metáfora *bairro-desarrumação*, metáfora *bairro-conflito* e a metáfora *bairro-comércio*, mencionando possíveis conhecimentos geográficos produzidos na relação estabelecida no/com/o bairro. Desta forma, identificamos nestas metáforas, tributárias das experiências, vivências, relações e práticas sociais e espaciais cotidianas dos jovens, alguns conhecimentos geográficos, a saber: apropriação e a transformação do espaço geográfico; ações antrópicas; ideia de centro e periferia; crescimento populacional; paisagem natural; modo de vida em diferentes lugares; rede urbana; diferenças étnico-raciais e étnico-culturais; desigualdades; território e territorialidades; poluição sonora e ambiental; descarte de lixo e sua coleta; reciclagem; crescimento urbano desordenado; saneamento básico; relevo e a topografia do lugar; vegetação; cidadania; relações comerciais; comércio formal e informal, entre outros.

Assim, fazendo uma interseção entre os resultados dos instrumentos de coleta utilizados – TALP, hierarquização e os mapas afetivos, entendemos que existe um diálogo possível com a unidade temática o sujeito e seu lugar no mundo. Mesmo porque entendemos o bairro como um espaço não formal de Educação e como tal, saberes são produzidos e dialogam com os conhecimentos formais, corroborando com o entendimento de que as conexões e as tramas das relações estabelecidas, desenvolvidas no espaço, podem potencialmente dialogar com o currículo escolar. E muito embora o foco deste escrito seja a unidade temática da BNCC, 'o sujeito e seu lugar no mundo', entendemos que as relações com o currículo formal, podem até mesmo ser interdisciplinares, perpassando diversas áreas. Neste sentido, o currículo é entendido como redes de conhecimentos, redes produzidas e compartilhadas pelos sujeitos nos cotidianos escolares e fora deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou evidenciar as contribuições conceituais das práticas socioespaciais produzidas por jovens no espaço do bairro e o desenvolvimento de uma Educação em periferias urbanas, à análise da unidade temática 'o sujeito e seu lugar no mundo', proposta na BNCC para o Ensino Fundamental. Ao longo do texto foram explicitados os resultados da investigação realizada junto a quinze jovens moradores do bairro da Engomadeira localizado na cidade de Salvador, no Estado da Bahia.

Os resultados da investigação acenam para a emergência de saberes, inclusive os saberes geográficos, tributários das RSE e seus aspectos cognitivos e afetivos. Isto porque os dados do estudo nos levam a inferir que do espaço vivido emergem aspectos do cotidiano enredados às experiências, às práticas sociais e às implicações dos sujeitos. Estes conhecimentos compõem uma rede e potencialmente dialogam com o conhecimento escolar, adentrando o espaço formal de Educação em diferentes momentos. Neste sentido, nos esforçamos para superar a suposta dicotomia estabelecida entre o dentro e o fora da escola, na perspectiva de (re)modelar os currículos prescritos (CORREIA, 2020). Neste movimento, ao falarmos de enredamento, de redes de conhecimentos fazemos referência a uma teia de relações, fio a fio, que evolui, se amplia e incide nas práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental, de forma imprevisível.

Neste momento, retomamos a questão de pesquisa colocada no artigo: de que maneira as práticas socioespaciais produzidas por jovens, no espaço do bairro e o desenvolvimento de uma Educação em periferias urbanas, podem contribuir conceitualmente à análise da unidade temática na BNCC no Ensino Fundamental? Entendemos que as práticas socioespaciais produzidas por jovens no espaço do bairro, nas periferias urbanas contribuem com a unidade temática da BNCC na medida em que estas práticas reverberam na produção de saberes diversos não apenas sobre o bairro, mas que podem ser relacionados a conhecimentos diversos, de diferentes áreas. Para Bomfim e Correia (2016), a utilização dos conhecimentos geográficos originados destes modos de apreensão do espaço é de importância fundamental para a Geografia Escolar, pois a aprendizagem geográfica se faz em torno das ideias construídas através das relações estabelecidas pelos estudantes, com o seu espaço vivido, na sociedade em geral e em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola. Desta forma, corroboramos com o entendimento de que do estudo da localidade emergem saberes históricos, geográficos, políticos, entre outros, em contrapartida, a uma prescrição.

O arcabouço peculiar do meio socioespacial possibilita pensar as significações do grupo social, com base na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; ABRIC, 1998), considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos e as coisas do espaço, entre os sujeitos e os sujeitos, entre os sujeitos e os espaços, ao longo da vida. Nesse sentido emerge a importância de considerar as

representações sociais e espaciais dos alunos, a partir de suas práticas cotidianas (CERTEAU, 2014) no lugar vivido, num conjunto de esforços conjugados para uma construção mais autônoma, que possibilite contribuições para a prática educativa.

Assim, por meio do lugar vivido, os atores sociais constroem, também, representações sobre eles. E, através das práticas sociais no espaço (BOMFIM, 2012), desenvolvem táticas (CERTEAU, 2014) que podem contribuir para o seu aprendizado. Assim, relacionar os conteúdos formais com a vida cotidiana potencializa nos estudantes, uma postura política participativa em seu próprio espaço de vivência, que por sua vez se configuram como dimensões abertas, plurais, permeáveis e pouco institucionalizadas, surgindo, assim, a necessidade de promover a articulação dos processos educativos formais e não formais.

Neste sentido, recomendamos considerar os atores sociais do ato educativo como potenciais produtores e autores de novas imagens e sentidos, capazes de interferir e modificar o grupo e a realidade em que atuam/vivem, propondo soluções, fazendo tentativas, construindo, reconstruindo, (re)significando, como fazemos a todo o instante, cotidianamente, por meio de uma criatividade própria, particular vivida no espaço/tempo cotidiano, gerador de conhecimentos.

Trata-se, pois, de um currículo vivo, dinâmico, que se delinea ao sabor das colocações, das relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e as práticas de espaço; entre o conhecimento escolar e elementos diversos do cotidiano, de locais de formação formais e não formais que se configuram/desconfiguram, constroem/desconstroem a rigidez de um dado conhecimento. E isto nos leva a possibilidades, como nos diz Ferrazo (2000, p. 15), de uma "abordagem mais plural, multirreferencial, rizomática e policrônica que considere o imprevisto também como determinante dos currículos". A discussão aqui proposta nos remete a um enfoque de trabalho pedagógico por meio das ações cotidianas, considerando uma compreensão de currículo, voltamos a dizer, como prática e como enredamento com o mundo da vida. Agrega-se a ação criativa e a produção de sentido ao ato de aprender e ensinar, reinventando, cotidianamente, os currículos prescritos, prenunciando desdobramentos para documentos norteadores da Educação.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- BOMFIM, Z. Á. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Ceará: Editora da Universidade Federal do Ceará: 2010.
- BOMFIM, N. R. Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil. **Tese** (Doutorado em Educação) - Canadá: Universidade do Quebec em Montreal. 2004.
- BOMFIM, N. R. Representações sociais do espaço e ensino de Geografia In: BOMFIM, N. R.; ROCHA, L. B. (Org.). **As representações na Geografia**. Ilhéus: Editus, 2012. p. 39-62.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 de jun. 2023.
- BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 14 de jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE w dá outras providências**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br> Acesso em: 14 de jun. 2023.
- CARVALHO FILHO, O. R. de. **O ensino de geografia e o estudo do local**: o "Projeto Nós Propomos!" no estado de São Paulo/Brasil. Ponta Grossa: Atena, 2022. <https://doi.org/10.22533/at.ed.375221309>
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CORREIA, S. L. C. P. Representações Sociais e Cotidiano Escolar: Metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado. **Tese** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Salvador: Universidade do Estado da Bahia. 2020.
- CORREIA, S. L. C. P.; LASTÓRIA, A. C. O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos. **Revista REIDICS**. 2023b. no prelo.

- CORREIA, S. L. C. P.; LASTÓRIA, A. C. Educação em Periferias Urbanas: diálogos possíveis entre conhecimentos do senso comum, espaço vivido e práticas educativas. **Revista Geoconexões**, 2023a. no prelo. <https://doi.org/10.15628/geoconexes.2023.15738>
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos Currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8916>
- FARIAS, T. M.; PINHEIRO, J. Q. Vivendo a Vizinhança: interfaces pessoa-ambiente na produção de Vizinhanças "Vivas". **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, p. 27-36, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000100004>
- FERRAÇO, C. E. **COTIDIANO ESCOLAR E CURRÍCULOS REAIS**: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1210t.PDF>. Acesso em: 28 de jun. 2023.
- FILIPPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Política em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, p. 783-803, 2021. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902296>
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, J. Planos Educacionais: entre a prioridade e a descrença. In: SOUSA, Â. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2016. p. 133-162.
- HOBOLD, M. de S.; FARIAS, I. M. S. de. Apresentação do Dossiê Temático Formação de Professores: projetos em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-8, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8912>
- HYPOLITO, Á. M. Padronização Curricular, Padronização da Formação Docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>
- JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paídos, 1985. p. 469-494.
- JODELET, D. As representações sócio-espaciais da cidade. In: DERYCKE, P.-H. (Org.). **Concepções de espaço**. Paris: Universidade de Paris, 1982. p. 145-177.
- LASTÓRIA, A. C.; MELLO, R. C. de. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008.
- MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).
- OLIVEIRA, H. S. de; OLIVEIRA, E. F. R. de. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. XIX, 2019. p. 37-54.
- PAIS, J. M. Correntes teóricas da sociologia da juventude. In: PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003. p. 47-82.
- PINHEIRO, I.; LOPES, C. S. A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): percursos e perspectivas. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 39, p. e45521, 2021. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2021.45521>
- SANTANA, J. L. ESTUDO DA FORMAÇÃO DE REDES DE COLETIVOS DE JOVENS DO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR-BAHIA: contribuições às práticas socioeducativas em periferias urbanas. **Tese** (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia. 2021.
- TRANCOSO, A. E. R. Juventudes: o conceito na produção científica brasileira. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Maceió: Universidade Federal de Alagoas. 2012.
- TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 262-273, 2014.