



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

ANDERSON DA SILVA MARINHO

**A CARTOGRAFIA AFETIVA NA LEITURA DO ESPAÇO ESCOLAR:
COMPREENDENDO OLHARES E SUBJETIVIDADES**

FORTALEZA

2018

ANDERSON DA SILVA MARINHO

A CARTOGRAFIA AFETIVA NA LEITURA DO ESPAÇO ESCOLAR:
COMPREENDENDO OLHARES E SUBJETIVIDADES

Artigo apresentado ao Curso de graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Adryane Gorayeb

FORTALEZA

2018

ANDERSON DA SILVA MARINHO

A CARTOGRAFIA AFETIVA NA LEITURA DO ESPAÇO ESCOLAR:
COMPREENDENDO OLHARES E SUBJETIVIDADES

Artigo apresentado ao Curso de graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adryane Gorayeb (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a de Geografia Larissa Neris Barbosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às experiências vivenciadas.

AGRADECIMENTOS

Às experiências vivenciadas ao longo desses quatro anos, pois essas foram essenciais na minha formação pessoal, acadêmica e social.

À minha família, meu pilar essencial na minha trajetória acadêmica, em especial ao meu pai, Francisco Marinho, homem honesto e íntegro que sempre lutou muito para me criar e me educar; a minha amiga, Maria do Carmo (Juliana), pelo apoio em todas as minhas ações e decisões; a minha madrasta, Denisia de Brito (*in memoriam*), por me acompanhar em toda a minha infância, vida escolar e adolescência; a minha avó, Maria Bandeira (*in memoriam*), por ser a voz de esperança a todo momento, dizendo sempre eu iria conseguir realizar todos os meus planos; a todos os parentes, pelo carinho e energia positiva compartilhada ao longo desse período.

À minha turma 2015.1, companheiros gigantes que trilharam esse caminho comigo, cada um com suas cores, bandeiras, condições e características, mas, humanos incríveis, sensíveis, dedicados, fortes e guerreiros. Em especial, aos meus elos de amizade mais fortes, meus vínculos afetivos extraordinários que levarei para a vida, gratidão a vocês: Bruno, Dimas, Mayara, Senna e Virlanda.

Ao Laboratório de Geoecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental – LAGEPLAN, espaço que ampliou o meu processo de experiência do curso e da universidade, gratidão a todos os membros atuais e pretéritos que contribuíram significativamente em minha formação, em especial ao coordenador, Prof. Dr. Edson Vicente da Silva (Cacau), pela parceria, atenção e apoio durante todo esse período.

Ao Laboratório de Climatologia Geográfica e Recursos Hídricos – LCGRH, pela contribuição na minha formação docente, enquanto bolsista de monitoria, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Elisa Zanella, além das amigas construídas na convivência diária no laboratório.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Adryane Gorayeb, pelo apoio na realização deste trabalho e pela inspiração enquanto pesquisadora acadêmica.

À Escola de Ensino Médio Dr. Gentil Barreira, pela recepção do núcleo gestor e apoio durante as atividades de pesquisa na unidade, sendo gratificante desenvolver uma pesquisa na escola em que eu estudei e que me incentivou a entrar na universidade.

Aos professores da unidade de ensino, pelas interações diárias e palavras de encorajamento e resistência para continuar trilhando o caminho da educação. Em especial, à Prof.^a de Geografia Luzianne Santos Carvalho, pelo acompanhamento, apoio, conselhos, carinhos e incentivos durante a realização da pesquisa.

Aos estudantes da unidade de ensino, pela oportunidade de vivenciar e experienciar o seu cotidiano escolar e contribuir diretamente com a minha formação docente. Em especial, aos estudantes do 1º ano (F), por compartilharem comigo momentos pessoais e subjetivos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Às minhas guias durante a construção deste trabalho, Larissa Neris e Camila Louzada, pela paciência e apoio em corrigir e avaliar desde o projeto a finalização do trabalho e a todos que colaboraram e participaram, de alguma forma, da pesquisa e da caminhada acadêmica.

RESUMO

O espaço escolar é constituído sob diferentes perspectivas, sendo essas desenvolvidas pelos seus protagonistas que fornecem bases materiais e imateriais a sua existência. Portanto, pode-se caracterizá-lo pelas relações e experiências contínuas dentro do espaço-tempo do cotidiano escolar, adquirindo faces individuais e plurais com descrições concretas e subjetivas. Diante desta perspectiva, torna-se necessário o desenvolvimento de práticas escolares cotidianas na leitura dessas novas transformações entre o educando e o espaço escolar, construindo estratégias que privilegiem essa dimensão simbólica-subjetiva, utilizando esse olhar na construção de um lugar mais democrático, educativo e representativo aos estudantes. Assim, o presente trabalho teve como objetivo analisar as relações que acontecem no espaço escolar da unidade de ensino Dr. Gentil Barreira, situada no bairro Conjunto Ceará, no município de Fortaleza – CE, a partir dos olhares e subjetividades do cotidiano da escola construídos pelos estudantes do 1º ano. Para tanto, foram realizadas oficinas de mapeamento afetivo durante as aulas regulares de Geografia, o que possibilitou compreender as experiências harmoniosas e/ou conflituosas com o espaço escolar. A cartografia afetiva tornou-se a perspectiva central e o viés norteador da prática de mapeamento participativo na escola, com o desenvolvimento metodológico dividido em quatro etapas sistemáticas, processuais e participativas de análise e investigação do espaço escolar, sendo essas: a contextualização, identificando as dinâmicas cotidianas na escola; a comunicação, dialogando diretamente com os estudantes sobre suas percepções de escola; a realização, correspondendo a experimentação direta, efetuando a oficina de mapeamento afetivo; e a interpretação, discutindo os olhares e opiniões apontadas sobre o espaço escolar pelos estudantes. Portanto, dentro do cenário geral, a unidade apresentou um número satisfatório de afetividades e espaços agradáveis aos estudantes, possibilitando experiências positivas nas atividades cotidianas, com relações harmoniosas. Contudo, embora em números menores, os lugares negativos e as relações invisíveis expressam sementes de conflitos dentro da unidade, sendo necessário desenvolvimento de estratégias para minimizá-las. Assim, a cartografia afetiva apresenta-se como uma possibilidade real de aplicabilidade dentro das unidades escolares, funcionando como processo de comunicação com as experiências e sentimentos dos estudantes, resultando em um espaço mais representativo aos participantes dessa realidade, facilitado o planejamento e intervenções no espaço escolar.

Palavras-chave: Espaço Escolar. Cartografia Afetiva. Mapeamento Participativo.

ABSTRACT

The school space is constituted from different perspectives, these being developed by its protagonists that provide material and immaterial bases to its existence. Therefore, it can be characterized by the relationships and continuous experiences within the space-time of the school daily, acquiring individual and plural faces with concrete and subjective descriptions. Given this perspective, it is necessary to develop daily school practices in reading these new transformations between the student and the school space, building strategies that privilege this symbolic-subjective dimension, using this perspective in the construction of a more democratic, educational and representative to students. The purpose of this study was to analyze the relationships that take place in the school space of the Dr. Gentil Barreira teaching unit, located in the neighborhood Conjunto Ceará, in the city of Fortaleza - CE, based on the everyday school 's views and subjectivities of the daily life of the school constructed by the students of the 1st year. For this purpose, affective mapping workshops were carried out during the regular Geography classes, which made it possible to understand the harmonious experiences and / or conflicts with the school space. The affective cartography became the central perspective and the guiding bias of the practice of participatory mapping in the school, with methodological development divided into four systematic, procedural and participative stages of analysis and investigation of the school space, being these: contextualization, identifying the daily dynamics in the school ; communicating directly with students about their perceptions of school; the realization, corresponding to the direct experimentation, effecting the affective mapping workshop; and interpretation, discussing the looks and opinions pointed out about the school space by the students. Therefore, within the general scenario, the unit presented a satisfactory number of affectivities and pleasant spaces for students, enabling positive experiences in daily activities, with harmonious relationships. However, although in smaller numbers, negative places and invisible relationships express seeds of conflict within the unit, and the development of strategies to minimize them is necessary. Thus, affective cartography presents itself as a real possibility of applicability within the school units, functioning as a process of communication with the experiences and feelings of the students, resulting in a space more representative to the participants of this reality, facilitating the planning and interventions in the space school.

Keywords: School Space. Affective Cartography. Participatory Mapping.

1 INTRODUÇÃO

A escola é cotidianamente transformada em um espaço social múltiplo e dinâmico, ou seja, as interações sociais nesse espaço afloram mais intensamente em sua narrativa diária. Esse processo é oriundo da convergência das experiências, saberes e vivências sociais carregadas pelos atores centrais das unidades escolares, os estudantes.

O estudante é constituído de individualidades e subjetividades obtidas através das suas relações e interações com os diferentes núcleos sociais, estabelecendo leituras individuais em suas interpretações espaciais. Nesta perspectiva, a escola é um espaço plural, que recebe diferentes perspectivas e olhares, construídas sobre bases materiais, carregadas de imaterialidade e subjetividade.

Os cenários escolares contemporâneos estabelecem novos paradigmas ao cotidiano do espaço escolar e as práticas de ensino. Esses paradigmas decorrem da sociedade que vivencia diferentes transformações nos âmbitos de relação, produção e (re)produção no espaço geográfico. A globalização é o principal fenômeno atuante nessa nova face social, através das mudanças nos meios de comunicação e nas inovações tecnológicas, representando diferenças significativas nas interações socioespaciais, inclusive, na relação educando-escola.

Diariamente, os estudantes constroem percepções sobre o espaço escolar a partir das suas atividades relacionais com o mesmo, podendo essas ser harmoniosas e/ou conflituosas. Contudo, essas experiências são pouco exploradas e valorizadas na constituição do espaço escolar, o que se torna contraditório, pois a escola deve ser lugar de valorização do indivíduo enquanto protagonista principal da sua existência e utilizar-se das suas percepções para ampliar a qualidade da experiência escolar.

Diante desta perspectiva, torna-se necessário o desenvolvimento de práticas escolares cotidianas na leitura dessas novas transformações entre o educando e o espaço escolar, construindo estratégias que privilegiem essa dimensão simbólica-subjetiva, utilizando esse olhar na construção de um lugar mais democrático, educativo e representativo aos estudantes.

O presente trabalho teve como objetivo analisar as relações que acontecem no espaço escolar da unidade de ensino Dr. Gentil Barreira¹, situada no bairro Conjunto Ceará, no município de Fortaleza – CE, a partir dos olhares e subjetividades construídas pelos estudantes do 1º ano (F) no cotidiano da escola, com a realização de oficinas de mapeamento

¹ O desenvolvimento da pesquisa na unidade escolar foi realizado a partir da autorização formal do núcleo gestor e sob supervisão dos coordenadores e professora de Geografia do corpo docente da escola.

afetivo, o que possibilitou compreender as experiências harmoniosas e/ou conflituosas dos estudantes com o espaço escolar.

A cartografia afetiva tornou-se o viés norteador da prática de mapeamento afetivo na unidade, com o desenvolvimento metodológico dividido em quatro etapas sistemáticas, que integram ações processuais e participativas de análise e investigação do espaço escolar, sendo essas: a contextualização, identificando as dinâmicas cotidianas na escola; a comunicação, dialogando diretamente com os estudantes sobre suas percepções de escola; a realização, correspondendo a experimentação direta, efetivando a oficina de mapeamento afetivo; e a interpretação, discutindo dos olhares e opiniões apontadas sobre o espaço escolar pelos estudantes.

A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como base a análise das falas, opiniões, olhares, subjetividades e dinâmicas dos comportamentos escolares dos estudantes, buscando compreender a escola dentro de novas perspectivas. A pesquisa está alinhada aos campos teóricos e concepções de espaço escolar de Sato e Fornel (2007), Ferrazo (2007), Cavalcanti (2011), Castrogiovanni (2011), Libâneo (2011) e Candau (2015); as concepções de ensino de geografia, o conceito de lugar e a subjetividade no espaço escolar com Cavalcanti (2010), Tuan (1983) e González Rey (2001); e as discussões de cartografia e cartografia afetiva, tornando-se centrais a pesquisa, com Guattari e Deleuze (1995), Rolnik (2007, 2013), Flatley (2008), Downs e Stea (2011) e Passos et. al (2010).

O trabalho está organizado em cinco tópicos: (i) introdução; (ii) “O espaço escolar e a cartografia afetiva”, apresentando uma discussão sobre os conceitos utilizados na discussão do trabalho; (iii) caminhar metodológico da pesquisa, detalhando as etapas e os objetivos da pesquisa; (iv) resultados e discussões, onde são expostas as considerações sobre as investigações no espaço escolar e os mapas afetivos; (v) considerações finais sobre a pesquisa.

2 O ESPAÇO ESCOLAR E A CARTOGRAFIA AFETIVA

O movimento das mãos e dos pés, as falas sobrepostas em diferentes frequências e tons, o caminhar e o correr. Dos rabiscos nas carteiras, livros e cadernos, aos conteúdos dispostos na lousa, as salas e suas funções, da fila do lanche à fila da biblioteca, o autoconhecimento e o conhecer o outro, o sentir, o refletir e o construir. A vida escolar ocorre diariamente com o abrir e o fechar dos portões, envolvendo em sua existência diferentes atores que juntos fazem a escola ganhar sentido e expressividade.

Perceber os diferentes movimentos que fazem o cotidiano escolar funcionar é indispensável no enriquecimento e amadurecimento dos sujeitos enquanto atores nesse processo, possibilitando descobrir diferentes nuances existentes, conduzindo-os à reflexão e construção de novas práticas mediante à percepção das relações internas e externas presentes no espaço escolar.

O espaço escolar é constituído sob diferentes perspectivas, sendo essas desenvolvidas pelos seus protagonistas que fornecem bases materiais e imateriais a sua existência, portanto, esse é caracterizado pelas relações e experiências contínuas dentro do espaço-tempo do cotidiano escolar, adquirindo faces individuais e plurais com descrições concretas e subjetivas.

A organização escolar é composta por diferentes sujeitos e relações, estabelecidas entre o núcleo gestor, os funcionários, os educadores e os educandos, a sociedade e o Estado, sendo esses indispensáveis na compreensão da complexidade de relações existentes dentro dos núcleos educacionais. De acordo com Sato e Fornel (2007)

Conhecer a organização do espaço escolar e as relações entre os sujeitos é uma necessidade, na medida em que a aula não é um acontecimento isolado de uma sala, mas está inserida no espaço social de uma instituição de ensino (SATO; FORNEL, 2007, p. 53).

Diante desse cenário, apreende-se que o espaço escolar é um grande campo de possibilidades para análises e diagnósticos em diferentes aspectos, sejam esses direcionados a interpretar a sua constituição palpável ou identificar a teia de relações invisíveis. Nesse aspecto, Ferrazo (2007) aponta os sujeitos que compõe a escola enquanto alvos no processo de pesquisa, afirmando:

Desse modo, um primeiro aspecto que destacamos está no fato de considerarmos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas (FERRAÇO, 2007, p. 74).

Compreendendo os sujeitos envolvidos, os educandos destacam-se como motores fundamentais na leitura do espaço escolar, pois tal organização influencia diretamente na sua experiência com o lugar, assim, esse lugar é diretamente influenciado pelas experiências externas que esses trazem das suas vivências diárias nos ciclos familiares, religiosos, culturais, sociais, etc. Concordando com essa leitura, Cavalcanti (2011, p.36) destaca que “os alunos são o centro de todo o processo de ensino realizado (ou mesmo idealizado) na escola, uma vez que todas as ações nesse espaço estão (ou deviam estar) voltadas para eles e para suas aprendizagens.”

No entanto, essas marcas cotidianas, por vezes, estão invisíveis ao núcleo gestor, ao corpo técnico ou a equipe docente, devido possuir caráter pessoal, subjetivo e imaterial, impossibilitando à utilização dessas percepções na constituição de estratégias escolares que favoreçam formulações de experiências que visem um novo espaço escolar. Nesse sentido, Candau (2015), aponta a necessidade de pensar a prática escolar mediante a novas leituras e compreensão do seu cotidiano, afirmando:

Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica (CANDAUI, 2015, p. 4).

A partir da necessidade de repensar esses espaços, atualizando a nova lógica social para garantir a experiência em diferentes contextos pelo educando, torna-se necessário a utilização de intervenções que possibilitem desvendar o espaço escolar em diferentes aspectos, sejam materiais ou imateriais. Direcionado a esse aspecto, Castrogiovanni (2011) aponta que

A escola faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e ações que a compõe [...] A escola deve buscar/construir caminhos facilitadores para a construção de conhecimentos e a valorização do desconhecimento, portanto a dúvida deve fazer parte da proposta pedagógica. A escola deve ser compreendida como o lugar de valorização da interpretação e da compreensão de novas linguagens e manifestações, sem perder o rumo da busca sempre ancorada na razão [...] (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 62).

Libâneo (2011) destaca a necessidade de repensar a escola diante dessas mudanças sociais, transformando-a em um lugar de análise crítica e produção da informação. Para isso é necessário desenvolver junto ao estudante a capacidade de selecionar informações e pensar de modo reflexivo, assim, utilizar-se de conhecimentos sistematizados e associá-los as vivências diárias, contribuindo, assim, na formação de estudantes autônomos e responsáveis pela construção do próprio conhecimento.

No espaço escolar, a Geografia apresenta-se como um componente curricular que contribui em diferentes aspectos na leitura dessas relações educando-escola-sociedade. Inicialmente, as abordagens geográficas priorizam o aprendizado do estudante contextualizando com suas práticas cotidianas, possibilitando o mesmo refletir sobre os cenários contemporâneos, estabelecendo ligações reais-simbólicas.

Cavalcanti (2010) ressalta o ensino geográfico a partir de um diálogo vivo, ou seja, contextualizado com a realidade em conjunto a percepções, vivências e análises, dando

um sentido real. Tal processo possibilita refletir sobre as práticas docentes, o ambiente escolar e as diferentes realidades existentes no caminhar das ações educacionais, tornando os educandos sujeitos ativos na construção da realidade escolar.

Além disso, a Geografia contribui enquanto perspectivas de análises, direcionando a leitura geográfica em diferentes escalas e categorias, a exemplo do conceito de ‘lugar’, compreendido na relação individual com o espaço, resultando em sentidos e significados pessoais a partir da interação, tornando-se representativo e identitário ao ser (TUAN, 1983).

Nesse olhar, a escola é um campo de experiências oriundo das relações espaciais que os estudantes estabelecem com a unidade, ou seja, adentrar nesse campo possibilita conhecer as experiências construídas e as opiniões estabelecidas na relação estudante-escola, tornando-se um importante elemento de investigação escolar. Assim, Tuan (1983) destaca:

A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é construída da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (TUAN, 1983, p. 10).

A escola é um emaranhado de subjetividades, um novelo de sentimentos individuais enrolados entorno da unidade escolar a partir do dia-a-dia de relações e interações. Esse viés subjetivo ampliar os horizontes entorno do espaço escolar, possibilitando nas formas de entender o sentimento dos estudantes e suas necessidades atuais em relação à organização e prática pedagógica na escola. González Rey (2001) aponta os benefícios dessa leitura enquanto ferramenta de superação de dicotomias, destacando:

A compreensão do lugar da subjetividade na educação nos leva a abandonar, por um lado, naturalização dos processos associados à educação e, por outro, a compreender os diferentes momentos do processo educativo através dos processos de significação e sentido gerados em diferentes zonas do tecido social. Essa compreensão leva à superação de um conjunto de dicotomias que historicamente tem estado na compreensão da educação, como a dicotomia entre o social e o individual, o afetivo e o cognitivo [...] (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 10).

Outro aspecto disciplinar que a Geografia contribui na leitura do espaço escolar são os aparatos técnicos-metodológicos enquanto caminhos de comunicação educando-escola, a exemplo da Cartografia.

Nas últimas décadas, as investigações cartográficas desenvolveram-se nos mais diferentes aspectos de análise, influenciada pelas mudanças tecnológicas e pelos cenários possíveis de atuação, tornando-se um método de leitura e interpretação de relações concretas e abstratas. Simielli (2014, p. 72) ressalta que “a cartografia, ao longo da sua existência, sofreu

várias transformações quanto a concepção, área de abrangência, competência e evolução tecnológica”.

As representações cartográficas ganharam novas faces de espacialização, com caráter quantitativo e qualitativo dos fenômenos espaciais, sejam fixos ou fluxos, materiais ou imateriais, objetivos ou subjetivos, concretos ou relacionais. Os destaques são as práticas voltadas à leitura de relações invisíveis, a partir da representação de sentimentos, olhares e afetos, a chamada: cartografia afetiva.

A construção conceitual da cartografia afetiva tem suas bases nas discussões e elucidaciones abordados pelos filósofos Felix Guattari e Gilles Deleuze (1995) que apontam a construção cartográfica como uma estrutura rizomática, pautada na esquizoanálise diante de diferentes territorialidades, ou seja, processo resultante da leitura subjetiva e emocional dos sujeitos que compõe e experimenta o real.

Sobre o processo de definição, construção, funcionalidade e atribuição no ato de mapear, Felix Guattari e Gilles Deleuze (1995) apontam

[...] O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (GUATTARI, DELEUZE, 1995, p. 19-20)

No processar histórico, as concepções sobre cartografia afetiva ampliam-se com as contribuições conceituais de Rolnik (2007, 2013), apontando que além de representações da paisagem estática, as paisagens psicossociais também são cartografáveis. A autora destaca uma sociedade pautada em micropolíticas, estando esses sujeitos subjetivando os territórios existenciais, assim, a cartografia sentimental é a possibilidade de exteriorização de contexto emocional, a ser decifrado pelo corpo vibrátil. Rolnik (2007) destaca:

A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoleto (ROLNIK, 2007, p. 23).

Diante dessa perspectiva, em 2008, o professor-pesquisador Jonathan Flatley traz em sua discussão teórica questões contemporâneas em relação à construção de mapas afetivos e como os lugares vivenciados diariamente são constituídos de percepções subjetivas, ressaltando que

No contexto da geografia e da psicologia ambiental, o termo mapeamento afetivo tem sido utilizado para indicar os aspectos afetivos dos mapas que nos guiam, em conjunto com nossos mapas cognitivos, através de nosso ambiente espacial. Ou seja, desenvolvemos nosso sentido de nosso ambientes através de atividades intencionais

no mundo, e sempre trazemos conosco uma gama de intenções, crenças, desejos, humores e vínculos afetivos a essa atividade. Portanto, nossos ambientes espaciais são inevitavelmente imbuídos dos sentimentos que temos sobre os lugares que estamos indo [...] (FLATLEY, 2008, p. 77, tradução nossa).

No cenário das construções cartográficas subjetivas, Dows; Stea (2011) apontam definições entorno das construções cognitivas espacializadas sob as estruturas reais do espaço social, o mapeamento cognitivo, resultando em diferentes processos de análise espacial, destacam que:

O mapeamento cognitivo é um processo composto de uma série de transformações psicológicas pelas quais um indivíduo adquire, codifica, armazena, recolhe e decodifica informações sobre as localizações e atributos relativos dos fenômenos em seu ambiente espacial cotidiano (DOWNS, STEA, 2011, p. 312, tradução nossa).

Passos et. al (2010), com o livro intitulado “Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, abordou amplamente as discussões sobre a utilização da cartografia como possibilidade de pesquisa e intervenção no cotidiano e mapeamento da subjetividade individual e coletiva como estratégia de reconhecimento da experiência sob a realidade concreta, ressaltando que:

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis [...] Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo [...] (PASSOS, 2010, p. 30).

Diante dessas percepções, pesquisas recentes utilizaram os princípios da cartografia afetiva em diferentes cenários de investigação. Leiras (2012), apresenta a cartografia afetiva enquanto subsídios à análise de processos artísticos-culturais urbanos em diferentes perspectivas virtuais, trançando uma leitura individual da abordagem, ao qual definiu como:

Cartografar nesta perspectiva sugere a identificação de afetos e relações nos contextos psicossociais. Propõe uma série de terminologias que dão visualidade para fenômenos subjetivos que podem ser individuais e/ou coletivos. Trata-se de um “espacializar”, contextualizar no tempo e no espaço, a experiência. Nesse sentido, as cartografias construídas sob esta abordagem são emergências da psicoesfera, contemplam as materialidades, fatos, aspectos objetivos, mas seus códigos, “legendas”, “escalas” são traços de uma construção simbólica que têm suas especificidades, intenções, afetos e poética (LEIRAS, 2012, p. 121).

Outra abordagem é apontada por Oliveira *et. al* (2012) que utilizou a oficina denominada “Como eu vejo: mapeamento afetivo da escola Canuto do Val”, escola estadual da Barra Funda, em São Paulo, objetivando entender as percepções de 25 estudantes, do 8º ano (B), entorno do espaço físico escolar, através de mapeamentos em escala real e com representações imagéticas da escola. Diante disso, obtiveram como resultado um cenário

escolar com baixa infraestrutura, em equipamentos e espaços, além de relações conflituosas entre os estudantes envolvendo agressões físicas e verbais.

Além desses, Costa (2014) utilizou oficinas de mapas mentais na interpretação das relações afetivas e educacionais, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental II, da Escola Municipal João de Freitas Ramos, no município de Eusébio – CE. Os resultados da pesquisa diagnosticaram as concepções de lugar utilizadas pelos estudantes, a potencialidade de mapas mentais na alfabetização cartográfica e a possibilidade de utilizar os sentimentos dos estudantes enquanto instrumento para gestão e organização escolar.

Mais recente, Marinho *et. al* (2018) avaliou a qualidade da estrutura física a partir de oficinas afetivas com estudantes do 6º ano, totalizando 29 alunos, em uma escola da rede municipal, em Fortaleza – CE, resultando na compreensão das percepções estudantis sobre o espaço escolar e um diagnóstico de problemas estruturais a serem resolvidos.

Diante dessas perspectivas e aplicabilidades, entende-se que a cartografia escolar afetiva é a possibilidade de mapear a subjetividade do indivíduo construída a partir da interação com o meio, resultando na materialização da experiência cognitiva-sensorial através do mapa. Nesse cenário, a ação de evidenciar relações invisíveis e individuais, possibilitam construir/intervir novos cenários nessa realidade recém revelada, tornando-se assim, um caminho de leitura e diagnóstico em diferentes contextos.

3 METODOLOGIA

Os procedimentos utilizados na construção de mapas afetivos devem priorizar a expressividade do indivíduo enquanto sujeito detentor de experiências com o espaço escolar, assim, os incentivos partem dos cenários subjetivos, psicoemocionais e afetivos para o terreno palpável, estático e físico. Atividades que impulsionem pensar, opinar, desenhar, espacializar sobre o lugar, proporcionam momentos de transição do íntimo ao coletivo partilhado.

Assim, o cenário de atuação dessa pesquisa foi a escola de ensino médio Dr. Gentil Barreira – UV2, situada no bairro Conjunto Ceará, no município de Fortaleza – CE. Os agentes envolvidos foram os estudantes do 1º ano (F), com a presença de 19 meninas e 15 meninos, totalizando 32 estudantes, com idades entre 15-18 anos, no período de quatro meses (agosto-novembro), com a realização de atividades e encontros semanais.

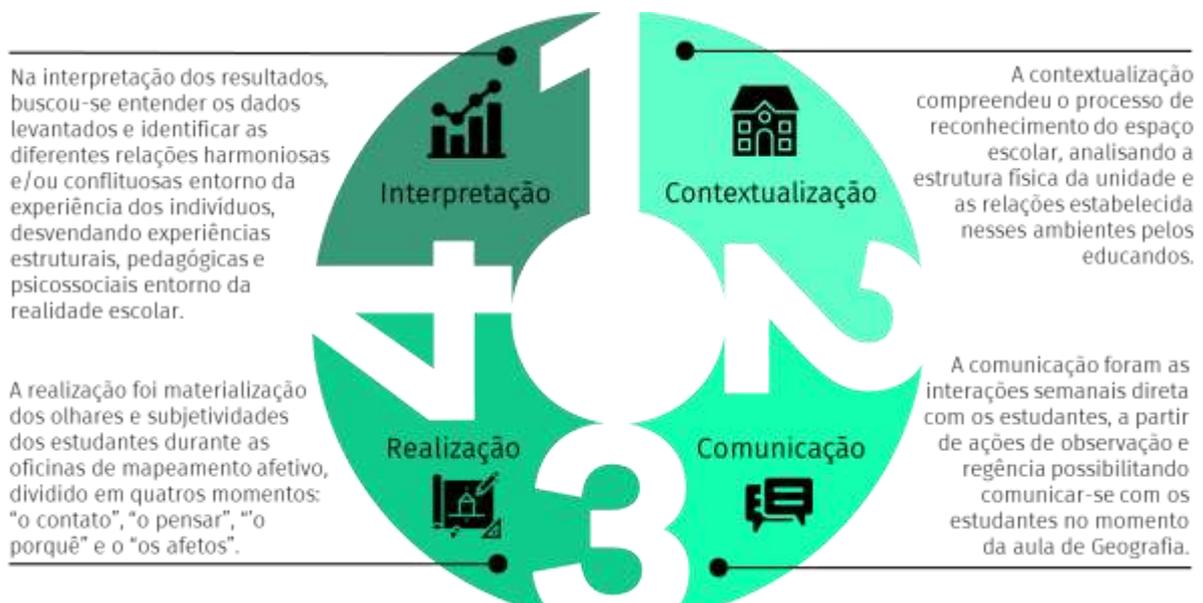
Em fevereiro de 2018, a unidade foi inaugurada, após a demolição do prédio antigo em 2016, sendo considerada a primeira escola vertical de rede estadual de ensino em

Fortaleza, onde recebeu uma nova estrutura física com equipamentos e espaços voltados na melhoria do ensino na unidade. A infraestrutura escolar apresenta-se como um importante elemento na pesquisa, pois a nova realidade, proporciona diferentes momentos de aprendizagem e favorece a experiências diferenciadas em relação a práticas escolares, ao contrário da realidade inconsistente presente na estrutura anterior.

Hoje a unidade atende 435 estudantes, divididos entre os três ciclos do ensino médio, totalizando nove turmas, além de duas turmas com alunos especiais, funcionando em dois turnos: manhã e tarde. A estrutura escolar é composta em três pavimentos (Figura 1), contendo: 12 salas de aula, sendo essas climatizadas, com ótima estrutura de quadro, carteiras e iluminação; 4 laboratórios, sendo dois de informática, um de física e matemática e um de química e biologia, equipados com materiais pedagógicos e didáticos; 1 ginásio poliesportivo, contando com a presença de vestiários; 1 auditório, com suporte a 150 pessoas; 1 biblioteca; 1 refeitório; além da estrutura adaptada a deficientes físicos, com a presença de elevadores e banheiros adaptados.

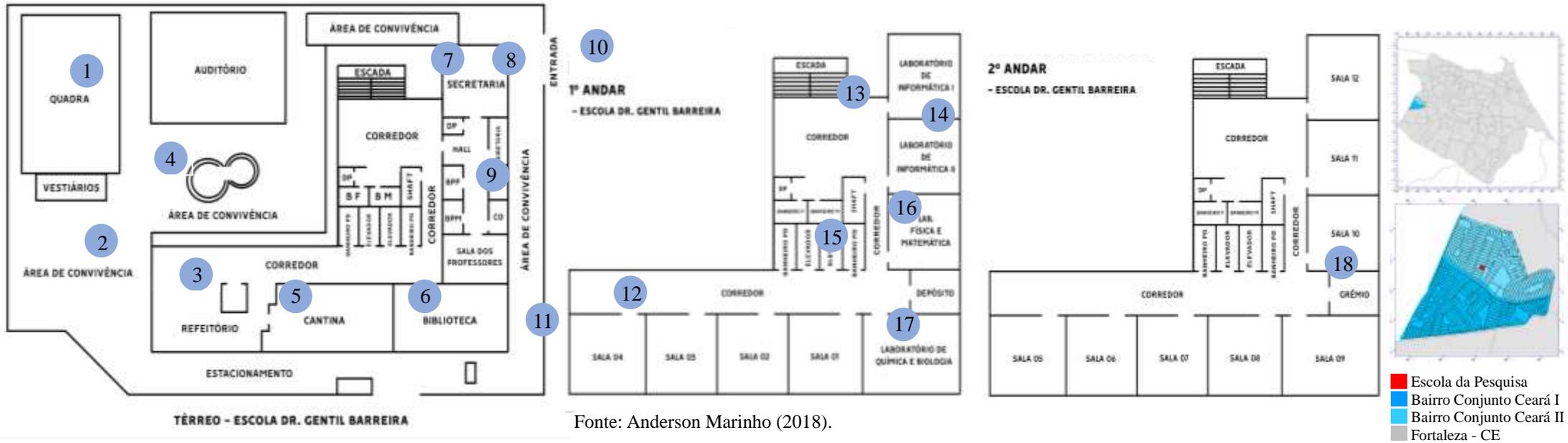
A elaboração dos passos metodológicos estruturou-se a partir dos princípios da cartografia afetiva, ou seja, ações que possibilitem a expressão dos olhares e subjetividades dos estudantes, tornando-os palpável cartograficamente. Assim, o desenvolvimento metodológico compreendeu quatro etapas sistemáticas, processuais e participativas de análise e investigação do espaço escolar, desenvolvida para essa pesquisa, sendo essas: a contextualização, a comunicação, a realização e a interpretação (Figura 2).

Figura 2 – Caminhar metodológico da pesquisa.



Fonte: Anderson Marinho (2018).

Figura 1 – Localização e estrutura escolar.



Na etapa denominada contextualização ocorreu o reconhecimento da realidade escolar² em sua essência diária, compreendendo os espaços que eram utilizados e como as relações entre estudantes-unidade ocorrem com o cotidiano escolar, esse processo aconteceu a partir de observações semanais nos diferentes espaços na escola. Assim, a inserção enquanto pesquisador nesse espaço, ampliou a leitura do cotidiano, e possibilitou a construção de uma representação gráfica da unidade escolar, com a utilização do software Microsoft Word, que subsidiou as etapas seguintes do mapeamento afetivo.

Na etapa denominada comunicação, realizaram-se interações direta³ com os estudantes, a partir de encontros semanais, com ações de observação e regência (Figura 3), possibilitando comunicar-se com os estudantes no momento aula, onde os diálogos esclareceram sobre suas narrativas na unidade e suas perspectivas e visões de lugar e mundo.

Figura 3 - Etapa de comunicação para observação e regência na turma.



Fotografia: Luzianne Carvalho (set/2018).

Nesse momento, optou-se a turma para realização da oficina de mapeamento afetivo, o 1º ano (F), devido a turma ainda estar no início da sua caminhada na escola e o fato dessa se autodenominar “A pior turma da escola”. O contato com a turma aconteceu com observações em aula e regência da disciplina de Geografia durante dois meses.

Ainda com relação a turma citada, durante as vivências em sala, percebeu-se um baixo rendimento em relação à participação, interações em aula e desempenho em notas, com altos índices de indisciplina, incluindo muitas conversas paralelas, utilização excessiva de equipamentos eletrônicos, desinteresse em estar na escola e problemáticas relacionadas à grupos criminosos autodenominados “facções”, configurando um cenário complexo e atual da

² Todo o processo de reconhecimento dos espaços na unidade e os registros fotográficos estiveram sob autorização e supervisão do núcleo gestor e da professora de Geografia.

³ As interações diretas foram possíveis mediante a realização da pesquisa em conjunto ao estágio curricular supervisionado obrigatório da grade curricular do curso de Geografia, ao qual, o núcleo gestor assinou um documento formal autorizando a realização de práticas regentes com duas turmas na unidade de ensino.

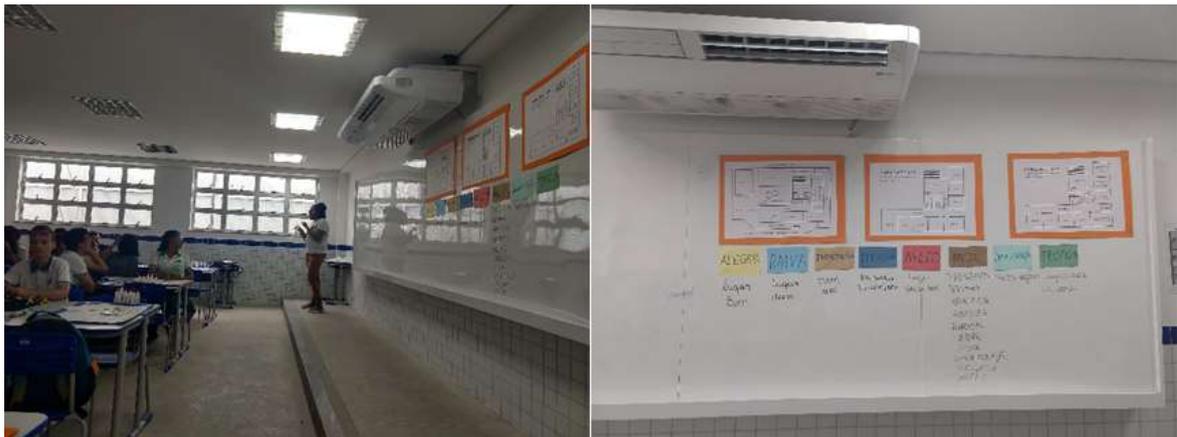
realidade da comunidade escolar.

Os diálogos cotidianos desvendaram nuances mais individuais dos estudantes, pois, ao ouvi-los, explorou-se um lado mais pessoal e íntimo, conhecendo questões como: estudantes que trabalham e estudam, justificando um baixo rendimento; estudantes fora da etapa escolar esperada para a idade dos mesmos, o que resulta neste caso, dificuldades de leitura e interação, compreendendo os diferentes desempenhos. Essas interações durante a regência possibilitaram estar mais próximo dos sentimentos dos estudantes, sendo esse exercício, uma prática enriquecedora para as ações pedagógicas e para as dinâmicas escolares, pois coloca o estudante diretamente como ator principal do teatro escolar.

Na etapa denominada realização foram materializados os sentimentos durante as oficinas de mapeamento afetivo com 22 educandos, durante o momento de aula de Geografia, com a presença da professora em sala, com duração de 150 minutos, subdivididas em quatro momentos: 1) “o contato”, 2) “o pensar”, 3) “o porquê” e o 4) “os afetos”.

No “contato” (Figura 4), realizou-se uma divisão da turma em três grupos, em seguida, a partir de um esquema na lousa, esclareceu-se aos participantes as definições de cartografia afetiva, sua importância e aplicabilidade, apontando a importância dessa atividade enquanto possibilitar a escolar ouvir a voz dos estudantes e construir diariamente uma escola com práticas e relações melhores, após isso, com a ajuda dos estudantes, houve a construção das legendas de representação a serem trabalhadas nos mapas afetivos.

Figura 4 – Momento de contato e construção de legenda.



Fotografia: Luzianne Carvalho (nov/2018).

A legenda de análise para a oficina baseou-se em cores, sentimentos e temáticas a serem abordadas na investigação, que foram divididas em oito: o amarelo, representando o sentimento de alegria, utilizado para demonstrar os lugares bons dentro da unidade; o azul claro, representando o sentimento de raiva, utilizado para apontar os lugares ruins na escola; o

creme, representando o sentimento de indiferença, utilizado na representação de lugares sem uso na unidade; o azul escuro, representando o sentimento de idealismo, representando cenários que os estudantes desejariam que existisse na unidade; o rosa, representando o sentimento de amor, destacando os lugares que os estudantes amam na unidade; o marrom, representando o sentimento de medo, espacializando os problemas psicossociais, dentre esses o racismo, assédio ou agressão; o verde claro, representando o sentimento de insatisfação, apontando reclamações; e o verde escuro, representando o sentimento de tristeza, apontando os lugares onde os estudantes acham que erram.

No “pensar” (Figura 5), os estudantes foram convidados a pensar sobre suas experiências na unidade, com o objetivo de estimular o aflorar de sentimentos, assim, foram entregues folhas em branco e canetinhas a cada grupo, no qual os estudantes tinham que pensar e escrever os pontos positivos e negativos dentro da escola, resultando, em 56 apontamentos positivos e 33 apontamentos negativos.

Figura 5 – Momento de pensar e opinar sobre a escola.



Fotografia: Anderson Marinho (nov/2018).

No “porquê” (Figura 6), os estudantes receberam três cartolinas com a representação gráfica do espaço escolar, colas, canetinhas e folhas coloridas, referente as cores da legenda construída anteriormente, onde tinham que relatar espacialmente, seguindo a cor desejada, as experiências vivenciadas no espaço escolar, justificando-as através de porquês havia ocorrido aquele momento, totalizando 209 apontamentos.

Figura 6 – Momento de compartilhar as experiências e os porquês.



Fotografia: Anderson Marinho (nov/2018).

Nos “afetos” (Figura 7), foi colado na lousa três cartolinas, as mesmas entregues aos grupos, porém nessa, todo os estudantes foram convidados a espacializar seus afetos, já apontados com justificativas na etapa anterior, porém, agora somente em cores, gerando o mapa de afetividade dos estudantes do 1º ano (F).

Figura 7 – Espacialização dos afetos no mapa de cores.



Fotografia: Anderson Marinho (nov/2018).

Na última etapa, a interpretação dos resultados, buscou-se entender os dados levantados pelos estudantes, identificando as diferentes relações harmoniosas e/ou conflituosas entorno da experiência dos indivíduos, desvendando experiências estruturais, pedagógicas e psicossociais entorno da realidade escolar. Portanto, dessas etapas são discutidas no próximo tópico, apresentando um detalhamento e apontamentos relacionados aos cenários desvendados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das etapas metodológicas, tornou-se possível exteriorizar sob diferentes formas as opiniões, os pensamentos, as experiências, os olhares e as subjetividades dos

estudantes, através da expressão oral, escrita e cartográfica. Nesse sentido, torna-se necessário a avaliação em contexto geral dos apontamentos a fim de estabelecer cenários vivenciados cotidianamente pelos estudantes na escola.

O primeiro resultado palpável está nas opiniões apontadas na etapa “pensar” a escola, durante a realização da oficina de mapeamento afetivo, quando os estudantes apontaram 56 destaques positivos e 33 destaques negativos (Quadro 1), sendo esses relacionados à três grandes núcleos: aos aspectos estruturais, tocante as estruturas físicas da unidades e os espaços que são utilizados diariamente pelos estudantes; aos aspectos relacionais/psicossociais, abrangendo os comportamentos, as relações interpessoais e atividades desenvolvidas na unidade; e aos aspectos pedagógicos, abordando as práticas docente e as relações entre o estudante-aula-professor.

Quadro 1 – Apontamentos positivos e negativos dos estudantes na unidade escolar.

ASPECTOS ESTRUTURAIS		ASPECTOS RELACIONAIS/ PSICOSSOCIAIS		ASPECTOS PEDAGÓGICOS	
Positivo	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Laboratório de Química (3)*	Sexta aula (11)	Amigos (2)	Interrupções durante a explicação nas aulas	Aulas do Professor de Química (5)	Aulas de Matemática (7)
Gramado (2)	Lanche ruim (3)	Conversas no Intervalo	As intrigas entre si	Aulas da Professora de Geografia (3)	Aulas longas e chatas
Merenda (11)	Barulho da Sirene (2)	Aulas Livre (2)	Falta de interesses dos alunos nas aulas	Aulas dinâmicas	
Laboratórios Equipados	Biblioteca fechada	Futebol na quadra com os amigos	Pessoas que bagunça em sala de aula (2)	Passeios	
Ar-condicionado (2)		Gincana (2)	A falta de respeito com os alunos especiais	Aulas práticas nos laboratórios	
Sala de informática		Conversar com o Bibliotecário	Tédio do Intervalo	Professores bem-humorados	
Estrutura da escola			Tentar se enturmar	Filmes no auditório	
Espaço grande da escola				Professores atenciosos	
Biblioteca (5)					
Intervalo (4)					

*Quantidade de estudantes que mencionam o mesmo item.

Fonte dos Dados: Estudantes (2018).

Elaboração: Anderson Marinho (2018).

Nos aspectos estruturais, o grande destaque positivo é a valorização dos espaços físicos da unidade, pois esses, possibilitam uma melhor qualidade na realização das práticas

escolares e nas experiências dos estudantes. Os pontos negativos referem-se a questões pontuais, como a merenda que em alguns dias não agrada, a sirene que incomoda e a prática de sexta aula na escola, sendo essa, a realização de aulas para a adequação de horários dos professores, resultando em dias na semana que os estudantes são liberados mais tarde da unidade, sendo esse o motivo do descontentamento.

Nos aspectos relacionais/psicossociais os pontos positivos referem-se diretamente as relações construídas entre os estudantes e os funcionários, nos momentos de interação na unidade, ou seja, intervalos, aulas livres e gincanas. Os aspectos negativos são os baixos rendimentos dos estudantes na unidade, como as conversas paralelas e a bagunça em sala, trazendo uma carga maior de dificuldade nas aulas e na organização escolar.

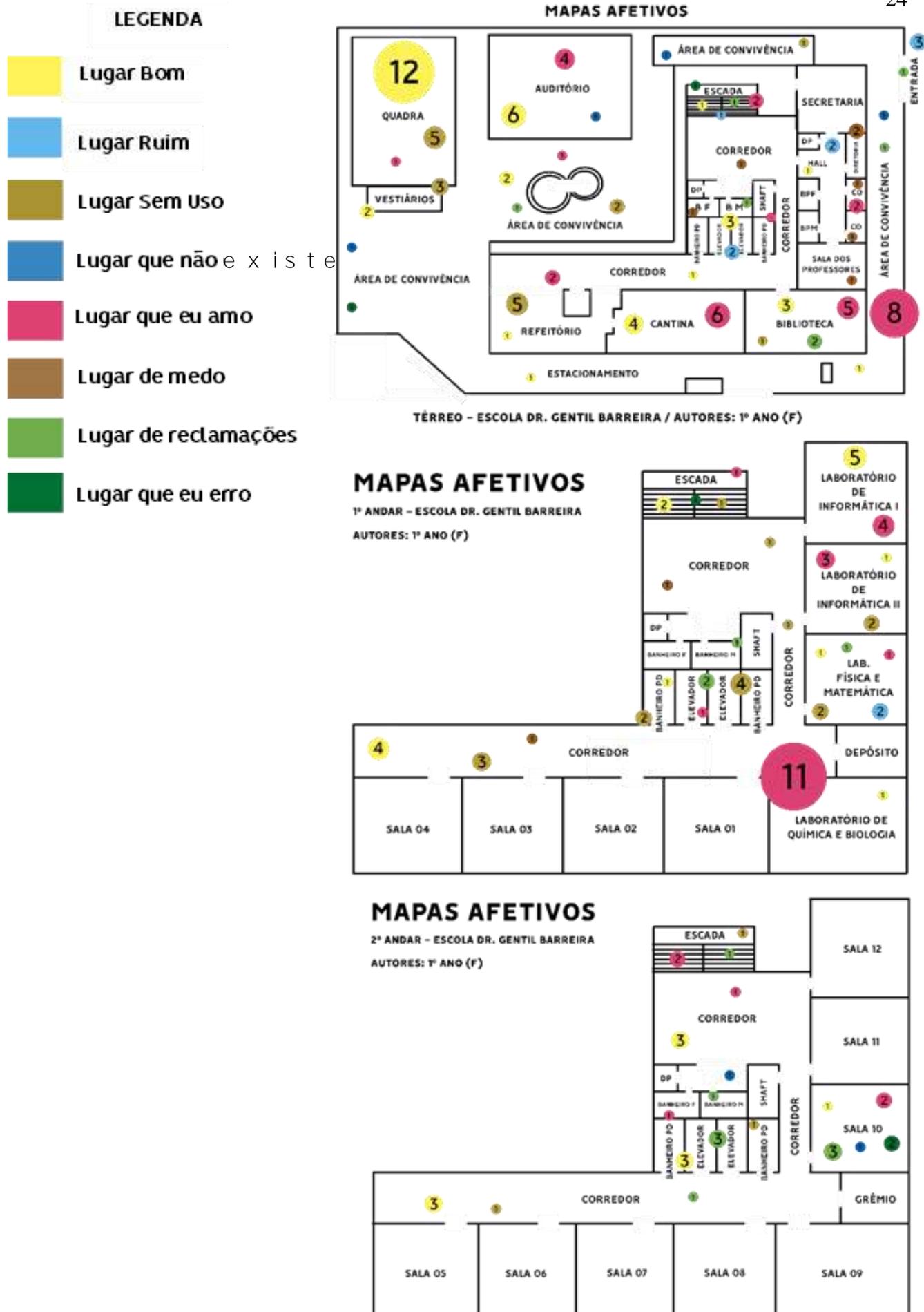
Nos aspectos pedagógicos, a positividade é direcionada a práticas educacionais que favorecem o aprendizado por meios interativos e diferenciados, com a utilização de recursos didáticos além da sala de aula, com os laboratórios e as aulas de campo. Os pontos negativos direcionaram-se em específico as aulas de matemática e a pouca utilização dos espaços para realização de práticas alternativas, tonando-se assim, aulas sem grandes envolvimento e produtividade.

Entendendo a escola como um lugar de construção de experiências cotidianas, destaca-se a importância de valorização das relações positivas dos estudantes dentro da unidade, pois, esses momentos potencializam o aprendizado e influenciam nas respostas comportamentais dos estudantes, portanto, reconhecer esses espaços dentro da escola possibilita ampliar a sua utilização e desenvolvimentos de ações específicas nesses espaços.

Assim, o segundo resultado palpável é o mapa de sentimentos (Figura 8), que distribui espacialmente os afetos construídos no espaço escolar, sendo esse complementado com as justificativas, que totalizaram 209 apontamentos, ao qual os estudantes expressaram em cores, seus sentimentos e as experiências na unidade, resultando em um quadro mais profundo de sentidos.

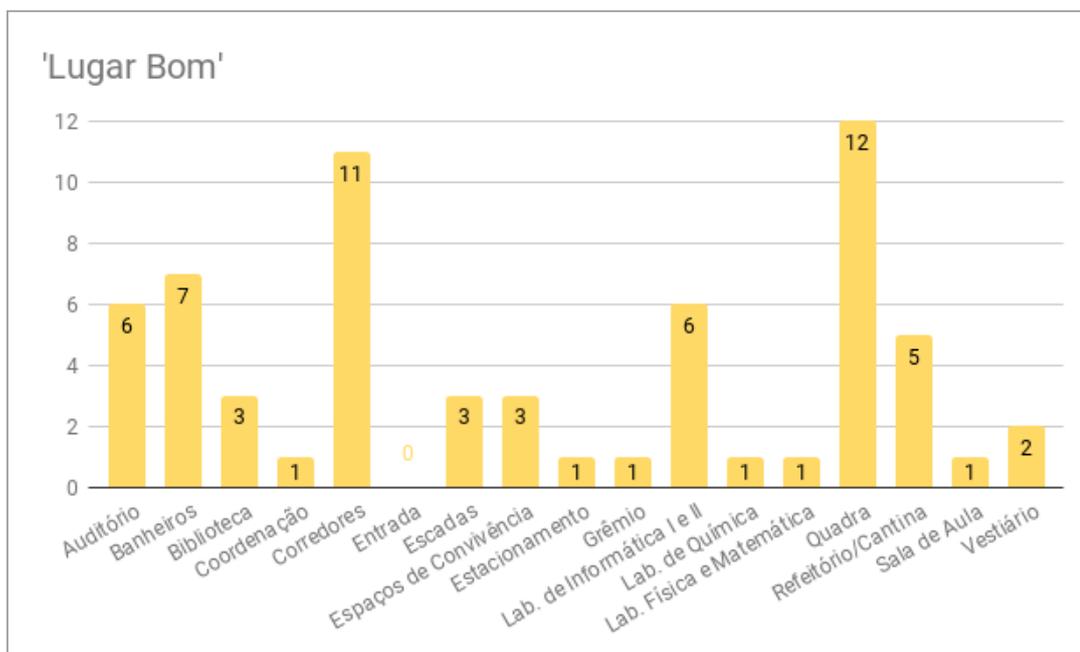
Os apontamentos na legenda de análise ‘Lugar bom’ (Gráfico 1), voltada em identificar os lugares de relações positivas na unidade, totalizaram 64 intervenções, sendo expressivos nos espaços físicos da escola, como: quadra, auditório, cantina, biblioteca, elevador, laboratório de informática e corredores. As justificativas relacionam-se diretamente as experiências positivas nesses espaços, correspondendo a aspectos físicos, com a infraestrutura e os equipamentos necessários a realização de atividades nesses espaços, e as relações pessoais com os amigos e com os funcionários.

Figura 8 – Mapas afetivos dos estudantes do 1º ano (F).



Fonte: Anderson Marinho (2018).

Gráfico 1 - Apontamentos dos lugares bons dentro da unidade escolar.



Fonte: Anderson Marinho (2018).

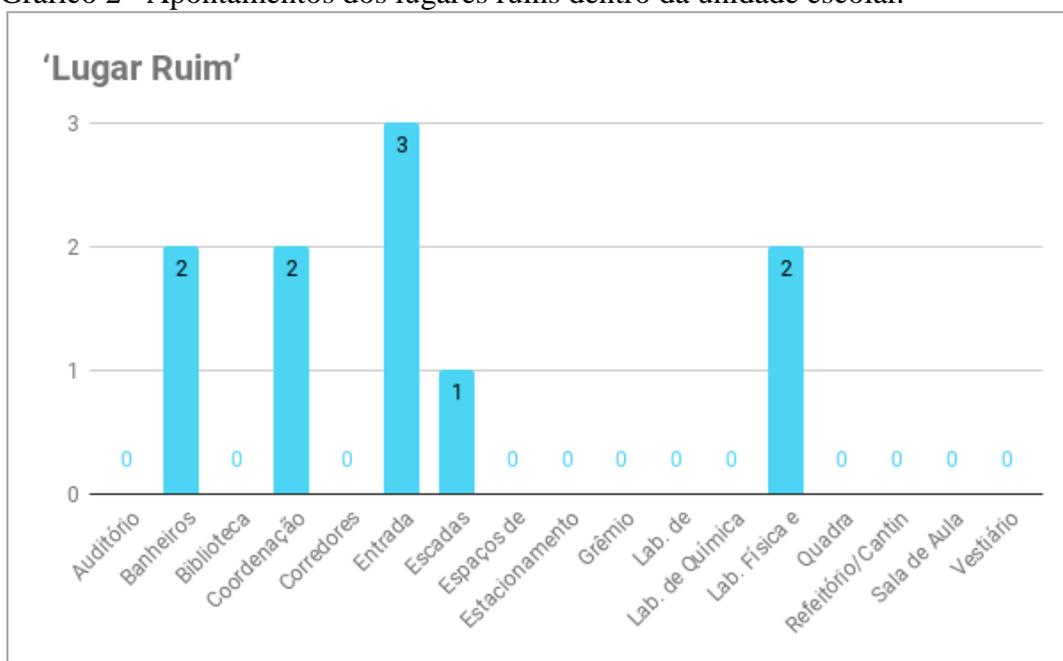
Enquanto justificativas, os estudantes apontaram diversos pontos, a exemplo: na quadra, “Porque é um lugar onde se diverte e é um espaço bem útil”, “Porque eu danço”, “Me divirto com os amigos jogando”, “Onde mostro as minhas habilidades e venho pro futebol”; no auditório, “É legal porque passa filme e raramente palestras”, “Um lugar ótimo para aulas diferentes e palestras, eu gosto muito de lá”, “Às vezes temos aulas interessantes”, na cantina, “Converso com a tia da cantina”; na biblioteca “Porque tem livros interessantes”, “Porque eu uso o computador”; nos elevadores, “Porque não me locomovo tanto”, “Porque não precisa usar as escadas”; no laboratório de informática, “Aonde eu aprendo mais”, “Pois eu uso o computador”, “Aulas dinâmicas com os professores”; nos corredores, “Lugar de conversar e meditação quando não tem ninguém”, “Bom onde eu fico só”, “Onde eu interajo com meus colegas” e “Porque converso com meus amigos”.

Diante desses apontamentos, percebe-se a importância de amplos espaços de ensino-aprendizagem, além da sala de aula, pois esses favorecem uma aprendizagem mais ampla e diferenciada nas atividades educacionais, percebendo-se que os estudantes apresentam maior afinidade e aproveitamentos nesses ambientes. Ao explorar o olhar dos estudantes nos espaços aos espaços bons na unidade é possível identificar onde encontram-se as relações harmoniosas e/ou as conflituosas, nesses dados, a entrada da escola não recebeu nenhuma classificação, o que direciona a investigar se existem outros olhares sobre a mesma. Outro destaque é a importância que os estudantes apontam aos espaços de interação, os

corredores, pois esses são utilizados na construção de laços afetivos entre os estudantes, sendo essas relações perceptíveis durante a etapa de observação do espaço escolar. Assim, torna-se um exercício escolar a garantia da qualidade dos espaços, tendo em vista que esses são importantes ferramentas de ensino.

Outro aspecto importante no cotidiano escolar é identificar as experiências ruins para os desenvolvimentos de estratégias mitigadoras sob esse cenário. Na legenda de análise ‘Lugar Ruim’ (Gráfico 2), voltada à compreensão dos momentos de raiva e desconforto dentro da unidade, somou-se 10 apontamentos, sendo os espaços com maiores destaques: a entrada, a coordenação, os elevadores e o laboratório de física e matemática.

Gráfico 2 - Apontamentos dos lugares ruins dentro da unidade escolar.



Fonte: Anderson Marinho (2018).

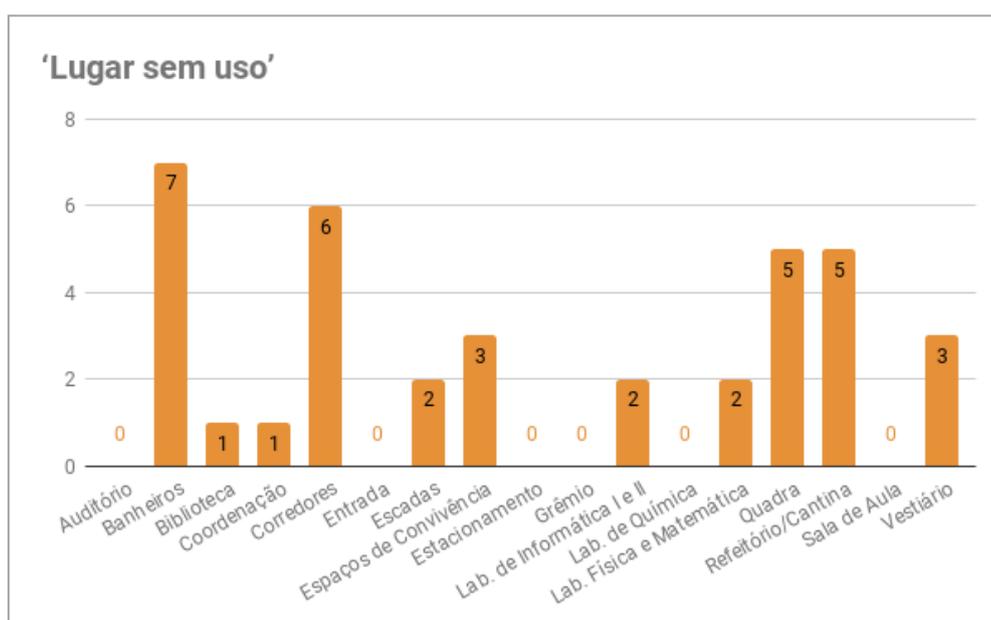
As justificativas apontadas pelos estudantes foram: na entrada, “Porteiro idiota, otário e muito preconceituoso”, “O porteiro faz hora para abrir”, “O porteiro é chato e preconceituoso”; na coordenação, “Eles brigam muito com a nega”; nos elevadores, “Porque eu já fiquei preso”; no laboratório de física e matemática, “Não gosto”, “Muito chato a matemática do professor”.

A lente de análise das experiências ruins é importante na identificação de problemas que estejam ocorrendo diariamente, porém, a escolar não consegue intervir nessas relações por desconhecimento ou pela carga burocrática que existe no funcionamento escolar. Nesse aspecto, os estudantes apontaram experiências ruins na entrada da escola, apresentando

descontentamento com as ações do funcionário, sendo a situação passível de resolução a partir de diálogos entre o funcionário e o núcleo gestor, que poderá tomar providências adequadas a resolução desse impasse.

A escola apresenta lugares que não são utilizados diariamente, mas os estudantes requerem a sua utilização, assim, na legenda de análise ‘Lugar sem uso’ (Gráfico 3), apontou-se 37 opiniões, concentrando-se essas: na quadra, no vestiário, no refeitório, nos elevadores, nos corredores, no laboratório de informática II e no laboratório de física e matemática.

Gráfico 3 - Apontamentos dos lugares sem uso dentro da unidade escolar.



Fonte: Anderson Marinho (2018).

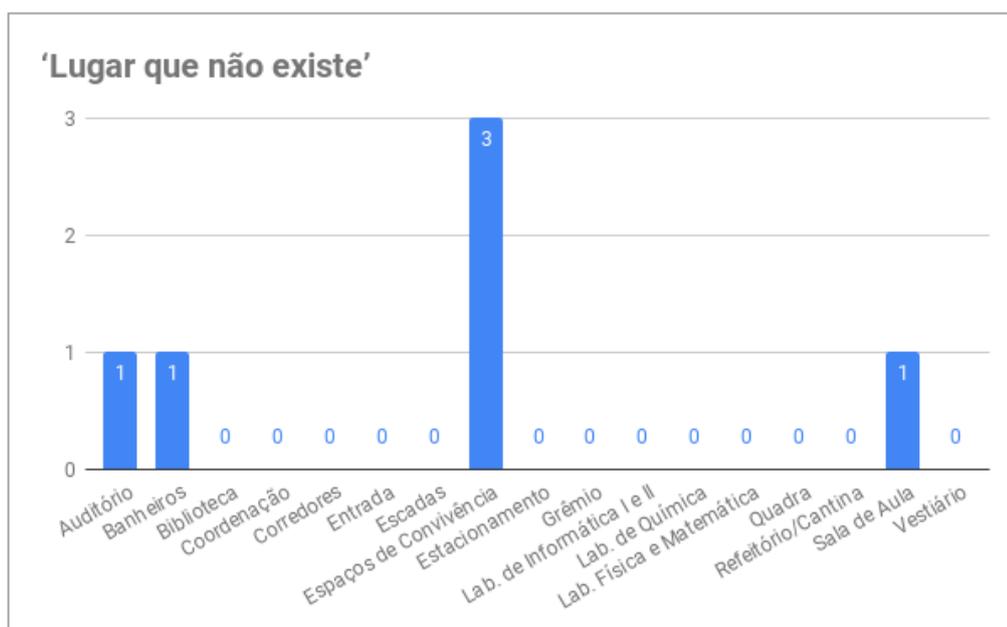
As justificativas foram: na quadra, “Não pratico muito esporte e na maioria das vezes está ocupada”, “Eu não uso pra nada porque não sei jogar nenhum jogo”; no vestiário, “Sem uso e função”; no refeitório, “Não é muito movimentado e não gosto, porém não me importo de ficar”; nos elevadores, “Nem sempre estão funcionando”, nos banheiros, “Banheiro de deficiente é inútil”; nos corredores “Não frequento”; no laboratório de informática II, “Nunca usei”; no laboratório de física e matemática, “Raramente vou a esse laboratório e parece inútil” e “Fomos só uma vez para nada”.

A compreensão dos olhares sob os espaços sem uso é indispensável para a direção ao pensar as práticas pedagógicas e ao gerenciamento dos espaços na unidade de ensino, pois, ao identificar e ajustar essas relações, potencializando a organicidade no contexto geral da escola, possibilitando novas experiências e usos.

Além disso, identificar necessidades não existentes na unidade possibilita

entender as formas alternativas e individuais que os estudantes anseiam para melhorar a experiência na unidade, funcionando como reposta a implementações futuras na escola. Na legenda de análise ‘Lugar que não existe’ (Gráfico 4), os estudantes traçaram possíveis estruturas que valorizem a escola, sendo essas 6 espaços, apontam: “Queria que tivesse uma sala de música com vários instrumentos (Área de convivência)”, “Um mini teatro (Auditório)”, “Uma sala de vídeo game (Área de convivência)”, “Eu queria que existisse banquinhos para sentar (Área de convivência)”, “É muito pixado, poderia servir de galeria (Banheiro 2º andar)”, “Muitas tomadas para carregar o celular (Sala 10)”.

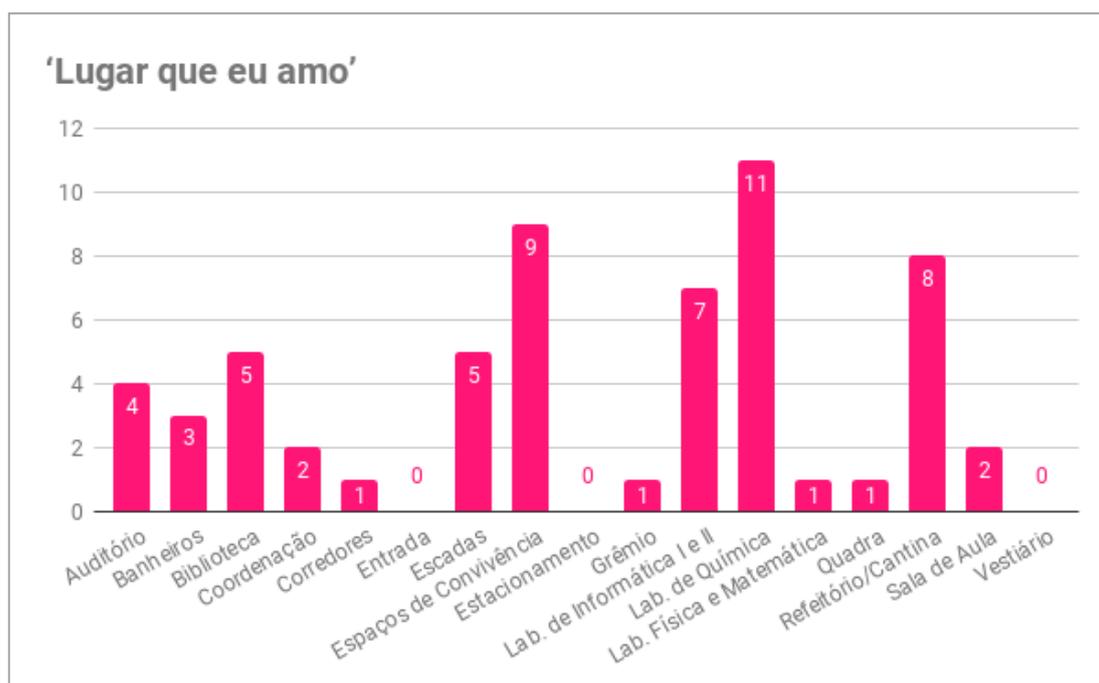
Gráfico 4 - Apontamentos dos lugares que não existem dentro da unidade escolar.



Fonte: Anderson Marinho (2018).

Os sentimentos e percepções são indispensáveis nas tentativas de melhoria escolar, pois, trazem o estudante a conceber a escola como lugar de realização individual e coletiva, sendo os afetos construídos essenciais nesse caminhar, assim, na legenda de análise ‘Lugar que eu amo’ (Gráfico 5), os estudantes colocaram os espaços de afetos que totalizou 59 intervenções espalhadas pelos mais diversos ambientes da escola.

Gráfico 5 - Apontamentos dos lugares que amam na unidade.

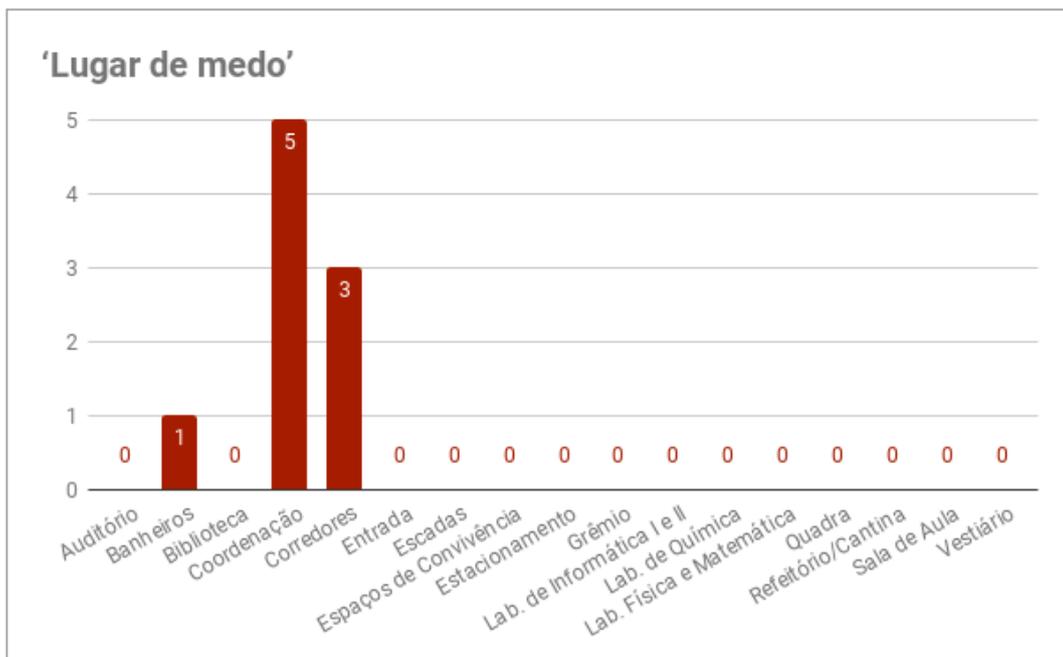


Fonte: Anderson Marinho (2018).

As justificativas apontadas: na quadra, “Jogar com os brodi”; no auditório, “Claro que eu amo pois sou uma atriz”, “Amo pois é um lugar de arte, música, filme, palestra... enfim, coisas que eu amo”, “Amo por causa das palestras”, “Auditório melhores momentos”; na cantina, “É ótimo para se enturmar e fazer amizade”, “É lá que eu como merenda boa”; na escada, “Eu gosto muito de sentar na escada porque eu passo a maioria do tempo lá”, “Lugar sagrado, nós fazemos de tudo nas escadas”; na biblioteca, “É um bom lugar onde eu posso ler livros e ter acesso ao computador”, “Espaço para relaxar, ler e mexer no computador”, “É onde eu fico na internet e leio os livros, fico com os amigos e desenho de vez enquanto, o que mata é a tia”; na coordenação, “Eu gosto de conversar com o coordenador, ele sempre dá os melhores conselhos”, “Amo conversar com o coordenador”; na área de convivência, “Porque é bom para conversar com os amigos”, “Eu gosto porque lá eu fico tocando violão nas aulas livres”, “Porque é um lugar de descanso e lá é muito calmo”; no laboratório de informática II, “O melhor lugar para acessar site de animes”, “O Melhor lugar, mas só os objetos são legais”; laboratório de física e matemática, “Por causa dos equipamentos”, no laboratório de química, “Pois a aula é a mais interessante”, “Por causa dos experimentos de química”, “Porque eu amo as aulas no laboratório”, “A aula é mais interessante”, “Muito legal onde eu descobro muita coisa e fico com amigos”, “As aulas com o professor de química”; no banheiro, “É o único banheiro que eu uso da escola, é onde toda a conversa é posta em dia”, e na sala de aula, “Amo minha sala”, “Onde eu aprendo”.

Outro aspecto importante é o decifrar de relações invisíveis aos agentes escolares, momentos em que os estudantes possam ter vivenciado alguma manifestação de problemas sociais dentro da escola, como: agressão ou assédio. Na legenda de análise ‘Lugar de Medo’ (Gráfico 6), foram apontadas somente 9 intervenções, sendo essas: no corredor, “Medo de ser assediada”, “Medo de apertos (apalpes)”, “Onde eu viajo psicologicamente”; no banheiro feminino, “Não gosto de lá, pois não é legal ser rotulada pelas outras meninas por não ser iguais a elas!”; na sala dos professores e núcleo gestor, “É onde os professores traçam planos malignos pra prova”, “* (diretor)”, “* (coordenador)”.

Gráfico 6 - Apontamentos dos lugares de medo dentro da unidade escolar.

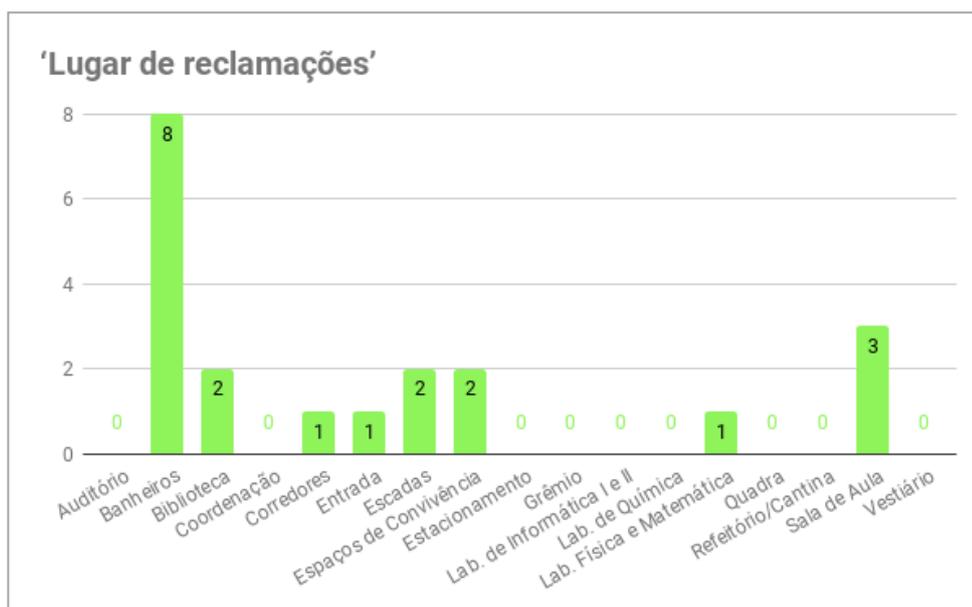


Fonte: Anderson Marinho (2018).

Na legenda de análise ‘Lugar de reclamações’ (Gráfico 7), os estudantes apontaram suas reclamações sobre os diferentes espaços, somando 20 opiniões, entre elas: na área de convivência, “Lugar para sentar na hora do intervalo”, “O gramado poderia ser mais conservado”; no banheiro masculino, “É podre”, “Muito podre, poderia ter detergente no local”, “Não tem papel higiênico”; na biblioteca, “Tem poucos computadores disponíveis para os alunos”; na entrada, “Porteiro é muito chato”; no elevador, “Elevador fica só quebrando”, “Quando trava”, “Vive dando erro 404”, “Deixa os alunos presos dentro”; na escada “* (Professor de Matemática) falou que eu era gostosa”; na sala de aula, “Ar-condicionado Quebrado”, “reclamação da pior sala no começo do ano”.

Os apontamentos realizados entraram em um ponto delicado, principalmente, com uma denúncia de assédio contra um professor, sendo necessárias medidas de intervenção pelo núcleo gestor, a partir da apresentação futura ⁴dos resultados desta pesquisa na escola, pois tais comportamentos devem ser repudiados em qualquer espaço social. É necessário destacar que ouvir as reclamações dos estudantes é construir a escola pautada nas necessidades dos educandos, tornando o processo mais democrático e participativo.

Gráfico 7 - Apontamentos dos lugares de reclamações dentro da unidade escolar.

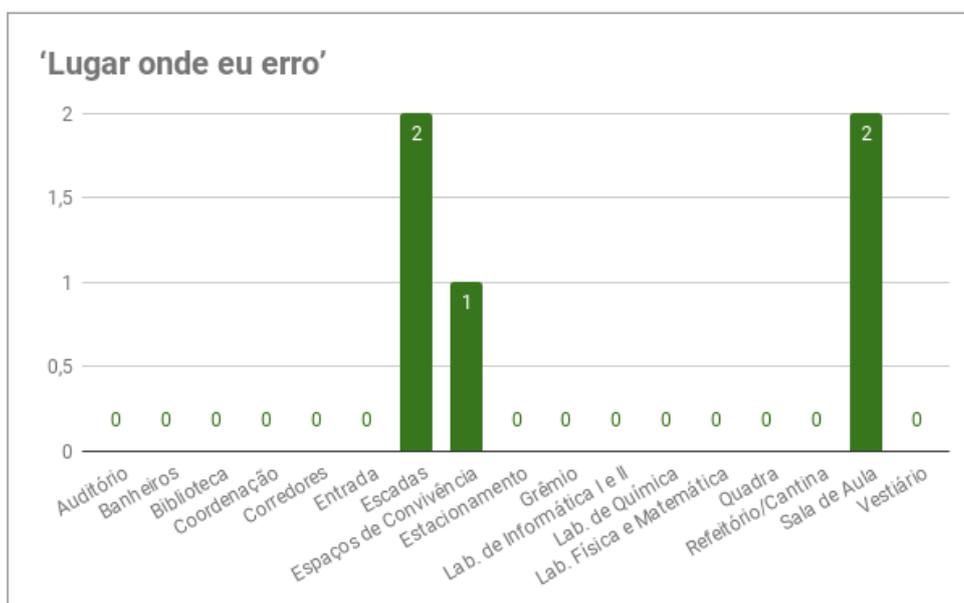


Fonte: Anderson Marinho (2018).

Para finalizar, faz-se necessário o incentivo aos estudantes em refletir sobre suas ações dentro da unidade, pois essa atividade direciona a um processo de sensibilização aos comportamentos negativos, sendo que o próprio estudante ao identificar esses pontos pode reavaliar essas relações maléficas no espaço escolar. Assim, na legenda de análise ‘Lugar onde eu erro’ (Gráfico 8), os estudantes apontaram 5 erros, sendo esses: na área de convivência “Pular o muro”; na escada, “Derrubar as pessoas”, “Refletir no que faz”; na sala de aula, “Na hora do provão”.

⁴ Os resultados da pesquisa foram apresentados na semana pedagógica da unidade de ensino no dia 29/01/19, com a presença do núcleo gestor e do corpo docente escolar.

Gráfico 8 - Apontamentos dos lugares de erro dentro da unidade escolar.



Fonte: Anderson Marinho (2018).

Portanto, dentro do cenário geral, a unidade apresentou um número satisfatório de afetividades e espaços agradáveis aos estudantes, possibilitando experiências positivas nas atividades cotidianas, com relações harmoniosas. Contudo, embora em números menores, os lugares negativos e as relações invisíveis expressam sementes de conflitos dentro da unidade, sendo necessário desenvolver estratégias para minimizá-las, ou seja, colocar como discussões nas atividades escolares e intervir diretamente na situação. Outro destaque é a possibilidade de colocar os estudantes em uma situação de autoavaliação e pensar sobre suas ações dentro da unidade, além da atividade de idealização que fomentam as possibilidades de intervenções estruturais no espaço escolar. Sendo que os resultados obtidos foram compartilhados, a partir de um diálogo com o núcleo gestor, a professora supervisora e os estudantes, como medida de intervenção na unidade, verificando os resultados como conflitos emergentes diariamente.

Os resultados dialogam diretamente com os apontamentos teóricos, em destaque, a possibilidade de diagnóstico a partir das intervenções subsidiadas pela cartografia afetiva, destacados em Oliveira *et. al* (2012), Costa (2014), Marinho *et. al* (2018), pois essas abordagens utilizaram-se dos princípios da cartografia afetiva, na construção de métodos diferenciados na captação subjetivas dos estudantes em relação a escola, onde apresentam diagnósticos oriundos dessa atividades.

Ao identificar pontos cruciais do funcionamento e organização escolar, a cartografia afetiva torna-se uma importante ferramenta de diagnóstico do espaço escolar. Portanto, através dos mapas, quadros e relatos a cartografia escolar afetiva mostrou-se uma

possibilidade de mapear a subjetividade dos indivíduos, resultando na materialização da experiência cognitiva-sensorial através de materiais palpáveis, que funcionarão com instrumento de gestão escolar. Além da organização de passos processuais que contemplaram diferentes aspectos e meios de análise do espaço escolar, contribuindo em aspectos metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas futuras sob esse viés, sendo esses possíveis de implementação no cotidiano escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartografia afetiva é uma possibilidade de leitura do uso do espaço escolar, é um caminho de exteriorização das relações invisíveis que ocorrem nesse ambiente. Contudo, caminhar nessa perspectiva é percorrer um território desconhecido e incerto, onde a individualidade e as experiências serão os narradores desse lugar e moverão seus passos no desvendamento de uma realidade oculta. Assim, esse trabalho alcança seu objetivo ao desvendar as relações estabelecidas dentro da unidade, ampliando a discussão sobre a cartografia afetiva e os caminhos metodológicos do mapeamento afetivo.

Nesse aspecto, a cartografia afetiva enquanto caminho de análise e investigação dentro do contexto escolar, explorou contextos positivos e negativos, objetivos e subjetivos, construindo um imaginário escolar por meio dos olhares e experiências dos estudantes, assim, a escola ao valorizar esse conhecimento humaniza e socializa a ideia de cotidiano escolar, favorecendo construir uma escola voltada para as novas condições socioeducacionais.

A unidade apresentou resultados positivos e negativos dentro do contexto estrutural, diagnosticando a importância de espaços compatíveis a necessidade dos estudantes na realização de práticas pedagógicas e escolares voltadas para qualidade educacional. Para a escola e núcleo gestor, a atividade possibilitou um diagnóstico inicial dos espaços em relação aos estudantes do 1º ano (F), sendo possível a ampliação desses dados as demais turmas da unidade, pois a metodologia apresentou-se como possível a realidade escolar. Para os estudantes, tornou-se o momento em que a escola escuta suas opiniões e olhares, possibilitando construir cenários a partir dessas colocações. Para os docentes, a atividade apresentou-se como possibilidade de avaliação das práticas pedagógicas e possibilidades de utilizar mais os espaços que os estudantes utilizam ou desejam utilizar.

O processo de abordagem dessas legendas pode ter continuidade, explorando-as individualmente e ampliando a corte amostral para efetivação e validação coletiva desses cenários. O processo de utilização das legendas é necessário enquanto norteador da temática

de análise, podendo ampliar ou diminuir a escala, ou seja, investigar relações mais abrangentes, como as oitos utilizadas, ou relações mais específicas, apenas com uma máscara. O importante a se destacar é o processo de afloramento do pensar e exteriorizar os sentimentos construídos, pois esse processo é responsável pelos mapas finais.

A pesquisa apresentou caminhos de análise e investigação, ampliando a discussão sobre a cartografia afetiva e os caminhos metodológicos do mapeamento afetivo. Contudo, requer mais aprofundamento, enquanto método de pesquisa e estratégias de uso, e mais requer aplicações, para o decifrar de outros nuances e outros contextos, porém, é um caminho possível a ser implementado.

Portanto, a cartografia afetiva é uma possibilidade real de aplicabilidade dentro das unidades escolares, funcionando como processo de comunicação com as experiências e sentimentos dos estudantes, resultando em um espaço mais representativo aos participantes dessa realidade, facilitando o planejamento e intervenções para melhorar o espaço escolar. As subjetividades construídas pelos educandos diariamente no espaço escolar, espacializando essas percepções através de oficinas de mapeamento afetivo, resultando em diagnósticos que possibilitam a construção de um lugar mais democrático, educativo e representativo aos estudantes.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Caderno Pesquisa:** São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/jzG23>. Acesso: 03 nov. 2018.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Espaço geográfico escola e os seus arredores. *In:* CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 61-74.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I seminário nacional:** Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010. p. 1-16. Disponível em: <<https://goo.gl/GzfcB>>. Acesso em: 19 out. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia?. *In:* CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 35-60.

COSTA, Juliana Monteiro da. **A cartografia afetiva por meio de mapas mentais em um lugar chamado escola.** Fortaleza, 2014. 66 f. Monografia (graduação em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Fortaleza - CE, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, c1995. 93p.

DOWNS, Roger M. STEA, David. Cognitive Maps and Spatial Behaviour: Process and Products. *In: DODGE, Martin. KITCHIN, Rob. PERKINS, Chris. **Map Reader: Theories of Mapping Practice and Cartographic Representation***. Chichester: Wiley-Blackwell, 2011. P. 312-317.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <encurtador.com.br/jnDJU>. Acesso em: 5 out. 2018.

FLATLEY, Jonathan. Affective mapping. *In:_____*. **Affective mapping: melancholia and the politics of modernism**. Cambridge: Harvard University Press, 2008. Cap. 2, p. 76-84.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520**, [S.l.], n. 13, maio 2017. ISSN 2175-3520. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 439 p.

LEIRAS, A. G. Novas cartografias online, arte contemporânea e outras geografias. **Geograficidade**. v.2, número especial, Primavera, 2012. p.115-133. Disponível em: <<https://goo.gl/hJumXY>>. Acesso em: 19 de nov 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, Anderson da Silva. FARIAS, Carlos Senna Soares. BARBOSA, Maria Edivani Silva. Estágio curricular e ensino de geografia: uma leitura do espaço escolar na perspectiva da cartografia afetiva. *In: IV Encontro Regional de Práticas de Ensino em Geografia – EREPEG. Crato, 2018. Anais... Crato: Universidade Regional do Cariri – URCA, 2018. ISSN - 2594-6048.*

OLIVEIRA, Bianca. ALVES, Breno Castro. NASCIMENTO, Hermes do. **Oficina como eu vejo: cartografia afetiva da 8ª B**. Disponível em: <encurtador.com.br/qLM13>. Acesso em: 19 de nov 2018.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virginia. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2007. 247 p.

SATO, E. C. M. FORNEL, S. R. Conhecimento do espaço escolar. *In: PASSINI, E. Y; PASSINI, R. MALYSZ, S. T. (ORG) Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Editor Contexto, 2007. p. 52-57.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 62-85.

TUAN, Yi Fu; OLIVEIRA, Livia de. **Espaco e lugar**: a perspectiva da experiencia. São Paulo, SP: Difel, 1983. 250p.