

FRONTEIRAS EMOCIONAIS: A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O SABER

Roberto Filizola¹

Beatriz Helena Furlanetto²

RESUMO

A Geografia da Educação pode ser definida, sinteticamente, como um subcampo da Geografia voltado para o ensino e a pesquisa, ambos focados em propósitos e práticas educacionais, abrangendo desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, em contextos formais e informais. Nessa perspectiva, o projeto que ora apresentamos tem como objetivo o estudo da construção de fronteiras emocionais por alunos, pais e professores de escolas da Educação Básica do Município de Curitiba, no estado do Paraná (Brasil). A investigação de temas relacionados às emoções, assim como sua proximidade com as reflexões sobre educação emocional, nos motiva a problematizar a experiência emocional a partir de uma unidade escolar. Categorias analíticas associadas à ciência geográfica, como a paisagem, o lugar, o território e a fronteira estarão se prestando para balizar nossas abordagens. Ao nos propormos desenvolver uma investigação na perspectiva da Geografia da Educação, estaremos envidando esforços para estabelecer uma interface com a Geografia Cultural, mais especificamente um de seus subcampos, a Geografia Emocional. A escola, por sua vez, é um território específico. Suas fronteiras, sejam elas físicas ou emocionais, delimitam um espaço culturalmente marcado, grafado. Transpô-las representa adentrar um universo novo, no qual o jovem dá prosseguimento ao aprender. Ocorre que, se de um lado fronteiras são passagem, de outro atuam também como barreiras que restringem ou enformam a entrada desses atores sociais, simbolicamente falando. Ademais, o espaço escolar é um espaço emocionalizado, dotado de uma carga simbólica que repercute, igualmente, na maneira como os jovens adentram e circulam nesse universo. A situação geográfica da escola nos leva a pensar que, ao confrontarmos a localização com atributos do espaço geográfico, pode ocorrer uma interferência, em termos simbólicos, na conformação de fronteiras emocionais. Uma Geografia Emocional específica está sendo reclamada por proporcionar o empoderamento dos sujeitos da pesquisa, alçando-os como protagonistas. Uma perspectiva emocional da ciência geográfica permite fazer referência à experiência emocional e à leitura sensível dos lugares, às sensações e aos sentimentos que integram as paisagens e os territórios. Na investigação estamos fazendo uso de metodologias de pesquisa que possibilitem dar voz aos sujeitos e verificar como eles dão sentido aos saberes com os quais lidam na sua relação com a escola, com a vida. É nesse contexto que estamos optando pela observação etnográfica, pela aplicação de mapas emocionais, além de entrevista reflexiva.

Palavras-chave: Geografias emocionais. Fronteiras emocionais. Relação com o saber. Geografia escolar.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. robertofilizola@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus I. beatrizhelenafurlanetto@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 volta-se para o estudo da construção de fronteiras emocionais por alunos, pais e professores de escolas da Educação Básica do Município de Curitiba, melhor dizendo, o desenvolvimento de pesquisa sistematizada sobre fronteiras emocionais erguidas por alunos, pais e professores de escolas da Educação Básica do Município de Curitiba. O recorte espacial e campo inicial da investigação é o Colégio Estadual Santa Cândida, tomando como norte cronológico o ano de 2016. Busca-se levantar o conjunto de referências materiais e simbólicas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa na escolha do colégio, objeto da investigação, para prosseguir com seus estudos. Pretende-se também reconhecer as subjetividades e afetividades que perpassam as relações existentes entre tais sujeitos (alunos, pais e professores) e o Colégio Santa Cândida, e dos sujeitos entre si, e se estas relações podem estar associadas ao fracasso escolar. De posse desses referenciais, construir, dialogicamente, fundamentos para a proposição de uma concepção de ensino fundada em uma geografia escolar emocional. Isso significa dizer que categorias analíticas comumente associadas à ciência geográfica, como a paisagem, o lugar, o território e a fronteira estarão se prestando para balizar nossos propósitos. Ao nos propormos a desenvolver uma investigação na perspectiva da Geografia da Educação, estaremos envidando esforços para estabelecer uma interface com a Geografia Cultural, mais especificamente um de seus subcampos, a Geografia Emocional.

A escola é um território específico. Suas fronteiras, sejam elas físicas ou emocionais, delimitam um espaço 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, aqui entendida como localização relativa, nos leva a supor que ao confrontarmos a localização da escola com atributos diversos do espaço geográfico, possa ocorrer uma interferência, em termos simbólicos, na conformação de fronteiras emocionais. Ou seja, 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 espaço escolar de modo a contribuir nas investigações acerca do fracasso na escola. Sendo assim, julgamos que uma perspectiva emocional da ciência geográfica possa permitir, para além do entendimento da enformação de fronteiras emocionais, cooperar 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, certamente impacta no aprender, repercute na relação do jovem com o saber (CASASSUS, 2009).

Questionar os fatores que justificam associar a dimensão emocional com a problemática do fracasso escolar de um lado e, de outro, estender essa dimensão para a relação do jovem com o saber, foi o ponto de partida para a proposição desta pesquisa. Como os múltiplos atores sociais do Colégio Santa Cândida, ou seja, professores e estudantes, constroem fronteiras emocionais? De que maneira estas fronteiras interferem na relação dos jovens com o saber?

O Colégio Estadual Santa Cândida encontra-se situado na porção norte do Município de Curitiba, mas não muito distante do Município de Colombo. Quer dizer, o Colégio, campo dessa investigação, encontra-se em uma região fronteira típica de Região Metropolitana. Sua posição geográfica é muito particular: dista a poucos quilômetros da fronteira intermunicipal e apresenta uma proximidade institucional muito particular com a Igreja. Mesmo porque, o terreno onde o colégio foi edificado pertencia à Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Maria e sua direção, atualmente, encontra-se nas mãos de irmãs desta ordem religiosa. Qual a influência desse quadro na construção de um imaginário a respeito do colégio? Que motivações, interesses e anseios o colégio cria em pais, alunos e professores? Como os atores sociais se percebem enquanto pertencentes a essa comunidade escolar?

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Colégio Santa Cândida em 2013 foi de 5,1 quando a meta a ser atingida deveria ser de 5,4. Por outro lado, o colégio esteve entre as dez instituições estaduais de ensino no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com uma pontuação de 552,9. Embora o desempenho no Ensino Médio mostre-se satisfatório, no Ensino Fundamental o colégio abriga alunos com dificuldades de aprendizagem, e que são submetidos a programas compensatórios de combate ao fracasso escolar. Além de oferecer aulas de reforço escolar, há uma “turma de aceleração”, composta por alunos que se encontram fora da idade recomendada para o ano que frequentam, no caso, o 8º ano. Quer nos parecer que o propósito da pesquisa de trazer a dimensão emocional para o seio das reflexões acerca da relação com o saber certamente representa um acréscimo aos esforços quanto ao enfrentamento da problemática do fracasso na escola. Em nossa investigação estaremos fazendo uso, portanto, de metodologias de pesquisa qualitativa que possibilitem, a um só tempo, dar voz aos sujeitos da pesquisa, situando-os como protagonistas, quer dizer, dando relevo aos seus pontos de vista, e verificar como eles dão sentido aos saberes com os quais lidam na sua relação com a escola, com a vida. É nesse contexto que estamos optando pela observação etnográfica, pela aplicação de mapas mentais, aqui concebidos como “mapas emocionais”, além do uso de entrevistas reflexivas.

A esta altura, resta esclarecer que o Colégio Estadual Santa Cândida é o primeiro de um universo de unidades escolares a serem investigadas ao longo dos seis anos de duração estimada para o projeto de pesquisa tomado como referência para este texto. Uma vez que se estará atribuindo especial valor à construção de fronteiras emocionais pelos sujeitos da pesquisa, é de se esperar que em suas falas sejam mencionadas escolas

(e também classes sociais) cuja representação possa nos remeter a novos campos de pesquisa. Sendo assim, não estaremos nos antecipando na definição de tais campos. Na medida em que determinados espaços forem recorrentes na fala dos sujeitos, avaliaremos as reais possibilidades de inseri-los na investigação. Essa observação demonstra que o projeto é de grande envergadura e, para sua viabilização, está sendo inserido em Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná. Por outro lado, estamos estimando a possibilidade do estabelecimento de parceria com outros projetos em outras Instituições de Ensino Superior, a exemplo da Universidade Estadual do Paraná.

ESPAÇO ESCOLAR, QUE ESPAÇO É ESSE?

Existem espaços difíceis de pensar e de descrever. A escola é um desses, já nos ensinou Bourdieu. Sua opacidade é tanto maior quanto menor a eficiência do meio empregado para conhecê-la ou compreendê-la. Mesmo porque, esses espaços meio que se esquivam do observador, como que se negando a serem interpretados, recusando-se a serem captados em um dado instante. 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 totalidade. Tomá-la na superficialidade certamente não nos conduzirá a um horizonte suficientemente aberto, capaz de nos levar a perceber, nós “observadores externos”, os sentidos que os atores sociais que nela circulam atribuem a esse espaço. Daí advém um primeiro questionamento: pode a Geografia da Educação contribuir para uma leitura mais profunda e densa do espaço escolar? Em que medida pode colaborar para o entendimento e o enfrentamento do fracasso na escola?

De início, é necessário reconhecer que a disciplina escolar geografia tem uma participação não desprezível no que diz respeito ao fracasso 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. Convém citar que 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 outra entrada, capaz de dar voz e ouvir os atores sociais mais diretamente envolvidos com a questão: pais, alunos e professores. É válido recordar que a Geografia está em todos os lugares. 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). Quer dizer, a Geografia está na escola, mas não necessariamente na sala de aula.

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. 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?

Extraír 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 (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, aquele que se desenrola em sala de aula, se dá na sua relação com outros saberes, conforme 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. 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. Vale a pena recordar que para inúmeras famílias brasileiras, a sua prioridade nem sempre é a educação.

A esse aspecto deve ser associada outra contribuição científica da pesquisa: a socialização da documentação a ser levantada, bem como a devolutiva das informações. Como estaremos destacando nas considerações acerca do aporte teórico e metodológico, faremos uso da chamada “entrevista reflexiva” para dar voz e ouvir, sobretudo, os pais e os professores. Um dos movimentos reflexivos da entrevista diz respeito ao fato de colocar o entrevistado diante de seu próprio pensamento, possibilitando percebê-lo de uma forma inédita, ao mesmo tempo em que seu conteúdo é por ele “aprovado”, assegurando com isso, confiabilidade e credibilidade. Essa forma de devolução não apenas situa os entrevistados enquanto protagonistas e coparticipantes da pesquisa, como as informações por eles produzidas podem ser compartilhadas por mais pessoas e comunidades, ultrapassando os limites que a atividade acadêmica comumente impõe. Isso significa dizer que a documentação gerada estará sendo disponibilizada para os programas de pós-graduação, para as escolas onde o projeto se desenvolver, além de secretarias de educação.

Além destes méritos, um mais necessita ser colocado: a possibilidade de realizar uma leitura geográfica do espaço escolar, em um estreito diálogo com outros campos do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a História, a Linguagem, a Educação, a

Psicologia. Desse modo, as categorias geográficas de paisagem, lugar, território e fronteira estarão mediando parte da construção teórica do estudo.

É importante 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”.

MAPEAMENTO EMOCIONAL E SOCIOPOÉTICA

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 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 a algo 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 funciona um dos mais antigos cursos de Geografia da capital paranaense, não tardará a trilhar 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. 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 nesta pesquisa configura uma nova possibilidade de incorporar aos

estudos a respeito do fracasso na escola um viés metodológico que contemple a lida com a emoção e até mesmo a intuição dos atores sociais frente ao saber.

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 (2007) 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 adequado 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 (GAUTHIER, GAUTHIER, 2007 [2001], p.73).

Cumprir 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 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), demanda 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.

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.

Segundo Franchi (2002, p.40), 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.” 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 Filho³: “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”.

Importa salientar que o sentido geográfico que queremos atribuir à pesquisa, à leitura e interpretação de seu objeto, se constitui 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. Cumpre salientar que, 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. Voltemos a eles.

Kozel (2005, p.143) enfatiza “que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários”. 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, consequentemente um produto social, assim como a consciência. Ou seja, os mapas

³ Extraído dos apontamentos do curso “Geografia em Cassirer”, ministrado pelo Prof. Dr. Sylvio Fausto Gil no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR, durante o segundo semestre de 2010.

mentais enquanto linguagem podem ser decodificados segundo o dialogismo e a teoria de enunciação de Bakhtin (2011).

Além dos mapas mentais, são utilizadas entrevistas reflexivas 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, 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 (BARBOT, 2015, p.104).

Nos parece que a proposição exposta por Janine Barbot vem ao encontro das particularidades do campo de pesquisa em foco. Quer dizer, o Colégio Santa Cândida possui cerca de três mil alunos, oriundos de extratos sociais plurais. O número de professores que nela 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, a escola em tela se constitui em um espaço de observação etnográfica, revestido 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”, sejam o período de avaliação do desempenho escolar, assim como as ocasiões em que os pais e responsáveis se reúnem com o seu corpo dirigente e docente. Isso significa dizer que certo tempo para assegurar um grau mínimo de proximidade se faz necessário. Ou seja, o pesquisador deve fazer-se presente em seus espaços, circular por entre alunos e professores, contatar os pais... Esse procedimento torna, ainda, 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. Ainda conforme Barbot (2015, p.105), “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”.

As considerações tecidas até esse ponto se somam à proposição da chamada “entrevista reflexiva”, desenvolvida por Heloisa Szymanski (2008). 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). As dimensões emocional e intuitiva se enquadram 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

asseguem os melhores resultados possíveis. Confiabilidade e credibilidade são reclamadas e obrigatoriamente têm que ser perseguidos. Para tanto, conforme Szymanski (2008, p.14), 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 e 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 à 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 pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador” (SZYMANSKI, 2008, 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.

Resta comentar que, 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 podemos 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).

GEOGRAFIA EMOCIONAL E EMOCIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO

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. Que emoções emanam nas escolas? Seria o caso de inseri-las no contexto dos territórios emocionais? É interessante 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.

Os sentimentos emocionais, segundo Persi (2010), unem seres humanos e espaços geográficos em uma relação pessoal, que pode se tornar também uma relação em grupo. Existe, assim, um papel desempenhado pelos sentimentos 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 sentimental” (PERSI, 2010, p.5). A escola pode configurar-se como um território emocional? Uma escola, mas uma escola emocional na concepção de Casassus (2009) possui alma? A Geografia da Educação estabelece interface com as geografias emocionais?

A Geografia Emocional refere-se à experiência e à leitura sensível dos lugares, às sensações e aos sentimentos que integram as paisagens. Persi (2010) e Andreotti (2011) destacam que a Geografia Emocional investiga a dimensão subjetiva dos lugares e das paisagens, referindo-se a uma realidade cujos componentes essenciais estão além da percepção visível. Sendo assim, através da Geografia Emocional fica realçada a importância do sentimento como componente essencial da existência humana no mundo, em conformidade às teorias científicas e filosóficas contemporâneas. Neste sentido, cada estado da consciência, tanto perceptivo quanto cognitivo, é constitutivamente acompanhado por uma tonalidade afetiva.

Portanto, falar de uma abordagem emocional na Geografia significa, para Andreotti (2011), investigar a influência da dimensão interior do indivíduo na experiência do mundo, predispondo-se a colher as emoções que os lugares provocam nas pessoas. As sensações e os sentimentos são tomados como norma ou princípio de análise, considerando-se o real como complexo perceptivo e fenomenológico. Daí que, para Persi e Andreotti, a Geografia é emocional porque acentua o papel da subjetividade na relação do homem com o espaço, confirmando a noção da emoção e do sentimento como capacidade de apreender o valor de um fato ou de uma situação.

Segundo Parr (2006), não haveria nenhum campo de trabalho explícito, até recentemente, que tivesse se dedicado às geografias emocionais. Para a geógrafa da University of Glasgow, contudo, as geografias emocionais tratam de conhecimentos produzidos pela ciência geográfica, porém escritos com e/ou sobre emoções. Nesse sentido, haveria uma produção não desprezível na área da Geografia Humana/Cultural que “trata sobre como as pessoas emocionalmente tornam concretos e perceptíveis o espaço e o lugar” (PARR, 2006, p.128).

Vale a pena recordar que, para o neurocientista português António Damásio (2011, p.162-163), um grupo de emoções muito importante (compaixão, embaraço, vergonha, culpa, desprezo, ciúme, inveja, orgulho, admiração) é, na sua maior parte, “recente na trajetória evolucionária (...) incorporam princípios morais e formam um alicerce natural para os sistemas éticos”. Quer parecer que esse grupo de emoções não somente “palpita” intensamente pelo espaço escolar, como se mostra merecedor de ser incorporado a uma concepção de educação (geográfica) emocional.

Quanto à emocionalização do espaço escolar, nos valem do pensamento de Carolin Schurr (2012, p.13), por ela aplicado ao espaço político: “é difícil imaginar comícios públicos sem gritos, multidão cantando e batendo palmas, os que expressam entusiasmo, simpatia ou raiva”. Segundo a autora, 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” (SCHURR, 2012, 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 algo naturalizado. Estamos nos referindo desde as cenas em que os alunos, perfilados um a um, 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. Sentimentos e emoções parecem estar 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? Daí que, sendo o espaço escolar um espaço emocionalizado, as relações que os alunos estabelecem com o Colégio Estadual Santa Cândida são permeadas não somente pelos sentimentos construídos socialmente, mas, e, sobretudo, pela dimensão subjetiva de cada sujeito. Assim, múltiplas e complexas são as tonalidades afetivas que configuram o universo escolar, conformando diversas realidades emocionais.

Por outro lado, o processo de emocionalização do espaço escolar não pode deixar de ser remetido 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 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. Consequentemente, 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 de seus atores sociais (CASASSUS, 2009). Nesse contexto, uma (quase) anti-paisagem, 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 foucaultiana, a escola também disciplina as emoções e os sentimentos.

POR UMA GEOGRAFIA ESCOLAR EMOCIONAL

As primeiras aproximações com o campo de pesquisa durante o ano de 2016 possibilitaram reconhecer que o Colégio Estadual Santa Cândida apresenta uma imagem positiva para pais, alunos e professores. Dentre aqueles que optaram pelo colégio para darem prosseguimento aos seus estudos, há uma parcela oriunda do município vizinho, Colombo, em cuja sede encontra-se uma unidade escolar que pode ser tomada como referência em termos de qualidade de ensino. Estamos nos referindo ao Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, que a partir de seu funcionamento em 1959, passou a

oferecer para a comunidade do município ensino nos anos subsequentes aos do antigo primário. O Colégio Santa Cândida, portanto, polariza parte do espaço setentrional da Região Metropolitana de Curitiba e rivaliza com o Colégio Abraham Lincoln.

Pode-se dizer que os sujeitos sociais mantêm uma relação topofílica com o espaço escolar, ou seja, permeada por bons sentimentos. O ambiente apresenta-se relativamente limpo e organizado, capaz de conferir um clima agradável. Durante o horário de aula, nota-se pouco ruído nos corredores. Os alunos trajam uniforme e, nos horários de entrada e saída da escola, bem como no recreio, percebe-se certa euforia gerada pela própria dinâmica que caracteriza os encontros pessoais e a mobilidade destes momentos. Ainda assim, verifica-se uma convivência respeitosa e pacífica dos alunos entre si e com os docentes. O bom relacionamento pessoal estende-se à esfera social dos pais e responsáveis que, majoritariamente participa dos eventos promovidos pela escola. Em determinadas épocas, como por ocasião de festas cívicas e/ou religiosas, observam-se mudanças no espaço escolar: as salas de aula e os corredores são decorados tematicamente, acrescentando cor e alegria à escola, revelando o modo de agir e pensar dos alunos e professores. Vários cartazes e painéis, geralmente confeccionados coletivamente pelos discentes e docentes, expressam símbolos e valores compartilhados pelos sujeitos, como no caso do material produzido em função da Campanha da Fraternidade de 2016, cujo objetivo foi “assegurar o direito ao saneamento básico para todas as pessoas e empenharmo-nos, à luz da fé, por políticas públicas e atitudes responsáveis que garantam a integridade e o futuro de nossa Casa Comum”.

Contudo, mesmo sendo considerado um estabelecimento de qualidade por sua comunidade, o colégio apresenta alunos com dificuldades de aprendizagem. A percepção que esses jovens possuem e como concebem o saber e o aprender estará sendo levantado ao longo do ano de 2017. Nessa perspectiva, o mapeamento emocional do colégio se apresenta como um dos caminhos que nos revelem como as fronteiras emocionais são por eles construídas.

A problemática do fracasso escolar é investigada no país desde longa data. Servindo-nos do ponto de vista do sociólogo Marcos Rolim⁴ em entrevista recente ao Sul21, em que afirma que “No Brasil, onde a escola falha, o crime é bem sucedido. A escola exclui e o crime acolhe”, podemos exemplificar, mesmo que de maneira extremada, os resultados da relação do jovem com o saber: “Essas crianças e adolescentes passam por uma fase de horror, onde ficam absolutamente desesperados e, com o passar do tempo, aprendem a mediar suas relações com violência.” A violência, nesse caso, resulta de abusos e agressões praticadas na infância. Instituições de ensino tidas como de boa qualidade acolhem crianças e jovens, vítimas dessas agressões? As unidades escolares que acolhem esses estudantes têm noção do que é o saber para eles e quais seriam suas demandas?

Embora tenhamos utilizado um exemplo do extremo em que crianças e jovens se encontram em termos de perspectiva de projeto de vida, é necessário recordar que com a

⁴ A escola exclui e o crime acolhe, diz sociólogo Marcos Rolim. Entrevista concedida a Marco Weissheimer do Jornal Sul21, mídia colaborativa da internet. Fonte: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?compose=158eff3fb9eb6a4e>. Acesso em novembro de 2016.

aprovação pelo Senado Federal da proposta de emenda à Constituição (PEC 55), e já promulgada pelo Poder Executivo, os investimentos sociais na área da educação certamente sofrerão redução. A drástica retirada de recursos trará sérias consequências, a ponto de colocar em risco a universalização das matrículas na Educação Básica, destacadamente na Educação Infantil e no Ensino Médio, alimentando, com isso, o volume de excluídos em uma sociedade que já é marcadamente desigual e violenta.

Uma escola capaz de proporcionar uma educação também emocional é reclamada. O modelo racionalista tem-se mostrado incapaz e inoperante para abolir as fronteiras emocionais que isolam os jovens, impedindo-os de edificar projetos de vida promissores e duradouros. Dar-lhes voz para expressarem seus desejos, assim como suas angústias, constitui em um recurso para pensar e construir novos, mas não tão novos assim, projetos de caráter pedagógico. É nesse contexto, seguramente complexo, que os fundamentos de uma Geografia Emocional podem iluminar as investigações em torno do fracasso escolar, ampliando os efeitos da etnografia, da análise da conversa, dentre outros procedimentos próprios da pesquisa qualitativa. Afora isso, as geografias emocionais podem ser tomadas como uma rica referência para a reconstrução teórica no âmbito da educação, envolvendo desde a arquitetura escolar até a construção curricular, sem deixar de mencionar as proposições metodológicas e avaliativas. Uma Geografia Escolar Emocional pode ser aliada junto aos esforços demandados por uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Giuliana. Per una architettura del paesaggio. Trento: Valentina Trentini, 2008.
- ANDREOTTI, Giuliana. Amazonia emozionale. Bolletino della Società Geografica Italiana, Roma, serie XIII, vol.III, 2011. P.241-272.
- 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.
- 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. (org.). 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 um geografo. Scritti in onore di Peris Persi. Urbino: Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, 2013. p.153-161
- 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, B. (org.) Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 71-88
- KOZEL, Salete. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In: SEEMAN, J. (org.). A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p.131-149
- PARR, Hester. Geography and emotion. In: WARF, B. (edit.). Encyclopedia of Human Geography. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2006. P.128-129
- 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 oráticas 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: sensi, sentimenti ed emozioni. In: PERSI, P. (org.). Territori Emotivi. Geografie Emozionale. V Convegno Internazionale su Beni Culturali. Fano (Itália): Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, 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.). Encyclopedia 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.