

# MAPAS MENTAIS E SOCIOPOÉTICA COMO APORTES METODOLÓGICOS NA INVESTIGAÇÃO DE ESPAÇOS ESCOLARES

Roberto Filizola Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
[robertofilizola@gmail.com](mailto:robertofilizola@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

A Geografia da Educação pode ser definida, resumidamente, como um subcampo voltado para o ensino e a pesquisa, ambos focados em propósitos educacionais, práticas, além de teoria em Geografia, abarcando desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, em contextos formais e informais (SOLEM, 2006). Nessa perspectiva, o presente trabalho é um recorte de pesquisa voltada para o estudo da construção de fronteiras emocionais por alunos, pais e professores de escolas da Educação Básica do Município de Curitiba, e encontra-se balizado pelos seguintes objetivos: levantar o conjunto de referências materiais e simbólicas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa na escolha do colégio para prosseguirem com seus estudos; reconhecer as subjetividades e afetividades que perpassam as relações existentes entre tais sujeitos (alunos, pais e professores) e o espaço escolar, e dos sujeitos entre si; e se estas relações podem estar associadas ao desempenho escolar. De posse desses referenciais, construir, dialogicamente, fundamentos para a proposição de uma concepção de ensino fundada em uma geografia escolar emocional.

Existem espaços difíceis de pensar e de descrever. A escola é um desses, já nos ensinou Bourdieu (2008). Sua opacidade é tanto maior quanto menor a eficiência do meio empregado para conhecê-la ou compreendê-la. À semelhança da instabilidade das imagens criadas em um caleidoscópio, a escola, se tomada numa única visada, tão somente na sua aparência, não pode ser apreendida na sua complexidade. Tomá-la na superficialidade certamente não conduzirá a um horizonte suficientemente aberto, capaz de levar a perceber, nós “observadores externos”, os sentidos que os atores sociais que nela circulam atribuem a esse espaço.

Numa referência direta ao pensamento do geógrafo britânico Denis Cosgrove (1998), a Geografia está em toda a parte. Segundo o autor, o espaço apresenta uma sobreposição de ações que lhe confere uma multiplicidade de significados, revelando-se como “um lugar simbólico, onde muitas culturas se encontram e talvez entrem em conflito” (COSGROVE, 1998, p. 93). Nessa perspectiva, cumpre destacar que a escola é um espaço de convergência de diversas culturas, dentre elas, a jovem. Sua circulação pelo interior desse espaço é capaz de promover tensões e conflitos que demandam múltiplas formas de negociação, muitas das quais silenciosas. Ocorre, ainda, um jogo de amoldamentos na busca de se atender exigências externas à escola, sobretudo naquilo que diz respeito ao desempenho dos alunos e às reformas curriculares. Manifestando-se internamente, uma imagem de escola ideal é construída, com a qual professores e o corpo administrativo convivem, potencializando o distanciamento entre o proposto e o realizado.

Extraír dados a partir das impressões que os sujeitos da pesquisa detêm acerca da escola, da relação com o saber, se constitui da maior relevância. Charlot (2007, p.149) faz um alerta quando sentencia: “não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender”. Nesse aspecto, a escola representa um local de encontro de saberes, aqueles com os quais os alunos chegam e aqueles que ela se propõe a transmitir. Ou seja, o saber escolar, se desenrolando em sala de aula, se dá na sua relação com outros saberes. Trata-se de um saber autônomo, embora relacional. Com o que se aprende na escola é possível atribuir sentido à vida? Essa é uma questão que pode ter respostas várias, a depender, evidentemente, do tamanho da ajuda prestada pela escola, assim como do grau de dificuldade que o aluno enfrenta em termos de sobrevivência. Nesse caso, a pesquisa

poderá estar proporcionando dados que iluminem a questão levantada. Em outros termos, a proposta que ora apresentamos possui o mérito de dar visibilidade aos atores sociais, sujeitos dessa pesquisa, que em razão de sua posição social no contexto da realidade brasileira, encontram-se relativamente distanciados do debate educacional.

Diante do exposto, é mister percorrer uma seara metodológica que se demonstre capaz de captar as impressões que vêm “de baixo”, que deem relevo e destaque aos atores sociais que experienciam o espaço escolar. Portanto, encampar a dimensão emocional neste trabalho configura uma nova possibilidade de incorporar aos estudos a respeito do desempenho na escola um viés metodológico que contemple a lida com a emoção e até mesmo a intuição dos atores sociais frente ao saber. Sendo assim, a sociopoética estará compondo juntamente com o uso de mapas mentais e a entrevista reflexiva, os referenciais metodológicos da investigação.

A sociopoética é um dispositivo a um só tempo teórico e prático de pesquisa “apropriado para a compreensão das relações populares com o saber (...) pondo em jogo formas [que] passam por vias não verbais, implicando, particularmente, emoção e intuição.” (GAUTHIER, GAUTHIER, 2007, p.72-73) Cumpre destacar dois aspectos da sociopoética: os sujeitos da pesquisa são considerados coparticipantes da investigação através da leitura, análise e discussão crítica dos dados e problemas levantados; a pesquisa se realiza considerando-se as sensações, as emoções, a intuição, a gestualidade, a imaginação, e não somente a razão.

Isso posto, o levantamento de informações qualitativas também se dá através do emprego de uma metodologia que, assim como a sociopoética, possa evidenciar as complexidades e subjetividades que permeiam o imaginário dos sujeitos que circulam no universo escolar ao tratarmos do fracasso na escola. Embora não se caracterize como uma técnica artística de produção de dados, a exemplo da sociopoética, a aplicação de mapas mentais, segundo Kozel (2005), corresponde a uma forma de expressar pautada em desenhos, os quais configuram enunciados. No nosso caso particular, o dispositivo teórico e prático de pesquisa é tratado como “mapas emocionais”, em uma alusão clara e direta às geografias emocionais. Mais até que isso, para enfatizar que sua utilização, enquanto aporte teórico e metodológico, possibilita a representação de construções e/ou imagens mentais associadas à produção de sentidos e significados que, via de regra, não são revelados pela razão. Nessa perspectiva, os mapas emocionais podem expressar a produção de sentidos e significados a respeito de espaços e temas em que os sujeitos operam conhecimentos pelas atividades intuitiva e emocional, aproximando-se do conceito de mapa mental elaborado por Kozel.

### **A ESCOLA: QUE ESPAÇO É ESSE?**

A escola é um território específico. Suas fronteiras, sejam elas físicas ou emocionais, delimitam um espaço, um território culturalmente marcado, grafado. Transpô-las representa adentrar um universo novo, no qual o jovem, a criança, dá prosseguimento ao aprender. Ocorre que, se de um lado as fronteiras são passagem, encontro de culturas, de saberes e de discursos, de outro atuam também como barreiras que restringem ou enformam a entrada desses atores sociais no espaço escolar, simbolicamente falando. Ademais, o espaço escolar é um espaço emocionalizado, portanto dotado de uma carga simbólica que repercute, igualmente, na maneira como os jovens, as crianças adentram e circulam nesse universo.

A situação geográfica da escola, sua localização relativa, sugere que, ao se confrontar sua localização com atributos diversos do espaço geográfico, ou melhor, de seu entorno, pode ocorrer uma interferência, em termos simbólicos, na conformação de fronteiras emocionais. Por outro lado, em termos objetivos, pode impactar no aproveitamento escolar. Nesse contexto, uma Geografia Emocional específica, ora

grafada em maiúsculas por deferência ao seu caráter acadêmico, mas, e, sobretudo, por proporcionar o empoderamento dos sujeitos da pesquisa ao alçá-los como protagonistas, está sendo reclamada para uma leitura emocional, e também geográfica, do território da escola, de modo a contribuir para as reflexões, aqui mais especificamente, acerca do desempenho escolar.

O que são *geografias emocionais*? Para a geógrafa da *University of Glasgow*, Hester Parr, as geografias emocionais tratam de conhecimentos produzidos pela Geografia, escritos com e/ou sobre emoções. Nesse sentido, existe uma produção expressiva da Geografia Humana que trata “sobre como as pessoas emocionalmente tornam concretos e perceptíveis o espaço e o lugar.” (PARR, 2006, p.126) Na realidade, as geografias emocionais correspondem a múltiplas abordagens: humanística, feminista, psicanalítica e não representacional. Mais do que isso, constituem uma reação intelectual ampla e sofisticada, formando uma oposição ao silêncio das abordagens positivistas e masculinistas da Geografia Humana naquilo que diga respeito às construções sobre o humano.

Não custa recordar que o também britânico Denis Cosgrove se notabilizou pelas críticas desferidas à objetividade e à busca por resultados práticos ou utilitários dos estudos geográficos que desconsideram a cultura e o simbolismo, assim como as emoções: “Banidas da geografia estão as paixões inconvenientes, às vezes assustadoramente poderosas, motivadoras da ação humana, entre elas as morais, patrióticas, religiosas, sexuais e políticas.” (COSGROVE, 1988, p.96) Daí que, uma perspectiva emocional da ciência geográfica permite, para além do entendimento da enformação de fronteiras emocionais, participar na captura do clima emocional resultante das múltiplas relações e interações estabelecidas no interior da escola e desta, juntamente com seus atores, com outras instituições. Quer dizer, a concepção racionalista e positivista que desde há muito fundamenta a educação do ser racional e alicerça a escola anti-emocional (CASSASUS, 2009), certamente impacta no aprender, repercute na relação do jovem com o saber.

Perceber os sentidos que os atores sociais que circulam na escola atribuem a esse espaço pode ser encampado pela Geografia da Educação? Em que medida pode colaborar para estudos mais densos e profundos acerca do desempenho escolar, e atuar no sentido da superação do fracasso escolar?

De início, é necessário reconhecer que a disciplina escolar geografia tem uma participação não desprezível no que diz respeito ao desempenho escolar. O quadro histórico no qual essa problemática se insere é muito curioso, para não dizer paradoxal. Afinal, a institucionalização universitária da Geografia guarda um forte vínculo com a formação de professores para atuar na educação básica. Capel (2010) muito bem ilustra os casos da Geografia britânica, da russa e da italiana, assim como Pereira (1999) destaca a alemã, ou melhor, a prussiana, e Vlach (1991) realça o caso brasileiro. Assim, a Geografia enquanto matéria de ensino escolar no Brasil remonta à primeira metade do século XIX, quando da fundação do Imperial Colégio de Pedro II (1837), ao passo que o primeiro curso superior de formação de professores de Geografia surge na década de 1930.

Se por um lado essa longa existência sugere não apenas uma significativa aceitação social da disciplina, conferindo-lhe legitimidade, por outro lado essa mesma tradição não pode ser tomada como um parâmetro para justificar ou perpetuá-la na grade curricular escolar, tampouco isentá-la do fracasso na escola. A cessação de cursos de licenciatura em Geografia coloca a necessidade premente de uma reflexão que se dê por uma outra entrada, que seja capaz de dar voz e ouvir os atores sociais mais diretamente envolvidos com a questão: pais, alunos e professores. É interessante observar que a Geografia está em todos os lugares. Numa referência direta ao

pensamento do geógrafo britânico Denis Cosgrove, a Geografia está em toda a parte. Segundo o autor, o espaço apresenta uma sobreposição de ações que lhe conferem uma multiplicidade de significados, revelando-se como “um lugar simbólico, onde muitas culturas se encontram e talvez entrem em conflito.” (COSGROVE, 1998, p. 93) Quer dizer, a Geografia está na sala de aula, porém reclama novas abordagens, mais críticas, mais humanas...

Nessa perspectiva, cumpre destacar que a escola é um espaço de convergência de diversas culturas, dentre elas, a jovem. Sua circulação pelo interior do seu espaço é capaz de promover tensões e conflitos, os quais demandam múltiplas formas de negociação, muitas das quais silenciosas. A esse quadro de multiculturalidade e interculturalidade, devem-se acrescentar múltiplas desigualdades: generificadas, racializadas e agrupadas, próprias de nossa sociedade de marcas pós-coloniais. Uma diversidade de sentimentos emocionais encontra-se enraizada na hierarquia da sociedade brasileira. Em uma perspectiva interseccional, sentimentos vários são potencializados e produzidos. Ocorre, ainda, um jogo de amoldamentos na busca de se atender exigências externas à escola, sobretudo naquilo que diz respeito ao desempenho dos alunos e às reformas curriculares. Manifestando-se internamente, uma imagem de escola ideal é construída, com a qual professores e o corpo administrativo convivem. Esse cenário promove ganhos para alunos e professores? Quer parecer que não, até porque só faz preservar o distanciamento entre o proposto e o realizado. Sendo assim, como romper esse distanciamento de modo tal a proporcionar sucesso para os alunos?

Extrair dados a partir das impressões que os sujeitos da pesquisa detêm acerca da escola, da relação com o saber, nos parece ser da maior relevância. Charlot faz um alerta quando sentencia: “não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.” (CHARLOT, 2007, p. 149) Nesse aspecto, a escola representa um local de encontro de saberes, aqueles com os quais os alunos chegam e aqueles que ela se propõe a transmitir. Ou seja, o saber escolar, aquele que se desenrola em sala de aula, se dá na sua relação com outros saberes. (SAVIANI, 2003). Trata-se de um saber autônomo, embora relacional. Com o que se aprende na escola é possível atribuir sentido à vida? Essa é uma questão que pode ter respostas várias, a depender, evidentemente, do tamanho da ajuda prestada pela escola, assim como do grau de dificuldade que o aluno enfrenta em termos de sobrevivência. Uma vez mais, a pesquisa poderá estar fornecendo dados que iluminem a questão levantada. Em outras palavras, a proposta que ora apresentamos possui o mérito de dar visibilidade aos atores sociais, sujeitos dessa pesquisa, que em razão de sua posição social no contexto da realidade brasileira, encontram-se relativamente distanciados do debate educacional. Vale a pena recordar que para inúmeras famílias brasileiras, a sua prioridade nem sempre é a educação.

### **OS APORTES TEÓRICOS: mapas mentais, sociopoética e entrevista reflexiva**

Em trabalho recente (FILIZOLA, 2013), no qual iniciávamos uma reflexão acerca das potencialidades do ensino da Geografia em uma perspectiva emocional, partimos da premissa de que um certo mal estar pode ser identificado na Geografia Escolar. Concordávamos que sua extensão e profundidade careciam, e ainda carecem, de maior precisão, demandando investigações em diversas frentes. Àquela época, nossa investida circunscreveu-se nalgo que é perceptível com certa facilidade. Estamos nos referindo à insatisfação com seu ensino, a qual afeta professores e alunos da Educação Básica no país e, por que não, noutras partes do Planeta. Para tanto, chamávamos a atenção para a realidade de dois cursos de formação de professores de Geografia, por se encontrarem à beira de encerrarem suas atividades. De fato, em 2014, a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) deixou de ofertar vagas para o Curso de Geografia, e as

Faculdades Integradas Espírita, onde funcionava um dos mais antigos cursos de Geografia da capital paranaense, seguiu o mesmo caminho. Verificamos que um conjunto de fatores tem sido apontado como responsável pelo afastamento de jovens da carreira do magistério na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), merecendo destacar a violência no ambiente escolar, remuneração pouco atrativa, falta de interesse dos alunos da Educação Básica, assim como uma espécie de desencontro entre aquilo que os jovens estudantes e os futuros professores esperam da Escola e aquilo que lhes é oferecido. (FILIZOLA, 2013, p.153) Olhando a escola “de cima”, observando as aulas a partir desse ponto de vista e diante da ausência das vozes daqueles que circulam no universo escolar, nossa investigação ficou reservada à relação entre Escola e Universidade, mais especificamente entre a Geografia Escolar e a Geografia Universitária. É certo que tal relação seja complexa, complexa porque antagônica, complementar e conflituosa. Contudo, essa referência mostra-se insuficiente para explicar a insatisfação que reina nas aulas de Geografia e, mais ainda, o fracasso na escola. Daí que optamos por um encaminhamento metodológico que se mostrasse capaz de captar as impressões que vêm “de baixo”, que deem relevo e destaque aos atores sociais que experienciam o espaço escolar. Abraçar a dimensão emocional nesta pesquisa mostrou-se, a um só tempo, como um desafio e uma nova possibilidade, capaz de incorporar aos estudos a respeito da relação com o saber na escola, um viés metodológico que contemple a lida com a emoção e até mesmo a intuição dos atores sociais frente ao desempenho escolar.

Por outro lado, isso não deve significar que a problemática do fracasso escolar não tenha sido investigada considerando-se a emoção e a intuição. Ao contrário, trabalhos como o desenvolvido por J. GAUTHIER e L. S. GAUTHIER sobre a relação com o saber dos alunos, dos pais e dos professores em escolas primárias de bairros populares na cidade de Salvador (BA) fazem uso da “sociopoética, dispositivo teórico e prático de pesquisa(...)particularmente adequada para a compreensão das relações populares com o saber, pois ela pretende revelar os saberes que as comunidades de trabalhadores, homens ou mulheres, enterram nas profundezas de sua memória, além dos saberes coletivos inconsistentes, meio obscuros, que são utilizadas na vida cotidiana, mas que não são teorizados como tais.” (GAUTHIER, GAUTHIER, 2007 [2001], p.72) Os pesquisadores partiram da hipótese de que um sem número de pessoas excluídas das formas de acesso ao saber institucionalizado, “vivem inúmeras situações informais de aprendizagem, culturalmente incluídas em valores diversos dos valores da escola, que são evidenciadas, muitas vezes, em discursos mais narrativos do que sistemáticos, pondo em jogo formas de abstração [que] passam por vias não-verbais, implicando, particularmente, emoção e intuição.” (idem, p.73) Cumpre destacar dois aspectos da sociopoética: os sujeitos da pesquisa são considerados coparticipantes da investigação através da leitura, análise e discussão crítica dos dados e problemas levantados; a pesquisa se realiza considerando-se as sensações, as emoções, a intuição, a gestualidade, a imaginação, e não somente a razão.

Ao uso da sociopoética estará sendo agregada a aplicação de mapas mentais para o levantamento de informações qualitativas, de modo tal a se evidenciar as complexidades e subjetividades que permeiam o imaginário dos sujeitos que circulam no universo escolar Apesar de não se caracterizarem como uma técnica artística de produção de informações tal como ocorre na prática da sociopoética, os mapas mentais na perspectiva de Kozel (2005) são dispositivos de expressão na forma de desenhos que, contudo, configuram enunciados.

Os mapas mentais, embora concebidos como representações, isto é, uma caracterização de ideias, imagens e as percepções que o cérebro humano produz, são

passíveis de serem expressos. Sendo assim, as imagens mentais ao serem transmitidas pela oralidade ou pelo grafismo, se inserem no âmbito da Linguagem. Nesse aspecto, é necessário alertar que a Linguagem é concebida para além da comunicação. Conforme FRANCHI (2002), a linguagem deve ser reconhecida como uma atividade constitutiva, o que significa dizer que pode ser utilizada para produzir um conhecimento de mundo. Melhor dizendo, “a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.” (FRANCHI, 2002, p.57) A perspectiva do linguista brasileiro possibilita um diálogo com os fundamentos da Geografia Cultural e, por extensão, das geografias emocionais, por conta da concepção de ser humano e de mundo nela presente: um ser humano que age sobre o mundo, atribuindo-lhe sentido, significação.

Para Franchi, a significação é tomada como um ato, “um ato intencional e motivado que põe em relação, de um lado, os interlocutores, de outro os elementos convencionais de que servem na interlocução.” (FRANCHI, 2002, p.40) Para ele, a linguagem constrói, por meio de um papel ativo, sistemas de referência pelos quais o ser humano age no mundo, o que faz coro com o pensamento geográfico, expresso por GIL FILHO: “Todas as espacialidades são parte de um sistema simbólico que estrutura funcionalmente a experiência humana. O espaço se apresenta como um a priori nas relações estabelecidas entre a consciência e a experiência; assim como é um fundamento necessário aos diversos sistemas simbólicos.” (GIL FILHO, 2010)

Quer nos parecer necessário salientar que o sentido geográfico que queremos atribuir à pesquisa, à leitura e interpretação de seu objeto, estará se dando através de um diálogo multidisciplinar, estabelecido com a História, com a Antropologia, com a Psicologia, com a Sociologia, com a Educação e, certamente, com a Linguagem. Por meio da dimensão linguística nos é permitido abordar fenômenos sociais, históricos e espaciais. Até porque, a relação entre Geografia e Linguagem engloba uma sociolinguística urbana, uma geolinguística, além de expressões das espacialidades na linguagem. Ou seja, as múltiplas intervenções e manifestações humanas imprimem códigos no espaço que reclamam uma leitura interpretativa. Daí a nossa opção metodológica pelos mapas mentais/emocionais.

Kozel (2005) enfatiza “que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários.” (KOZEL, 2005, p.143) Segundo a autora, assim como os “fazedores” de mapas mentais são sujeitos históricos, reais, a expressão figurativa que se dá por meio dessas representações é, igualmente, a comunicação de espaços reais, de espaços vividos, mas também produzidos e construídos materialmente. Como dar objetividade às subjetividades? De fato, existem procedimentos, já consagrados como “Metodologia Kozel”, que possibilitam “uma maior compreensão sobre a lógica dos atores e sua relação com o espaço vivido, e os discursos estabelecidos por meio dos signos”. (KOZEL, 2007, p.133) Quer dizer, sendo a subjetividade constituída no seio das relações sociais em que o sujeito encontra-se inserido, os mapas mentais podem ser tomados como enunciados. Nesse sentido, são reveladores dos sentidos atribuídos pelos sujeitos produtores das imagens mentais, as quais, quando expressas na forma de desenhos, formam um conjunto coerente de signos. Ora, segundo Bakhtin (2011), toda linguagem é uma construção sócio-histórica, consequentemente um produto social, assim como a consciência. Ou seja, os mapas mentais enquanto linguagem podem ser decodificados segundo o dialogismo e a teoria da enunciação de Bakhtin.

Além dos mapas mentais, estaremos fazendo uso das entrevistas reflexivas enquanto aporte metodológico, tendo em vista reunir dados que se prestem para avaliar as concepções que os sujeitos da pesquisa têm diante das relações com o saber e o aprender. O que aprender (e saber) quer dizer? Antes de tratarmos dos aspectos mais

específicos da entrevista, é necessário fazer algumas observações a respeito do desenvolvimento da pesquisa. Melhor dizendo, tratar de alguns princípios da perspectiva indutiva, na qual estaremos nos apoiando. “Contrariamente ao raciocínio hipotético-dedutivo segundo o qual a pesquisa se desenvolve por etapas sucessivas (formulação de hipóteses, coleta de informações, validação), a postura indutiva responde a uma dinâmica de idas e vindas, de ajustamentos constantes entre a formulação das categorias conceituais, a análise e a acumulação progressiva dos dados oriundos do campo de pesquisa”. Quer nos parecer que a proposição exposta por Janine Barbot vem ao encontro das particularidades do campo de pesquisa que optamos para o presente trabalho. Quer dizer, os colégios a serem investigados possuem uma diversidade de sujeitos. São estudantes oriundos das mais variadas famílias. O número de professores que nelas trabalha também é expressivo, revelando que a definição do número e as características dos sujeitos a serem selecionados de antemão não se mostra viável. Além, do que, as escolas se constituem em espaços de observação etnográfica, revestidos de uma série de características que particularizam sua dinâmica, sejam elas os horários de entrada e saída do seu interior, das aulas propriamente ditas e mesmo em relação ao conhecido “recreio”, seja o período de avaliação, assim como as ocasiões em que os pais e responsáveis têm encontro com o seu corpo dirigente e docente. Isso significa dizer que um certo tempo para assegurar um grau mínimo, e necessário, de proximidade sempre se fará necessário. Ou seja, o pesquisador terá que fazer-se presente em seus espaços, circular por entre alunos e professores, contatar os pais... Com esse procedimento estaremos, ainda, tornando nosso projeto de estudo inteligível para os sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, estaremos apresentando-nos e o nosso objeto de estudo, assegurando o consentimento dos pesquisados, estabelecendo o local e o momento dos encontros. Conforme Barbot, “nos diferentes estágios da pesquisa por entrevista, a linguagem do ajustamento e a linguagem da negociação progressivamente se impuseram na qualificação da postura do pesquisador.” (BARBOT, 2015, p.105)

As considerações tecidas até esse ponto se somam à proposição da chamada “entrevista reflexiva”, desenvolvida por Heloisa Szymanski. Concebida como uma situação de trocas intersubjetivas, esse tipo de entrevista se destaca e notabiliza pelo fato de o pesquisador se empenhar com o contínuo compartilhamento do seu entendimento acerca dos dados, junto aos sujeitos da pesquisa. Nesse aspecto, o procedimento proposto pela autora também se soma ao da metodologia da sociopoética, citado anteriormente. Além disso, “esse instrumento [a entrevista reflexiva] tem sido empregado como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”. (SZYMANSKI, 2008, p.10) A dimensão emocional e intuitiva se enquadra nesse caso.

Ademais, a entrevista reflexiva sendo de face a face é marcadamente uma situação de interação humana. Sendo assim, demanda cuidadosos procedimentos para que se assegurem os melhores resultados possíveis. Confiabilidade e credibilidade são reclamadas e obrigatoriamente têm que ser perseguidos. Para tanto, a “questão da desigualdade de poder”, as “estratégias de ocultamento/abertura das informações”, o “momento de organização de ideias e de construção de um discurso para o interlocutor”, a “construção de significados se dando no ato da interação” são tópicos que permeiam o estabelecimento da confiabilidade e da credibilidade. Mais até, possibilitam que “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.” Fica evidenciado, assim, que “esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato

comunicativo quanto a busca de horizontalidade [na relação de poder]” (SZYMANSKI, 2008, p.14-15), possibilita um tratamento qualitativo dos dados e apresenta total aderência a uma Geografia de fato Humana.

A entrevista reflexiva na medida em que concebe o entrevistado como protagonista aponta na direção de uma investigação que busca “ver a escola de baixo”, ou seja, dando voz aos seus atores. Nesse contexto, o movimento reflexivo no qual “o entrevistado poder voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (idem, p.15) permite aprimorar a fidedignidade do relato, além de revelar-se como um cuidado para com o sujeito e um compromisso ético, sempre exigido nas entrevistas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nunca é demais assinalar que a Geografia, ou melhor, a nova Geografia Cultural passou, desde os anos 1960, a privilegiar a subjetividade, a intuição, os sentimentos, as experiências e os simbolismos, realçando as particularidades e singularidades que possibilitam ampliar a compreensão do mundo e do ser humano. O espaço, antes concebido como homogêneo, doravante passou a ser entendido como espaço vivido pelas experiências humanas, e o ser humano experienciando-o na sua individualidade. (TUAN, 1983) Na esteira do humanismo e da sensibilização do pensamento geográfico, Cosgrove (1998) destaca que uma Geografia efetivamente humana é uma Geografia Humana crítica e relevante, que pode contribuir para o próprio núcleo de uma educação humanista, permitindo melhores conhecimentos e compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo que compartilhamos. O espaço escolar, portanto, se insere nessa perspectiva e pode se beneficiar desse “humanismo geográfico”.

Considerando-se a dinâmica do espaço escolar e as propriedades de uma entrevista de face a face numa perspectiva indutiva, estaremos acumulando dados que, ao serem analisados e revelarem as situações contrastadas, o quadro teórico estará sendo devidamente construído. Nesse procedimento, as “idas e vindas” a que nos referimos anteriormente estarão assegurando os ajustamentos para o desenvolvimento da pesquisa e possibilitando definir o norte de nossas práticas e a posterior construção do texto ao qual serão integrados os conhecimentos oriundos dos sujeitos da pesquisa.

Contudo, não é possível nos esquivar do fato de estarmos desenvolvendo uma abordagem multidisciplinar, com certa prevalência da Geografia para a leitura do espaço escolar, através de uma abordagem cultural e emocional, como já afirmado. Mesmo porque, as culturas estabelecem paisagens, organizam territórios, além de determinarem, através de signos e representações, territorialidades. (CLAVAL, 1999)

Os signos presentes nas escolas são construídos por intermédio de imagens, como também de sons, formas, odores, texturas e sabores. Nessa perspectiva, os espaços podem ser emocionalizados, nos termos do pensamento de Carolin Schurr. Aplicado ao espaço político, a autora assim se expressa: “é difícil imaginar comícios públicos sem gritos, multidão cantando e batendo palmas, os que expressam entusiasmo, simpatia ou raiva.” (SCHURR, 2012, p.13) Segundo ela, a emocionalização do espaço político é decorrente do uso de elementos dotados de uma carga altamente simbólica e, com isso, ficam aptos a “gerenciar e instrumentalizar sentimentos coletivos.” (idem, p. 7) Seu pensamento pode ser transposto para o espaço escolar? Quer nos parecer que sim, muito embora os elementos simbólicos registrados no espaço escolar estejam desde longa data presentes em sua paisagem, configurando-se nalgo naturalizado. Estamos nos referindo desde as cenas em que os alunos, perfilados, cantam o hino nacional diante do hasteamento da bandeira brasileira, até as cores utilizadas nas paredes, afora a distribuição estratégica de cartazes e painéis no seu espaço. Que emoções emanam nas



escolas? Seria o caso de inseri-las no contexto dos territórios emocionais? Contudo, uma nova maneira de emocionalizar o espaço escolar está sendo reclamada. O que propor, por exemplo, para substituir os hinos? Melhor dizendo, o valor simbólico da escola parece esvaziar-se. Como resgatá-lo? Novos rituais devem ser propostos? Mesmo porque a forma parece não mais comportar a (nova) função da escola.

Então, para que educar? O que fazer? Humberto Maturana é enfático: “Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem, e, sobretudo, não as levemos a competir.” (MATURANA, 2009, p.35) Não custa assinalar que, em boa medida, as aulas de Geografia sempre mobilizaram algum tipo de emoção, fosse positiva ou negativa, boa ou má, particularmente no contexto da inculcação da ideologia do nacionalismo patriótico. (PEREIRA, 1999; VLACH, 1991; FILIZOLA, 2013) Cumpre, portanto, integrar a sala de aula, onde as emoções são manifestas a partir dos conteúdos escolares, ao espaço mais amplo da escola e desta com seu entorno.

A esse desafio um outro é incorporado: a escola que queremos. Devemos prosseguir reproduzindo a escola anti-emocional, tão fielmente retrata por Michel Foucault em *Vigiar e punir*? Esse modelo, como bem sabemos, é profundamente controlador e hierarquizante. De um lado, encontram-se os que “sabem” e, de outro, os que “não sabem”. Nas suas relações, o processo educativo reforça a submissão de uns à vontade das “autoridades que tudo sabem”. Desenvolve-se a heteronomia em lugar da autonomia... Temos o direito de desejar e sonhar um novo modelo, capaz de reconhecer e valorizar o mundo emocional das pessoas que nela trabalham. Como nos ensina Juan Casassus, a escola emocional “é um lugar onde as pessoas têm competências emocionais, onde os problemas são formulados emocionalmente[...], é uma organização de um sistema de relações que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem é função das emoções.” (CASASSUS, 2009, p.203)

Os sentimentos emocionais, segundo Persi (2010), unem seres humanos e espaços geográficos em uma relação pessoal, mas que pode se tornar também uma relação em grupo. Existe, assim, um papel desempenhado pelos sentimentos sentidos na conformação de territórios emocionais, “territórios da alma que são almeçados, consagrados, carregados de valores espirituais, por isso percebidos e vividos com um fortíssimo componente afetivo.” (PERSI, 2010, p.5) Sendo assim, a escola pode configurar-se como um território emocional. Uma escola, mas uma escola emocional na concepção de Casassus (2009), possui alma? Ao que parece, a Geografia da Educação, por estabelecer uma interface com as geografias emocionais, nos responde afirmativamente.

É necessário ressaltar que, para o neurocientista português António Damásio, um grupo de emoções muito importante (compaixão, embaraço, vergonha, culpa, desprezo, ciúme, inveja, orgulho, admiração) é, na sua maior parte, “recente na trajetória evolucionária” e “incorporam princípios morais e formam um alicerce natural para os sistemas éticos.” (DAMÁSIO, 2011, p.162-163) Ao que parece, esse grupo de emoções não somente “palpita” intensamente pelo espaço escolar, como se mostra propício a ser incorporado por uma concepção de educação (geográfica) emocional. Retomando Parr (2006), não haveria nenhum campo de trabalho explícito, até recentemente, que tivesse se dedicado às geografias emocionais. Para a geógrafa britânica, contudo, as geografias emocionais ao tratarem de conhecimentos produzidos pela ciência geográfica, porém escritos com e/ou sobre emoções, corroboram no entendimento do mundo. Nesse contexto, símbolos mais ou menos duradouros podem servir para invocar emoções, sejam elas boas ou não. Queremos fazer uso do poder dos símbolos que se encontram

no espaço para fomentar a esperança? Ou, inversamente, para instaurar o medo? A esse respeito, o futuro mostra-se cada vez mais fechado e ameaçador, obrigando-nos a viver um presente que se transformou numa dimensão de simultaneidades que se expandem. (GUMBRECHT, 2015)

Sentimentos e emoções, portanto, estão sendo igualmente “gerenciados e instrumentalizados” no espaço escolar. Em que medida a emocionalização desse espaço pode enformar a entrada (simbolicamente falando) dos alunos na escola? Repercute no fracasso escolar? Determina a construção de fronteiras emocionais? Não resta dúvida de que o processo de emocionalização do espaço escolar encontra-se intimamente vinculado ao discurso pedagógico. É necessário destacar que ao priorizar uma linguagem que tem por finalidade integrá-lo cada vez mais aos princípios da racionalidade técnica, vislumbrados pela ciência positiva, mais esse discurso se esvazia, mergulhado que fica na própria retórica. Sendo assim, o modelo da racionalidade técnica impõe um distanciamento entre o projeto da modernidade pedagógica e a realidade ordinária de alunos e professores. (PERES, 2005) Um sistema de verdades se instituiu. Consequente, se converteu no grande avalizador da edificação de uma pedagogia anti-emocional, marcada pela cisão entre aqueles que “sabem” e aqueles que “não sabem”, além da não valorização e qualificação do mundo emocional desses atores sociais. (CASASSUS, 2009) Nesse contexto, uma quase antipaisagem, nos termos de Andreotti (2008), um quase não lugar, na concepção de Augé (1994) parece dominar os espaços escolares, com implicações no aproveitamento dos alunos.

Os edifícios modelares, isso que é uma materialidade do discurso pedagógico, se repetem: “a repetição está dentro do contexto escolar. Não só a repetição de conteúdo, através de exercícios de memorização ou mecanização, mas também a repetição de uma forma, presente na configuração das salas de aula e de todo o ambiente escolar, ajudando a garantir o controle e a disciplina.” (FRANÇA, 1994, p.73) Ao “vigiar e punir”, segundo a lógica panóptica, a escola também disciplina as emoções e os sentimentos. O mundo parece ser conformado também pelas emoções. Nesse sentido, uma Geografia Escolar já revela seus sutis contornos, ancorados pelos fundamentos das geografias emocionais. É nesse ambiente, portanto, nessa paisagem cultural, que é também espiritual e emocional, que desejamos frutifique uma relação nova, mais humana e também generosa, da Educação Geográfica com os seus potenciais usuários: professoras educadoras, professores educadores, alunas e alunos aprendizes. Ou melhor, mais que educadores e aprendizes, seres humanos constituídos de corpos pensantes, seres humanos emocionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOTTI, Giuliana. **Per una architettura del paesaggio**. Trento: Valentina Trentini, 2008.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOT, Janine. Conduzir uma entrevista de face a face. In: PAUGAN, S. (coord). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015. P.102-123
- BOURDIEU, Pierre (org.) **A miséria do mundo**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAPEL, Horácio (org.). **Geografia contemporânea: ciência e filosofia**. Maringá: Eduem, 2010.

- CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CHARLOT, Bernard (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- COSGROVE, Dennis. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L., ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p.92-122
- DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FILIZOLA, Roberto. O ensino da geografia: em direção a uma perspectiva emocional. In: **Dalle Marche al Mondo: i percorsi di un geografo**. Scritti in onore di Peris Persi. Urbino: Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, 2013. p.153-161
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FRANCHI, Carlos. **Linguagem, atividade constitutiva**. Revista Gel, n. especial, p.37-74, 2002.
- FRANÇA, Lilian C. Monteiro. **Caos – Espaço – Educação**. São Paulo: ANNABLUME: 1994.
- GAUTHIER, Jacques, GAUTHIER, Leliana de Sousa. A relação com o saber de alunos, pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia – Estudo sociopoético. In: CHARLOT, Bernard. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 71-88
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente: o tempo e a cultura contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- KOZEL, Salete. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In: SEEMAN, Jörn. (org.). **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre cartografia humana**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p.131-149
- KOZEL, Salete. Mapas mentais: uma forma de linguagem, perspectivas metodológicas. In: KOZEL, Salete et al. (orgs.). **Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007, p. 114-138
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1. ed. Atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- PARR, Hester. Geography and emotion. In: WARF, B. (edit.). **Encyclopedia of Human Geography**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. p.128-129
- PAUGAN, Serge (coord.) **A pesquisa sociológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PEREIRA, Raquel M. F. do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- PERES, Eliane. Discursos pedagógicos e práticas escolares: a trajetória de uma pesquisa histórica sobre a escola pública primária gaúcha. In: MIGUEL, M. E. B., CORRÊA, R. L. T. (orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005. p.103-139

PERSI, Peres. Geografie ed emozioni. Genti e luoghi tra sensi, sentimenti ed emozioni. In: PERSI, P. (org.). **Territori Emotivi. Geografie Emozionale**. V Congresso Internazionale sui Beni Culturali ed Territoriali. Fano (Itália), 2010. p.3-10

SAVIANI, Nereida. **Saber escolar, currículo e didática**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHURR, Carolin. **Pensando emoções a partir de uma perspectiva interseccional**: as geografias emocionais das campanhas eleitorais equatorianas. Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v.3, n.2, p.3-15, ago./dez. 2012.

SOLEM, Michael. Geography Education. In: WARF, Barney (edit.). **Enciclopedia of Human Geography**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. p.182-184

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1985.

VLACH, Vania. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1991.