

JUVENTUDES E TERRITÓRIOS

Victor Hugo Nedel Oliveira
Melissa de Mattos Pimenta
(orgs.)



GEPJUVE

Grupo de Estudos e Pesquisas
em Juventudes e Educação



JUVENTUDES E TERRITÓRIOS

Victor Hugo Nedel Oliveira
Melissa de Mattos Pimenta
(orgs.)

2023

JUVENTUDES E TERRITÓRIOS

Victor Hugo Nedel Oliveira
Melissa de Mattos Pimenta
(orgs.)

2023

Diagramação e revisão final: Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação – GEPJUVE – UFRGS – CNPq.

Imagem da capa: *Free-Photos* – <https://pixabay.com/pt/photos/chipre-larnaca-grafite-colorido-1295873/>

A presente obra encontra-se sob os direitos da Creative Commons 4.0
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações – CC BY-NC-ND



O48juven	Oliveira, Victor Hugo Nedel (org.) Pimenta, Melissa de Mattos (org.) Juventudes e Territórios/ Victor Hugo Nedel Oliveira; Melissa de Mattos Pimenta (orgs.). – Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023. 221 f. ISBN – 978-65-00-66479-9 1. Juventudes. 2. Geografia. 3. Sociologia. 4. Extensão. 5. Gepjuve I. Oliveira, Victor Hugo Nedel. II. Pimenta, Melissa de Mattos. III. Juventudes e Territórios.
UFRGS	CDU: 911.3 CDD: 900

LUGARES EM MOVIMENTO E LINHAS DE ESPACIALIDADE DAS JUVENTUDES: CONVERSÇÕES QUE PRODUZEM ABERTURAS NA DOCÊNCIA-PESQUISA EM GEOGRAFIA

Davi Gandolphi

Antonio Carlos Castrogiovanni

**Considerações iniciais sobre os jovens para os quais ensinamos e com os
quais aprendemos Geografias diversas**

"[o espaço] está sempre sendo feito e sempre, portanto,
em certo sentido, inacabado (contanto que "acabado"
não esteja na agenda)"

Doreen Massey (2008, p. 160, inserção nossa).

Este artigo é fruto de diversas discussões propiciadas por grupos de pesquisa e disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da UFRGS, especialmente a disciplina *Juventudes e Territórios: cidade, espaço e violência*, encaminhando-nos para questionar: como a noção de lugares em movimento pode ajudar os professores de Geografia a compreenderem as juventudes para as quais ensinamos e aprendemos Geografias diversas? Inicialmente, é imprescindível que o professor de Geografia saiba quem são esses jovens e quais são os espaços onde eles constroem suas identidades, seus espaços vividos. Não podemos generalizar as juventudes (FEIXA,1998), pois não são apenas um signo cujos atributos

estão em todos os grupos sociais, afinal, as possibilidades de se ser jovem variam de acordo com a idade, a geração, a renda, a classe social, o marco institucional e o gênero, variações que demonstram, por exemplo, a ocupação do espaço da cidade por “circuitos”.

Assim, o conhecimento das culturas juvenis (PAIS, 1994) pode indicar ao professor de Geografia como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente, no espaço geográfico, mediante a construção de estilos de vida distintos, localizados no tempo de lazer ou em espaços formais. Conforme discutimos nos encontros da disciplina, as microssociedades juvenis possuem graus significativos de autonomia em relação às instituições adultas, que surgem em espaços e tempos específicos. Mas quais seriam, portanto, esses territórios de construção de culturas juvenis?

Colocar em movimento as Geografias das juventudes: o lugar como um híbrido entre o universal e o particular, o hegemônico e o juvenil

Quando constituímos uma coletividade, que forças nos permitem emergir com traços de singularidade e afirmar uma diferença? Trazemos este desequilíbrio pois foi quem nos acompanhou ao longo das discussões na disciplina e porque os conceitos de espaço, lugar e território estão diretamente vinculados às condições sociais que caracterizam as juventudes e forjam as culturas juvenis (OLIVEIRA, 2021). Afinal, as Geografias construídas pelas juventudes possuem suas próprias particularidades, embora dialoguem com o mundo. Pensamos que, ao mesmo tempo que as juventudes produzem a sociedade, são produzidas por ela, já que toda sua concepção de mundo é estabelecida por relações sociais. De uma forma

alinhada a essa proposição, quando Doreen Massey (2008) propõe *uma nova política da espacialidade* que não pode ser colocada em fechamento, sem movimento, a autora defende um espaço que opera sempre junto do tempo, sempre em vias de se desfazer e refazer, em abertura. Desse modo, Massey (2008) propõe o espaço menos como palco das ações humanas e mais como emaranhado das linhas de vida entre encontros e desencontros gerados por geometrias de poder. As juventudes, desse modo, partem de lugares singulares, o lugar do encontro, que não é delimitado por um perímetro, mas onde efetivamente as linhas de vida produzem nós; lugar da negociação, onde diferentes estórias entram em contato, se coletivizam e se singularizam, produzindo as espacialidades dessas juventudes. Lugar, por isso, em abertura.

Compreender um mundo constantemente transformado - também - pelas juventudes nos atenta para a importância da Geografia: porque essa postura carrega uma ética de enxergar a realidade na qual se vive e se age nessa realidade com consciência crítica e protagonismo. Com Cavalcanti (2012), propõe-se que o ensino de Geografia se alie a uma ética de se perceber na condição de sujeito no espaço, além de abstrair fenômenos que nele se dão e que são frutos de dinâmicas da vida. Aliamos esta proposição ao pensamento de Massey (2008), de que o espaço é indissociável do tempo, estando sempre em abertura, inacabado. Assim, nas aulas de Geografia, lidamos com o imprevisível, e nosso fazer docente pode ser o de não temer o inesperado, colocar-se frente a um mundo que se faz a cada segundo, inescapavelmente. Acreditamos em modos de operar com uma Geografia em movimento, levando as juventudes para fora, trabalhando esferas da atenção.

Lê-se o espaço geográfico à medida que se percebe um mundo do qual se faz parte, assim, o ensino de Geografia pode provocar as juventudes a tecer

seus espaços vivos, a exemplo do urbano e do cibernético, para entenderem o espaço geográfico dentro de um olhar próprio da complexidade. Com Santos (1996), entendemos que o espaço geográfico se configura no cotidiano. Para entendermos como os jovens produzem essa realidade cotidiana, precisamos de uma *educação da atenção*, na qual o que interessa está muito mais naquilo que se abre, no fora, do que em uma tentativa de inculcar para dentro do corpo-discente um certo conhecimento. A educação da atenção acompanha um mundo que é sempre incipiente, que não está pronto pois “[...] se encontra no limiar da emergência contínua.” (INGOLD, 2015c, p. 29). O que nos interessa ao refletir sobre a geografia das juventudes é, portanto, conhecer um mundo. Produzir uma espacialidade com linhas de vida. Levar essas linhas para passear e produzir algo que ainda não sabemos. Neste fazer docente-pesquisador, operamos com uma ética atenta aos efeitos das práticas educativas que propomos.

Sem cair nas tentações das fórmulas pré-fabricadas, buscar tentativas de encher a Geografia com sentidos, para que esta não seja aquela ciência dos espaços vazios, das tabelas que não dizem nada. Uma Geografia que ajude os jovens a ser em um mundo. Sabemos que não se pode estudar as juventudes apenas para saber como esse ou aquele grupo juvenil se comporta em seu tempo (OLIVEIRA, 2021). Freire (2018, p. 47) defende que um saber necessário à prática educativa é compreender que “[...] o meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria”, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ensinar Geografia não é despejar conceitos desprovidos de sentido, mas conceber esses conceitos em suas intensidades infinitas produzindo variações ao longo dos percursos de aprendizagem. O

ponto de partida é a vida de cada estudante, de cada jovem. A docência é o atrator caótico (KASTRUP, 2001) junto do qual os lampejos inventivos se produzem. O professor de Geografia trabalha na formação de leituras de mundo possíveis das juventudes. Um trabalho orientado tanto pelos conceitos da Geografia quanto pelas linhas de vida dos corpos discente e docente. Trabalhar com a espacialidade é, segundo Massey (2008), trabalhar com histórias – pois a autora entende o próprio espaço como "uma simultaneidade de histórias-até-agora" (p. 33).

Em aula, saberes pedagógico-didáticos e histórias do professor se entrelaçam com saberes e histórias dos jovens-discentes (CAVALCANTI, 2012). No espaço vivido cotidianamente por estudantes se faz mundos. Na vida há a produção do espaço geográfico. Em aula, professores de Geografia podem se valer da noção de lugar como possibilidade de potencializar estes emaranhados. Pois o lugar é onde as linhas de vida se encontram (INGOLD, 2015b); e é no lugar onde as diferentes histórias das juventudes se entrelaçam, afirmam suas diferenças, entram em negociação e propõem um modo de fazer espaço. No lugar-escola/aula, corpos discente e docente constroem suas relações com os outros, afetam-se e afetam o mundo.

Assumindo a condição de permanente devir do espaço, um ensino de Geografia aliado à *educação da atenção* (INGOLD, 2015c) e a uma espacialidade aberta (MASSEY, 2008) reconhece as mudanças *no* e *do* espaço geográfico, com vista à prática da cidadania pelas juventudes. Estas alianças, ao longo das práticas pedagógicas, podem ter um potencial de despertar uma vontade coletiva de se ler o espaço geográfico de maneira complexa. Articulamos, aqui, estas proposições com a defesa de uma *epistemologia da existência* da qual falava Santos (1996) ao defender como objeto de estudo da

Geografia o espaço banal, aquele de fato vivido, experienciado *no e pelo* corpo. O que nos interessa, aqui, não é o território em si mesmo, mas o seu uso cotidiano pelas juventudes. Neste sentido, Ingold (2015a) nos coloca a pensar em uma dimensão anterior àquela que separa o ser do mundo em que vive. O autor propõe uma radicalidade de nos lançarmos como constituintes de fato do mundo, e não corpos destacados de um grande corpo planetário, por não entender nem o mundo nem a nós mesmos como acabados, mas sim "cada um imerso com todo o nosso ser nas correntes de um mundo em formação" (p. 197). Assim, nos distanciamos de tentar entender um mundo como dado e de tentar capturar ou representar um todo deste mundo. Por isso, acreditamos neste modo de operar com o mundo, pois nos faz atentar ao micro, aos pequenos movimentos de uma ética para a Geografia.

Quando nos inserimos nas negociações de um lugar, quando nos aliamos às suas histórias para operar com uma Geografia em sala de aula, também não podemos tentar dar conta do todo, nem do todo aqui-agora. Trata-se mais, ao modo de Massey (2008, p. 226, inserção minha), de nos entrelaçarmos com "multiplicidade, antagonismos e temporalidades contrastantes [que] são a natureza de todos os lugares" para produzir linhas de fuga, escapar das cristalizações e dar movimento de leveza a corpos que, ao longo de uma formação, tendem ao enrijecimento. Se produzimos o espaço a cada movimento executado, que passemos a uma produção inventiva, sem medo do que foge do nosso controle. Defendemos, a partir das discussões da disciplina e por estas linhas de escrita, a afirmação do lugar no ensino de Geografia. Mais precisamente, a afirmação de um lugar em movimento, o lugar praticado pelas juventudes, fazendo nós e afirmando suas diferenças.

Pois é do lugar que se produz o global (MASSEY, 2008). Então, produzindo lugares para o encontro de pensamentos, podemos afirmar um modo de operar com Geografias diversas. Assim, partilhamos linhas de escrita para que o movimento prolifere.

Praticando com linhas e lugares: experimentações geográficas com o estudado.

Encontramo-nos no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre (RS), pela necessidade de se (re)inventar coletivamente com as leituras propostas, e nos colocamos em aberto para experimentar com possibilidades, as quais ainda não conhecíamos, gerando novas perguntas para modos de fazer pesquisa-docência com Geografias juvenis. O desejo principal da deambulação *in loco* foi o de pôr corpo e pensamento em movimento. Não enxergamos dissociadas pesquisa e docência nem teoria e prática. Estas dimensões podem ser entendidas em um processo *dialógico* e *recursivo*, nos termos de Morin (2000). O *Pensamento Complexo* que este autor propõe se estrutura em sete princípios, entre eles o dialógico e o do círculo recursivo. “[...] a dialógica permite assumir racionalmente a associação de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2000, p. 34). O estudo de caso do bairro Cidade Baixa nos permite experimentar as teorias propostas pela disciplina com “olhares de turista”.

A julgar pela divisão territorial do trabalho, notamos que os entregadores de comida por aplicativo, que passavam pelas ruas do bairro com suas bicicletas, em sua maioria, eram sujeitos do sexo masculino, variando entre jovens pretos e pardos. Pensamos em três problematizações, a partir desse recorte: a primeira é que boa parte desses jovens entregadores de

Ifood utilizavam bicicletas alugadas para realizarem o serviço de entregas (as bicicletas eram laranjas, marcadas com a logo *Itaú*). Essa realidade nos leva a refletir a característica de moratória social das Juventudes (DAYRELL, 2007): na atual fase do capitalismo financeiro-informacional, não parece ser possível a essas Juventudes postergarem as exigências do mundo do trabalho. Precisamos analisar a moratória social pela luneta da desigualdade socioespacial que marca as Juventudes no seu processo de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004). Desemprego e subemprego juvenis saltaram aos olhos neste entre-lugar que um bairro de lazer parecia ser a esses jovens trabalhadores dentro desta nova economia chamada *Gig Economy*.

A segunda problematização que trazemos diz respeito ao uso do território da Cidade Baixa recortado por ruas que demarcam a fronteira entre os jovens de classe média baixa e classe média alta: pensamos que tal fronteira demarcatória de duas “manchas” diferentes (MAGNANI, 1996, p. 41) pode se considerar o encontro entre as ruas Lima e Silva e República, que nos apresentam as muitas maneiras de vivenciar as juventudes na cidade. Para além dessa compreensão, ressaltamos o que Oliveira (2021) alerta sobre confundir as juventudes na cidade, suas presenças, ações e conceitos, com as juventudes da cidade, suas apropriações, seus espaços, lugares e territórios.

Por último, problematizamos a ocupação do bairro Cidade Baixa pelas juventudes vista por dois olhares antagônicos: o olhar de colegas que não conheciam o bairro e acharam sua movimentação pujante e o olhar dos demais colegas, registrando uma certa decadência de lugares históricos da Cidade Baixa, que deram espaço à construção de prédios de uso misto residencial-comercial. Impactou, especialmente, a repaginação do agora

chamado *Nova Olaria Residences*, o que representa uma perda de poder de lazer da Cidade Baixa para outras áreas urbanas, notadamente, a área gentrificada do 4º Distrito. Para onde vamos nós e a juventude que frequentava o “velho” Olaria? Ficamos obsoletos? Ou a cidade vai se reinventando conforme a demanda do capital especulativo, seduzindo essas juventudes não lineares?

Tais problematizações resultantes da deambulação pela Cidade Baixa são fundamentais para compreendermos a relação entre a metrópole e seus jovens, indicando como a sociedade contemporânea está se movimentando, pois “[...] é no espaço urbano que as relações sociais das juventudes se estabelecem em sua plenitude.” (OLIVEIRA, 2021, p. 15). Ademais, podemos pensar para além do espaço urbano? Pensamos que o espaço cibernético também pode ser problematizado como um espaço, parte de um todo geográfico, onde as juventudes - igualmente - constroem suas identidades e forjam suas culturas juvenis (PAIS, 1994) por meio da cibercultura. Sabemos, como educadores que dialogam com esses sujeitos, que são nativos digitais, atuam ativamente em comunidades virtuais, relacionam-se afetivamente com outros sujeitos, não importa onde estejam, nem a distância que os separa (ou os aproxima?). Vem daí a nossa questão de pesquisa da dissertação de mestrado: o espaço cibernético faz parte da totalidade do espaço geográfico ou não? Por quê? É notório que vivemos importantes mudanças neste mundo globalizado e o ensino de Geografia precisa estar atento a essas transformações para que os jovens estudantes consigam realizar uma (re)leitura complexa do espaço geográfico, uma totalidade em movimento, assim como a própria sociedade que lhe dá vida (SANTOS, 2020).

O espaço cibernético não é apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos, jovens, adultos e velhos, que navegam e alimentam esse universo onde se constroem fluxos/redes e se criam referenciais simbólicos num espaço em movimento, fenômeno que intensifica a virtualização da sociedade, incluindo e, talvez, principalmente, as juventudes. Nesse mundo tomado, simultaneamente, pela globalização e pela fragmentação, devemos nos perguntar se a Geografia e seu ensino se preocupam com essas questões, uma vez que, sem elas, a compreensão das juventudes fica limitada. Os jovens parecem não conseguir viver sem um *smartphone* e o universo que ele abriga, tal qual uma extensão de seus corpos. Como dizer que isso não é real? Sobretudo para as novas gerações de jovens nas mídias digitais, que valorizam a quantidade de curtidas e de seguidores em comunidades virtuais, registram todos os momentos de suas vidas cotidianas, fazem atividades, das banais às mais complexas, pelo espaço cibernético, de tal modo que usuário e aparato digital formam uma unidade, o que remete ao jovem como um modelo cultural da sociedade (PERALVA, 1997). Trata-se de um espaço de psicopoder, um espaço que vigia, controla e influencia o sujeito a partir de dentro, uma era da psicopolítica digital na qual o algoritmo cibernético nos distingue pelos modos de vida individuais, especialmente as juventudes, sendo vigiadas voluntariamente (inclusive com a financeirização de sua corporalidade), à exceção de territórios cibernéticos ilegais, como a *Deep Web* e a *Dark Web*.

Por isso, concordamos com Lévy (2011) que o espaço cibernético passou a ser uma realidade ativa nas práticas sociais. Mas e a Geografia escolar com isso? O professor de Geografia atua em sala de aula com esse

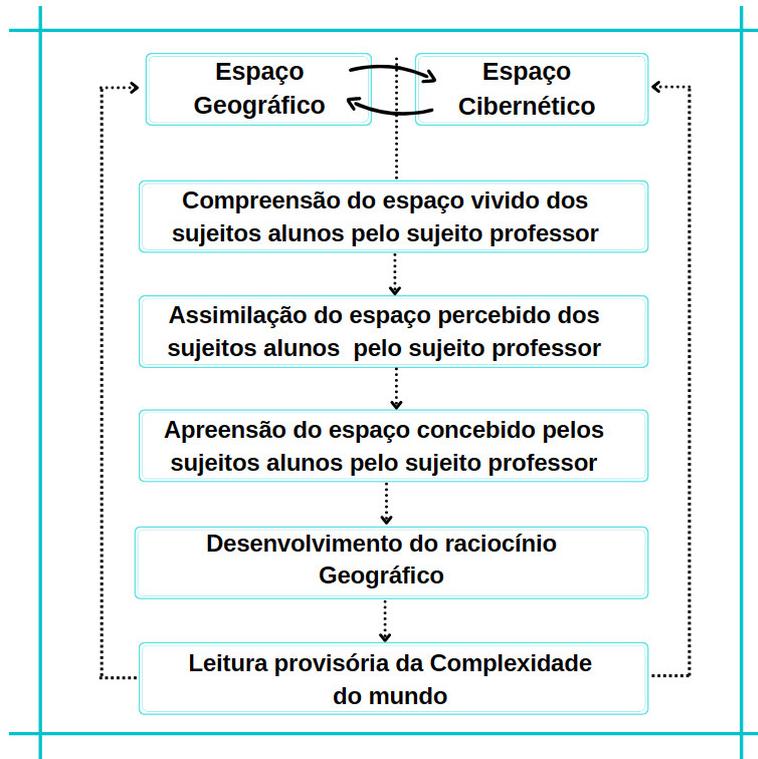
entendimento, o de que o espaço cibernético é um conceito importante para ensinar Geografia e conhecer as Geografias juvenis, ou não? As redes sociais são ou não, para esses sujeitos estudantes, um lugar? Apresentam-se ou não, nas redes sociais, relações topofílicas/topofóbicas criadas pelos sujeitos? Quais espaços da cidade registramos dentro do espaço cibernético? A cibercultura faz ou não parte das identidades culturais dos sujeitos estudantes? Consideramos por ora que são possibilidades para o sujeito professor de Geografia compreender que o espaço cibernético, cada vez mais, intermedia a relação entre sociedade e espaço geográfico, sendo uma parte constitutiva deste último.

Sabemos que os jovens utilizam seus *smartphones* e computadores para se comunicar e se relacionar, para consumir serviços, mercadorias e informações, para movimentar seu dinheiro, entre outras ações práticas do cotidiano. Não nos esqueçamos que, para os sujeitos estudantes, os influenciadores digitais - ou influencers - são referências pelas quais esses jovens consomem conteúdo nas plataformas digitais. Além disso, os sujeitos estudantes estão registrados no espaço cibernético desde que nasceram, a partir de um banco de dados virtual. Esses mesmos dados dos sujeitos são liberados sem consentimento, vendidos para empresas privadas concentrarem sua publicidade por algoritmos e expandirem seus lucros. Um algoritmo, utilizando uma terminologia computacional é um procedimento lógico, um método de computação - não é uma fórmula - que busca solucionar um problema específico

Por que isso importa para nós? Porque ensinar a assimilar as incertezas de um mundo que se transforma constantemente é uma responsabilidade nossa, atribuída por Morin (2011), para alcançarmos a pertinência do

conhecimento. Para nós, encontramos essa pertinência quando o sujeito reconhece o meio geográfico do qual faz parte, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais, desenvolvidos de modo complexo pelo sujeito professor de Geografia. O espaço cibernético está nesse meio, não pode ser tratado como uma mera ferramenta de trabalho, mas, sim, como um conhecimento a ser ensinado e aprendido. Pensamos que o professor, para um ensino de Geografia significativo, precisa conhecer os movimentos dos sujeitos estudantes no espaço geográfico e saber como os conceitos operacionais da Geografia se relacionam com as suas vidas cotidianas. Cavalcanti (2010), ao se referir à “geografia do aluno”, defende que o dia a dia dos sujeitos, isto é, o seu espaço vivido, seja a nossa referência para a construção do conhecimento Geográfico em sala de aula, como representamos na figura 01.

Figura 01 - O desenvolvimento do raciocínio Geográfico a partir da interconexão entre os Espaços Geográfico e Cibernético.



Fonte: figura elaborada pelos autores (2022).

O espaço cibernético parece fazer parte dessa vida real dos sujeitos estudantes, é um espaço efetivamente vivido por eles, bem como pela sociedade em geral. Cavalcanti (2012, p. 16) nos provoca a discutirmos a formação do sujeito professor de Geografia e a construção de conhecimento Geográfico com os sujeitos estudantes, salientando “[...] a necessidade de sua articulação à dinâmica sociocultural local e global, às demandas da sociedade contemporânea e dos sujeitos estudantes, da comunidade da escola, do bairro e da cidade em que está”. Se o espaço cibernético está nesse espaço vivido e faz parte de um todo que consideramos ser o espaço geográfico, acreditamos neste momento que, de fato, torna-se um conceito pertinente para ensinar Geografia, à medida que a análise geográfica oportuniza aos estudantes lerem o mundo com a complexidade e perceberem como os

sujeitos fazem parte deste mundo complexo. Estamos passando por mudanças sociais que se assemelham a uma revolução silenciosa, invisível se não fosse a preocupação da ciência em compreender essas transformações que vivemos. Essas mudanças trazem consigo demandas de formação profissional dos sujeitos professores, para compreenderem uma sociedade tecnológica que não irá recusar as possibilidades oferecidas pelo espaço cibernético, pelo contrário: a sociedade faz parte desse espaço de modo atuante e definitivo. Por isso, concordamos com Cavalcanti (2012, p. 19), quando a autora pontua que

[...] os professores, como de resto todos os profissionais, estejam diariamente preocupados em ampliar seu universo cultural, “ligados” nos acontecimentos que ocorrem em seu meio mais imediato e no mundo, conhecendo e vivenciando o mais possível as práticas sociais de seu tempo. Essa postura é importante para compreender o movimento da realidade local e mundial, a fim de entender sua própria prática social e profissional, seu papel de professor na relação com a geração dos alunos.

O sujeito professor de Geografia possui um trabalho primordial na formação da leitura de mundo pelos sujeitos, esse trabalho é, por isso, intelectual, deve estar orientado tanto pelos conceitos da Geografia quanto à vida dos estudantes. Os saberes docentes precisam estar atrelados aos saberes da experiência prática e da história de vida, tanto de docentes quanto de discentes. Com o espaço geográfico em constante transformação no mundo globalizado, a formação continuada do professor de Geografia se torna uma necessidade. O ensino de Geografia pode, neste sentido, contribuir para a

possibilidade de uma escola que ensine os jovens a problematizar sua existência no mundo e questionarem essa ordem existente.

As juventudes estão inseridas não mais em tribos urbanas apenas, mas em tribos digitais. O ensino de Geografia pode cumprir um papel fundamental nesta problematização, pois se percebe que os jovens possuem a necessidade de construir uma identidade a partir de signos coletivos que não estão distribuídos apenas em lugares da cidade, mas em suas bolhas digitais dentro de comunidades virtuais. O neotribalismo do qual nos fala Maffesoli (1998, p. 105) se caracteriza pela fluidez e pela dispersão, “[...] tem como única razão ser a preocupação com um presente vivido coletivamente”. Pensamos que as tribos não se formam mais apenas nos parques, nas praças, nas ruas, nas casas e nos *shoppings*, mas, também, nas interações cibernéticas que possibilitam uma hibridização de culturas e identidades. O vaivém de massas-tribos, para Maffesoli (1998), é a forma assumida pela socialidade atualmente. Se pensarmos nos jovens, a experiência parece se tornar verdadeira apenas se for exibida e compartilhada com outros jovens. O espaço cibernético parece ditar os modos de ser e estar no mundo para essas juventudes, Maffesoli (1998) nos lembra que o indivíduo não existe isolado, que a realidade é um agenciamento de elementos homogêneos e heterogêneos pois, “[...] ultrapassando a categoria do individualismo, a socialidade nos permite *connaitre* (isto é, nascer com) as novas formas de socialidade que estão emergindo” (MAFFESOLI, 1998, p. 111). Esse neotribalismo possui uma lógica comunicacional pautada pela interação em grupos sociais, privilegiando tanto o todo quanto a sua complementaridade, daí que surge, segundo Maffesoli (1998), a alma coletiva, a matriz que anima a vida banal a partir da pluralidade de valores e, em contrapartida, do

relativismo desses valores. É segundo o autor, o individualismo em declínio e o deslocamento de tribos que existem em função da massificação social. Se esses microgrupos chamados de tribos se estruturam por laços sociais no cotidiano, como ignorar que o espaço cibernético também produz este cotidiano? Se a aura da estética, para Maffesoli (1998), é quem traduz a emoção coletiva na época em que vivemos, de validar a experiência pela exibição a partir do julgamento dos outros, como não levar em conta o espaço cibernético na produção desses valores estéticos? Pois o espaço cibernético parece atuar intensamente para existir uma “[...] alma coletiva, na qual as atitudes, as identidades e as individualidades se apagam” (MAFFESOLI, 1998, p. 93). Para entender o “novo aluno”, o professor de Geografia precisa ou não entender o Ciberespaço?

Para refletir sem concluir, as histórias das juventudes, ao modo de Massey (2008), estão em encontro, em negociação; as linhas dessas histórias juvenis, ao modo de Ingold (2015b), estão produzindo nós, em movimento. A multiplicidade em diálogo com a unidade. Todas as diatribes e deambulações da disciplina nos trazem a incerteza como central tanto para a vivência no ensino de Geografia quanto para o entendimento sobre o mesmo. A incerteza que não se sujeita a modelos prévios; a incerteza que tira qualquer garantia que uma receita vá resultar no esperado. A incerteza que é indissociável da vida. Sigamos pensando as Geografias das juventudes na condição de lugares em movimento e espacialidades em abertura.

Bússola de orientação bibliográfica

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.**

Campinas: Papirus, 2012.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 31 mai. 2022.

FEIXA, Carles. “Cap. III – De Culturas, Subculturas y Estilos”, **De jóvenes, bandas y tribus**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998, p. 84-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Trad. F. Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

INGOLD, Tim. **Líneas**: una breve historia. Barcelona: Editorial Gedisa, 2015b.

INGOLD, Tim. **O dédalo e o labirinto**: caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015c.

INGOLD, Tim. Educação em tom menor. In: INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 59-84.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAGNANI, J. G. e SOUZA, B. M. (orgs.) **Jovens na Metrópole**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In:
MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar
no século 21: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Editora:
Sulina/Edipucrs - 2ª Edição, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São
Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Os jovens de Porto Alegre: da escola para a
cidade**. Caxias do Sul: EDUCS, 2021. Disponível em:
[https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/os-jovens-de-porto-alegre-da-
escola-para-a-cidade/](https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/os-jovens-de-porto-alegre-da-escola-para-a-cidade/) Acesso em: 07 nov. 2022.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da
Moeda, 1994, pp. 51-63.

PAIS, José Machado. **Um dia sou turista na minha própria cidade**. In:
PAIS, José Machado. *Lufa-lufa cotidiana: ensaios sobre Cidade, Cultura e
Vida urbana*. Lisboa: ICS, 2015.

PERALVA, Angelina. “**O jovem como modelo cultural**” *Revista Brasileira
de Educação*, nº 5 e 6, pp. 15-24, 1997.

SANTOS, Milton de Almeida. **Por uma geografia cidadã: por uma
epistemologia da existência**. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 21: 7-14, ago.,
1996.

GANDOLPHI & CASTROGIOVANNI - Lugares em movimento
OLIVEIRA & PIMENTA (orgs.) - JUVENTUDES E TERRITÓRIOS

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. ed., 3. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020. 120 p.