

---

## MAPEANDO EMOÇÕES: UMA PESQUISA-INTERVENÇÃO NUMA ESCOLA ASSOCIATIVA E COMUNITÁRIA

**Mapping emotions: an intervention-research in an associative and community school**

**Mapas de emociones: una investigación-intervención en una escuela asociativa y comunitaria**

**Cartographie des émotions: une recherche-intervention dans une école associative et Communautaire**

Lucas Tavares Honorato

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFF

lucasthonorato@yahoo.com.br

Artigo enviado para publicação em 10/10/2018 e aceito em 18/11/2019

DOI: 10.12957/tamoios.2019.37774

### RESUMO

O presente trabalho consiste numa *pesquisa-intervenção*, no contexto de uma *Análise Institucional (AI)*, na *instituição escolar* Escola Nossa, uma escola associativa e comunitária, localizada no bairro de Pendotiba, em Niterói/RJ, e que preconiza o que lá é chamado de “pedagogia democrática”. Para tal foi executado o mapeamento das emoções expressas pelos estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II em relação aos diferentes espaços da escola, de forma a produzir a desnaturalização destes espaços aos estudantes. Posteriormente, os mapas elaborados foram apresentados ao coletivo institucional (estudantes, gestores e profissionais) que puderam refletir sobre os desafios para uma real democratização da Escola e a importância dos espaços da escola neste processo. Como resultado, foi possível não só evidenciar as diferentes experiências vividas de Escola (as “várias Escolas Nossa”), no que concernem os espaços de amizade, alegria, mas também de medo e poder; como também fomentar intervenções para um melhor planejamento e gestão desses espaços.

**Palavras-chave:** Espaço vivido; emoções; instituição; pesquisa-intervenção; análise institucional.

### ABSTRACT

The present work consists of an intervention-research, in the context of an Institutional Analysis (AI), in the Escola Nossa school, an associative and community school, located in the neighborhood of Pendotiba, in Niterói / RJ, and which advocates what there is called "democratic pedagogy." For this, the mapping of the emotions expressed by the students of the 8th and 9th grades of Elementary School II in relation to the different spaces of the school was carried out, in order to produce the denaturation of these spaces to the students. Subsequently, the elaborated maps were presented to the institutional group (students, managers and professionals) that could reflect on the challenges for a real democratization of the School and the importance of the spaces of the school in this process. As a result, it was possible not only to highlight the different experiences of the School (the "various Escolas Nossa"), in what concerns the spaces of

---

friendship, joy, but also fear and power; as well as fostering interventions for better planning and management of these spaces.

**Keywords:** Living space; emotions; institution; intervention-research; institutional analysis.

## RESUMEN

El presente trabajo consiste en una investigación-intervención, en el contexto de un Análisis Institucional (AI), en la institución escolar Escola Nossa, una escuela asociativa y comunitaria, ubicada en el barrio de Pendotiba, en Niterói / RJ, y que preconiza lo que allí se llama "pedagogía democrática". Para ello se ejecutó el mapeo de las emociones expresadas por los estudiantes del 8º y 9º año de la Enseñanza Fundamental II en relación a los diferentes espacios de la escuela, para producir la desnaturalización de estos espacios a los estudiantes. Posteriormente, los mapas elaborados fueron presentados al colectivo institucional (estudiantes, gestores y profesionales) que pudieron reflexionar sobre los desafíos para una real democratización de la Escuela y la importancia de los espacios de la escuela en este proceso. Como resultado, fue posible no sólo evidenciar las diferentes experiencias vividas de Escuela (las "varias Escolas Nossa"), en lo que concierne a los espacios de amistad, alegría, pero también de miedo y poder; como también fomentar intervenciones para una mejor planificación y gestión de esos espacios.

**Palabras clave:** Espacio vivido; las emociones; institución; investigación de la-intervención; análisis institucional.

## RÉSUMÉ

Le présent travail consiste en une recherche-intervention, dans le cadre d'une analyse institutionnelle (AI), à l'école Escola Nossa, une école associative et communautaire située dans le quartier de Pendotiba, à Niterói / RJ, et qui préconise s'appelle "pédagogie démocratique". Pour cela, la cartographie des émotions exprimées par les étudiants des 8e et 9e années de l'école primaire II en relation avec les différents espaces de l'école a été réalisée afin de produire la dénaturation de ces espaces aux étudiants. Par la suite, les cartes élaborées ont été présentées au groupe institutionnel (étudiants, gestionnaires et professionnels) qui pourraient réfléchir aux défis d'une véritable démocratisation de l'École et à l'importance des espaces de l'école dans ce processus. En conséquence, il a été possible non seulement de mettre en évidence les différentes expériences de l'École (les "plusieurs Escolas Nossa"), en ce qui concerne les espaces d'amitié, de joie, mais aussi de peur et de pouvoir; ainsi que de favoriser les interventions pour une meilleure planification et gestion de ces espaces.

**Mots-clés:** espace de vie; les émotions; institution; recherche-intervention; analyse institutionnelle.

---

## Introdução

A temática das emoções, afetos e sentimentos, da subjetividade, não é nova na Geografia (GOMES, 1996). Porém, hoje, como legado da Geografia Humanista (principalmente sob a influência da fenomenologia e do existencialismo), a preocupação com as emoções acabou por constituir um subcampo disciplinar da Geografia, a Geografia das Emoções<sup>1</sup>.

À Geografia das Emoções compete o desenvolvimento de estudos que melhor clarifiquem os vínculos que envolvem as emoções, as pessoas e os lugares<sup>2</sup>. Neste sentido, pensar as emoções na Geografia permite compreender estas em uma “perspectiva relacional, isto é, que não está localizada somente no indivíduo, mas também na relação dele com o espaço e com os outros indivíduos e que oferece, portanto, uma mediação na nossa relação com o espaço” (SILVA, 2016, p. 71). É que diferentes espaços mobilizam diferentes emoções, sendo mediadoras não só das relações sociais, mas também e, sobretudo, das nossas relações espaciais – lugares da dor, da alegria, da saudade, da raiva... Compreendemos que “as emoções são inerentes ao ser humano e são despertadas por diferentes estímulos, dentre eles a nossa experiência nos lugares” (Ibid., p. 100).

De início cabe destacar que, segundo Silva (2018, p. 73) há uma diferenciação apresentada por Chevalier (1974) entre os espaços da vida e o *espaço vivido*<sup>3</sup>. Segundo a mesma,

Para o teórico, o espaço da vida pertence plenamente ao espaço vivido, mas constitui uma visão redutora da totalidade das relações mantidas pelo homem-habitante com seu espaço. O espaço vivido é reivindicado como um espaço de valores. Este não é um escopo neutro, mas um produto ideológico (cultural, social, econômico), portanto, um campo de confronto de valores.

Conjunto de valores que implica em um conjunto de emoções que podem ser entendidas e possuem significado apenas no contexto cultural e social em que são produzidas. Compreende-se que a perspectiva do espaço vivido invoca não só uma multidimensionalidade acerca do vivido, mas uma multiescalaridade. Sendo que, no entanto, a ênfase se dá nas vivências, experiências e o elo afetivo que mantemos com esses diferentes espaços da nossa vida cotidiana. Tornando espaços significativos, o espaço vivido pode ser empreendido como *lugar*, com suas *topofobias* e *topofilias* (TUAN, 2012).

Ressalta-se que o enfoque nas emoções não diz respeito a compreender as emoções em si, mas sua relação com os espaços da escola, dada sua capacidade de influenciar na forma como estes espaços são experimentados e vivenciados<sup>4</sup>.

Nos termos de Silva (2016, p. 110), acerca de Guinard e Tratnjek (2015),

Para as autoras, as emoções afetam não só o indivíduo, mas também a relação com os outros e com o espaço. (...) As geografias das emoções parecem assim poder enriquecer nossa compreensão dos fenômenos espaciais, não somente porque elas dão atenção particular às experiências espaciais vividas pelo(s) sujeito(s), mas também porque se propõem a integrar uma dimensão sensível que frequentemente ainda faz falta às análises geográficas, e isso principalmente por razões metodológicas.

Neste sentido, nos interessou “analisar-intervir” na *instituição escolar* Escola Nossa, escola de Ensino Infantil e Fundamental, de modelo associativo e comunitário, localizada no bairro de Pendotiba, em Niterói/RJ<sup>5</sup>, e que preconiza o que lá é chamado

de “pedagogia democrática”, na perspectiva de problematizar a importância dos *espaços da escola*<sup>6</sup> na realização do projeto de uma escola de fato democrática. Para tal, buscou-se o entendimento das espacialidades dos estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, no compartilhamento das vivências destes sujeitos para com os diferentes espaços da escola, lidos a partir dos vínculos emocionais elaborados<sup>7</sup>.

Este artigo é decorrente de um olhar e um conjunto de angústias e questões que envolveram meu cotidiano como professor (e associado) da Escola dos anos 2015 a 2017. Reflexões que culminaram em uma proposta de *pesquisa-intervenção* apresentada à instituição escolar no segundo semestre do período letivo de 2018, como atividade extra-curricular e incorporando (em momentos diferentes) estudantes, gestores e profissionais. É neste contexto que algumas questões se evidenciaram: a previsão estatutária de espaços formais de participação (assembleias, reuniões etc.) e o esforço de contemplação das pautas e interesses dos diferentes grupos (estudantes, gestores e profissionais) no funcionamento institucional e alinhamento pedagógico garantem a real democratização das relações no cotidiano escolar? Qual o papel dos espaços da escola na consolidação de um projeto de escola de fato democrática?

Ao longo da experiência cotidiana como professor (e associado), pude notar a reprodução coletiva (apesar de bastante consensualizada, nem sempre a-crítica, é fundamental ressaltar) do discurso de que a Escola Nossa, mesmo considerando os desafios e contradições que eventualmente surgiram de fato se caracteriza e se diferencia das demais escolas por sua realidade democrática<sup>8</sup>. Mas, de que forma poderíamos pôr esta “realidade democrática” em questão? Como desbravar as minúcias e rebatimentos institucionais que envolvem as experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços da escola pelos estudantes, por exemplo? No contexto de recorrência e assentimento dos discursos, de consensualização, a garantia de espaços institucionais previstos formalmente, a sensibilidade pessoal de alguns atores individuais ou até a autoconstrução de espaços informais de vocalização de coletivos seriam por si só suficientes para desestabilizar os consensos e por a própria instituição em questão<sup>9</sup>?

Partimos do pressuposto de que a vocalização de problemas e questões é a culminância de um processo *intersubjetivo*<sup>10</sup> muito mais complexo; e que, muito embora a comunicação verbal seja um ponto de partida privilegiado para a autocrítica (como atitude auto-reflexiva) e tenha uma função primordial ao coletivo, é precedida por um conjunto de mediações nas quais as emoções aparecem como fundamentais – que não são nem sempre, contudo, facilmente verbalizáveis. Por isso apostamos nas emoções como dimensão privilegiada para desnaturalizar/desacomodar os discursos institucionalizados, no descortinar das experiências vividas pelos estudantes em relação aos espaços da escola. O desafio consiste em como fazer as emoções falarem para podermos esgarçar o campo institucional.

Para dar conta desta questão, situamos nossa pesquisa na perspectiva da *pesquisa-intervenção*, que fundamentalmente afirma a inseparabilidade entre o campo das *práticas e instrumentos de intervenção*, próprios da *Análise Institucional (AI)*, que, apesar de tratar-se de um termo polissêmico, pode se expressar de forma mais sistematizada nas propostas de Guattari (2004) e, principalmente, em Lourau (1975; 1993)<sup>11</sup> e Lapassade (1977; 1989); e o campo propriamente dito de *análise das instituições*. Nesta perspectiva, objetiva-se a um só tempo, um conjunto de análises no que tange as relações concernentes à instituição, e um conjunto de transformações concretas nas próprias relações, arranjos e espaços institucionais.

Muito embora o termo *Análise Institucional (AI)* faça alusão à atuação do psicólogo nas instituições, para RODRIGUES (2007) a abordagem coaduna um conjunto diferenciado de influências que, embora não sejam equivalentes, associam-se a

um estilo comum: a preocupação em problematizar e construir instrumentos para a desestabilização do que parece natural aos olhos da maioria. Assim, a AI propõe uma “livre incursão” por vários campos do saber – ciências sociais, história, filosofia etc.; sempre em referência constante às relações de poder que permeiam a produção de conhecimento.

Nos ancoramos então nos trabalhos já citados de Guattari, Lourau e Lapassade (muito embora algumas diferenças sejam importantes) por serem consideradas perspectivas predominantemente sociológicas e políticas em relação ao trabalho e análise das instituições, cujo ponto de partida é a crítica e o questionamento ao *instituído*, tomado como constituinte sobredeterminante<sup>12</sup> da vida dos grupos no cotidiano.

Neste sentido, *instituído* (caráter de fixidez e cristalização das formas de relação) e *instituinte* (movimento de criação; potencia de inventar novas formas de relação) se diferenciam, sendo o segundo também um movimento da *instituição*, ao garantir a possibilidade de mudança, transformação. As *instituições*, por tanto, apresentam ao menos dois planos, que se expressão no cotidiano institucional:

O instituído se manifesta nas linhas duras das relações, na demanda de regulamentos, nos mecanismos de atuar a reprodução do mesmo e resistir à emergência do novo. Mas as instituições são também constituídas pelo plano dos fluxos, por linhas de fuga heterogêneas que afetam, desestabilizam, agenciam com vários elementos e transgridem, desviam o que está estabelecido. Esses planos não são contraditórios, como a visão dialética os entendia. Não se colocam em movimentos de afirmação e negação, mas coexistem e podem aflorar em contingências distintas, nos encontros efetuados no dia-a-dia, nas orientações, nas assembleias, nas entrevistas (PAULON; ROMAGNOLI, 2010, p. 6).

Deste ponto de vista, buscamos através da pesquisa-intervenção mobilizar forças instituintes para trazer à luz e fazer falar os outros registros de pensar e agir, as outras racionalidades, enviesadas no cotidiano institucional. Refere-se a induzir a desnaturalização, o desmonte da ilusória ideia de uma unidade monolítica consensualizada, em vista à abertura para a emergência dos outros agenciamentos coletivos e o vislumbre de questões “nem sempre ditas”.

Numa pesquisa-intervenção o que se produz é um “tempo de crise”, uma análise como “olhar/escuta que decompõe”, que “desarranja cristalizações e se põe como elemento de passagem para virtualidades ainda não atualizadas” (BARROS, 1992, p. 104). *O processo de desenvolvimento e análise coletiva dos mapas das emoções nos espaços da escola se propõe então como instrumento disruptivo para instaurar “tempo de crise”*.

Do ponto de vista da metodologia de sustentação para o desenvolvimento do método cartográfico, é preciso algumas ressalvas: pode a representação gráfica expressar a profundidade de uma emoção? O momento em que um mapa captura dá conta do dinamismo dos fluxos emocionais dos sujeitos? Talvez a questão mais importante: considerando o processo de elaboração individual dos mapas para registro de processos subjetivos de significados tão particulares, como analisar os “produtos finais” sem correr o risco de uma postura de objetificação dos sujeitos e/ou de superinterpretação dos sentidos atribuídos ao representado? Mesmo considerando as dificuldades que envolvem as duas primeiras questões, para dar conta da terceira, trabalhamos com a perspectiva da livre associação de cores aos diferentes espaços físicos da escola, representados em um croqui. Propositamente não houve uma conversa prévia acerca da importância da semiologia gráfica para a representação

temática em cartografia. Muito embora reconhecidos os riscos e a fragilidade, do ponto de vista do método, objetivou-se, através da livre associação, não partir de uma intencionalidade prévia sobre o uso e significado das cores. Isto significa que não partimos em nossas análises da semiologia gráfica, como também nem da Psicologia das Cores, embora concordemos que haja concretamente influencia das estruturas psicológicas e de todo um fundamento semiológico histórico-culturalmente constituído na tomada de decisão e significação das cores atribuídas aos espaços. A intenção era de evitar as quase inevitáveis “armadilhas psicologizantes”. Em momentos sucessivos, e novamente com base na livre atribuição, buscamos gradativamente ir construindo coletivamente uma cadeia de significados (dos mais simples: palavras; aos mais complexos: narrativas) às cores, associando emoções e espaços físicos por intermédio dessas. Ou seja, privilegiou-se a construção coletiva dos significados através de dinâmicas grupais em detrimento de significados pré-concebidos por bases teóricas previamente definidas.

Porém, o propósito da elaboração dos mapas das emoções dos estudantes para com os espaços da escola não foi apenas de representar graficamente seus vínculos emocionais, como subsídio para refletir sobre os jogos de poder, de significados, as disputas e os espaços de pertencimento, que envolvem a vivência destes espaços. Mas também de produzir a desnaturalização do imaginário acerca daqueles como um todo indiferenciado, homogêneo, figurativo e universal através do qual se transcorrem sem quaisquer rebatimentos as relações e práticas cotidianas.

Desta forma, a metodologia de mapeamento aqui proposta, como processo, por parte dos estudantes, desde a atividade propriamente gráfica (colorindo croquis) e construção de significados até a leitura e interpretação dos mapas, deve servir como caminho de auto-reflexão sobre as próprias emoções e para o estranhamento sobre os espaços da escola. Por outro lado, como produto em si, ao coletivo, a apresentação dos mapas das emoções deve permitir a reflexão coletiva acerca das possibilidades e desafios teórico-metodológicos, ético-políticos e práticos ao avanço de um projeto de fato democrático de Escola.

Então, partimos do pressuposto de que, numa pesquisa-intervenção no contexto de uma análise institucional, o trabalho com mapas emocionais constitui um *analisador* potente para a instituição.

Entendemos que pensar criticamente as emoções e a experiência vivida nos espaços da escola possibilita “a construção de espaços mais democráticos, em que a participação das pessoas e a valorização de suas experiências emocionais podem enriquecer a análise da vida cotidiana” (SILVA, 2018, p. 82).

### **A Escola Nossa, a “pedagogia democrática” e os discursos consensualizados**

Segundo Lacerda (2018), o surgimento das escolas associativas, comunitárias ou cooperativas (dependendo da nomenclatura<sup>13</sup>), decorre de um contexto específico da história brasileira, diretamente vinculada à falência do ensino público e a crise do “milagre econômico” da ditadura militar, nas décadas de 1980/90. A partir de vasta revisão bibliográfica, para a autora, o desinvestimento na Educação ao longo do período militar ocasionou o desmonte das escolas públicas e a queda vertiginosa na qualidade do ensino nestas instituições. Tal fato impulsionou a classe média à migração para escolas privadas ao longo dos anos, como forma de garantia de melhor qualidade de educação, em vistas a ascensão social. Contudo, o contexto de crise econômica decorrente do endividamento público por conta do “milagre brasileiro” produzia e aprofundava um cenário de desemprego e alta inflação, afetando o poder de consumo daquela classe

média. Desta forma, os custos em educação tornaram-se muito elevados, comprometendo a renda familiar. Do ponto de vista das escolas particulares, a crise desdobrou-se então em forte inadimplência e dificuldade de manutenção das folhas de pagamento, decorrendo em cortes e sucateamento do serviço.

Neste bojo, o associativismo emergiu como possibilidade de implementação de modelos de escolas que garantiriam certa organização institucional que viabilizaria, ao mesmo tempo, a adoção de outros projetos pedagógicos com melhor qualidade, dada melhor margem para investimentos em salário e estrutura; sem, contudo, poderem ser identificadas nem como públicas (se considerando o pagamento de mensalidades) e nem como privadas (se considerando não se apoiar na lógica do lucro). Ao Estado neoliberal, e por se tratar de iniciativas da sociedade civil, tais iniciativas foram fomentadas<sup>14</sup> como uma interessante possibilidade perante a crise da educação pública e uma forma adequada de desobrigação em relação à garantia de direitos.

A partir das décadas de 1980/90 podemos identificar um verdadeiro “boom” de escolas associativas, comunitárias ou cooperativas no Brasil como um todo, e a articulação de sindicatos de escolas cooperativas em escala Estadual e Nacional<sup>15</sup>.

Em meio a este conjunto de interesses, e considerando seu forte corte de classe, as escolas associativas foram entendidas por alguns autores de forma bastante dúbia: por um lado, valoriza-se a riqueza da experiência coletiva e apontam a possibilidade de construção de outras formas emancipatórias de sociabilidade através do associativismo; por outro, atribui-se a estas experiências um caráter elitista, considerando uma experiência reacionária e uma estratégia da classe média para manutenção de privilégios – em nada revolucionária. Lacerda (2018) se coloca entre as duas vertentes, assumindo que historicamente a construção de escolas associativas de fato esteve relacionada aos interesses de classe, mas que isso não determinou que diversas experiências de autonomia, autogestão e emancipação pudessem de fato aflorar no contexto dos modelos associativos<sup>16</sup>.

A perspectiva da autora confirma o relato da atual Orientadora Pedagógica da Escola Nossa (associada e trabalhadora da instituição desde sua fundação), que afirmou

A Escola Nossa foi pensada numa época, 1987, em que as relações de patrões e empregados, donos de escola e professores estavam vivendo uma crise. Foi uma crise séria na rede privada de mais de um mês de greve. Greve mesmo, de grandes escolas. Grandes escolas católicas. Dessa escola de origem da onde surgiu a Escola Nossa havia uma insatisfação por parte dos professores com relação à forma como a direção da escola estava encaminhando. Nestas relações de conversas e negociações. Então diante da crise surgiu o desejo de um grupo de pais e de professores de montar sua própria escola. Em que ela tivesse uma relação mais próxima, que houvesse uma parceria, que tivesse um espaço de diálogo e de troca, e com valorização desse profissional...

A escola, hoje situada no bairro de Pendotiba, Niterói/RJ, foi fundada em 1988 como desdobramento da fundação da Associação Comunitária de Educação e Cultura de Niterói – ACEC, sua mantenedora. Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) mais atual (ASSOCIAÇÃO..., 2017, p. 3),

Em Julho de 1987, um grupo constituído por professores, pais e filhos em idade escolar e pessoas interessadas numa proposta de educação transformadora começou a se mobilizar para organizar uma alternativa de escola em Niterói. A experiência profissional e a prática pedagógica dos professores somaram-se à experiência dos pais. E, a partir dos estudos, debates e ações deste grupo formou-se a ACEC –

---

Associação Comunitária de Educação e Cultura de Niterói,  
mantenedora da Escola Nossa, criada em 1988.

A partir daí foi se constituindo, assumindo, conforme seu PPP, “uma prática libertária, antiautoritária, pautada na convivência dialogada compromissada com a responsabilidade na formação cidadã” (Ibid., p. 3); se apresentando como um “lugar democrático, espaço de diálogo, da diversidade, da explicitação interativa das vontades e vozes coletivas” (Ibid., p. 4).

Embora não haja uma explícita filiação em “linhas pedagógicas” específicas<sup>17</sup>, podemos afirmar que em linhas gerais a proposta político pedagógica da Escola é fundamentalmente preconizada pela perspectiva da democratização das relações, conforme fica explícito no documento:

EN se configura por resistir às exigências mercadológicas assumindo uma educação que não esteja desconectada da vida. (...) Estamos imbuídos em nos relacionar de forma horizontalizada, na perspectiva de participação dos associados (famílias, estudantes, corpo docente e gestores) e demais profissionais. Este caminho de ação é produzido, sobretudo, através do diálogo, adotando a ética e a colaboração enquanto princípios fundamentais, principalmente nos processos de ensino e aprendizagem. (Ibid., p. 4)

Partindo da *pedagogia de projetos*<sup>18</sup>, o PPP preconiza a atuação a partir de cinco potências: democracia; afeto<sup>19</sup>; autonomia; diversidade; e sensibilidade artística, poética/sustentabilidade<sup>20</sup>. Potências que orientam quatro premissas: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”. (Ibid., p. 8)

Segundo seu Regimento Escolar (ASSOCIAÇÃO..., 2017b), a Escola Nossa é uma instituição educacional, *de gestão participativa e democrática* (Art. 1). Sendo estatutariamente disposto no Art. 4 que “a EN tem a composição e a prática de educação participativa, democrática, envolvente, ética, dialógica, fraterna e transformadora, em que todos os participantes são sujeitos e autores do trabalho, que constroem em conjunto”. Tendo por Objetivo Geral, em primeiro lugar: “a) realizar o trabalho coletivo com a ação e a responsabilidade de todos: profissionais da escola, estudantes e familiares”.

Neste sentido, como forma de organização de seu corpo gestor, toda a Direção e Direção Adjunta da Escola devem ser eleitas democraticamente para uma gestão de dois anos, sendo garantida a reeleição. Igualmente, segundo o Art. 20, item “d”, preconiza que a admissão ou dispensa de qualquer pessoal dos quadros docentes, técnicos, administrativos e de serviços gerais, só possa ocorrer em decisão conjunta com o Conselho Pedagógico.

Embora os estudantes ainda não elejam representante para o Conselho Pedagógico, o regimento prevê o instrumento do Conselho em Classe, como forma de “garantir a inclusão do aluno no processo de avaliação, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva” (Art, 35). Ressalva-se que é a Orientação Educacional quem fixa as datas e coordena as reuniões dos Conselhos em Classe.

Neste último ano, 2018, foi criada uma nova ferramenta que consiste em Assembléias Gerais quinzenais dos estudantes, sendo organizados pelos mesmos, de caráter consultivo ao Conselho Pedagógico, que conseguiu, entre outras conquistas, a conversão da sala de informática em uma sala de estudos com dois computadores, sob-responsabilidade dos próprios estudantes – que se organizam em Grupo de Responsabilidade (dois estudantes) para zelar pelo bom funcionamento do espaço.



---

Outra característica interessante é a divisão dos pontos atitudinais do aluno (20% da nota trimestral) em duas notas: 10% de avaliação do professor e 10% de autoavaliação do aluno.

No caso dos professores, estes quando ingressão, ao mesmo tempo em que são contratados pela ACEC para exercício das funções profissionais, tornam-se associados, com direito a voz e voto nas reuniões da mesma. Segundo o PPP é competência do professor: “assumir sua participação em todos os setores da EM e seu protagonismo enquanto associado” (p. 6). De fato, conforme observamos, e que pode ser corroborado por Lacerda (2018), a participação e a coletividade são práticas sociais fomentadas e presentes na Escola Nossa, por mais que a maioria dos membros da Associação muitas vezes sejam ausentes das reuniões.

Apenas a partir deste quadro de esvaziamento dos espaços coletivos, uma série de questões e dificuldades podem analisadas, onde a sustentação de um projeto associativo e comunitário se confronta com uma situação geral de mercantilização da educação, e um dos maiores problemas consiste na operacionalização e administração de uma entidade sem fins lucrativos e econômicos, mas que envolve o pagamento de mensalidades e outros custos individuais, por meio de autogestão.

Especificamente, outro desafio correlacionado é a falta de uma cultura ativa sobre em que consiste e como atuar em uma organização de fato cooperativa – situação que em muitos momentos acaba abrindo espaço para a reprodução de relações tecno-burocráticas hierárquicas.

Já outras dificuldades aparecem devido à rotatividade dos profissionais; ao número insatisfatório de reuniões pedagógicas e encontros, que implicam em custos extras à instituição; e as relações de trabalho, que envolvem contratação do tipo “horista”, implicando na não participação de muitos professores no cotidiano e rotina das atividades, que dispõem de pouco tempo, pois trabalham ao longo dos turnos, dias e semana em diferentes lugares.

Por último, registra-se que, embora os projetos de ensino integral não tenham se sustentado, fundamentalmente pelo custo e baixa demanda, a Escola oferta uma série de atividades que envolvem estudantes de diferentes segmentos e idades nos turnos da manhã (aulas), tarde (aulas e atividades extra-curriculares) e noite (atividades extra-curriculares, sendo algumas em parceria com outras instituições). Mesmo assim, este conjunto de atividades ao longo dos turnos não converge um contingente massivo de estudantes, sendo, por tanto, a experiência vivida do espaço escolar da maioria restrita aos turnos e atividades das aulas.

É importante ressaltar que estes desafios, dentre outros que ainda poderiam ser citados, não se relacionam a questões específicas e exclusivas das escolas associativas, sendo também problemáticas postas ao sistema escolar de forma geral no Brasil.

Frente ao conjunto de desafios, no cotidiano da escola é possível ouvir os elogios à autonomia dos estudantes e a liberdade do trabalho. Mesmo assim, conforme apontado anteriormente, os conflitos e dissonâncias também se fazem presentes, havendo distâncias significativas entre o aparato institucional, o surgimento de demandas, as enunciações coletivas e a explicitação de contradições.

Retornamos a uma importante questão: como acessar as relações entre esses sujeitos para além dos discursos naturalizados/consensualizados que a própria instituição acaba por produzir? Apostamos em buscar uma metodologia de mapeamento das emoções elaboradas pelos alunos em relação aos espaços da escola como ferramenta analisadora para a instituição.

---

## Mapeando emoções

A atividade de elaboração dos mapas ocorreu em três etapas, executadas ao longo de dois dias no segundo trimestre letivo do ano de 2018.

Tomamos como condição prévia para o desenvolvimento da atividade, a elaboração antecipada pelo pesquisador de um croqui que viesse a representar os espaços físicos da escola, como forma de material base para serem coloridos<sup>21</sup>.

No primeiro dia, como primeira etapa, houve um encontro com as turmas de 8º e 9º ano (19 estudantes) do Ensino Fundamental II, em separados, houve um procedimento de caminhada e ambientação por toda a escola. Ao longo da trajetória, buscou-se ir mobilizando os estudantes em relação aos odores, sons, texturas, imagens, relacionadas às lembranças, memórias e experiências vivenciadas por cada um naqueles espaços. Retornando à sala de aula, foi proposta a atividade de colorir individual e aleatoriamente os espaços da escola, a partir do croqui. Para tal, foram distribuídos a todos os estudantes conjuntos iguais de hidrocores de 12 cores. Os mapas coloridos foram recolhidos e foi feito o esforço de sistematização de uma tabela síntese, correlacionando a frequência de atribuição de cores iguais a cada um dos diferentes espaços físicos representados no croqui. Essa tabela nos permitiu uma melhor problematização inicial do(s) “por quê(s)” de certas cores serem associadas a tais ou quais espaços. Registra-se que, como forma de melhor exprimir a diferença entre as cores, os diferentes tons (verde claro, escuro etc.) que por hora puderam ser atribuídos a espaços diferentes foram contabilizados pela cor mais comum (verde, azul etc.). Desta forma, chegamos ao número final de 9 cores.

No segundo dia realizamos a segunda etapa, dividida em três momentos.

No Primeiro, as turmas foram reunidas e iniciou-se, a partir do método de *brainstorming* (ou seja, da geração coletiva de ideias através da contribuição e participação de diversos indivíduos em grupo), a correlação de palavras que cada uma das 9 cores instigava nos estudantes.

Num segundo momento, uma nova “rodada” de *brainstorming* permitiu que se associassem a cada uma das cores (agora “cores-palavras”) as emoções que cada uma mobilizava no grupo.

No terceiro momento, cada um dos estudantes teve de redigir uma frase para cada uma das cores fazendo uso das palavras e emoções elencadas e a elas relacionadas.

Por fim, como terceira e última etapa, os mapas foram embaralhados e redistribuídos aos estudantes individualmente, e cada qual teve alguns minutos para, revendo as palavras, emoções e frases associadas a cada uma das cores, executar a “leitura” para o grupo do mapa das emoções que lhe foi sorteado. Assim, os estudantes puderam através da associação espaços-cores → espaços-cores-palavras → espaços-cores-palavras-emoções → espaços-cores-palavras-emoções-frases → espaços-cores-palavras-emoções-frases + “leitura/narrativa”; trazer à consciência a complexidade que envolve os espaços da escola e os vínculos emocionais, disputas e pertencimentos – “as várias Escolas Nossa”.

Foram palavras-chave alinhavadas<sup>22</sup>:

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>CINZA/PRETO</b> | <i>escuridão, tristeza, expressão, obscuro, sem vida, poder</i>  |
| <b>MARROM</b>      | <i>terra, outono, vida, natureza, vergonha, fome, raízes</i>   |
| <b>VERMELHO</b>    | <i>sangue, paixão, ódio, inferno, dor, fogo, intensidade, cuidado, perigo</i>  |
| <b>VERDE</b>       | <i>esperança, vida, liberdade, inveja, ganância, dinheiro, ciúmes, felicidade, paz, riqueza, nojo</i>                            |
| <b>AZUL</b>        | <i>céu, mar, nuvem, movimento, imensidão, paciência, integridade, liberdade, amizade, tranquilidade, praia, aventura</i>         |
| <b>AMARELO</b>     | <i>sol, justiça, areia, luz, calor, energia, alegria, bondade, dinheiro, perdição, fidelidade, amizade</i>                       |
| <b>ROSA/LILÁS</b>  | <i>perseverança, gentileza, brincadeira, imaginação, sonhos, dança, tranquilidade, criança, alegria, doce, cuidado, infância</i> |
| <b>ROXO</b>        | <i>música, sabedoria, aconchego, raiva, medo, confusão, nojo, reflexão, mágica, conforto</i>                                     |
| <b>LARANJA</b>     | <i>fome, emoção, descanso, fruta, bravura, curiosidade, outono, matemática, animação, suspense, traição</i>                      |

Analisando os conteúdos alinhavados, primeiro notou-se, com base na tabela síntese, que a maioria dos trabalhos apresentou todos os espaços físicos pertencentes ao Ensino Infantil com a mesma cor (exemplo, imagem 1), denotando certa indiferença deste grupo de estudantes para com esses espaços da Escola – verdadeiros “não-lugares”<sup>23</sup>.



Imagem 1 – Representação dos espaços do Ensino Infantil. Fonte: acervo de pesquisa, 2018.

Dado relevante foi que, diferente dos banheiros próximos à lanchonete, os banheiros próximos às quadras reiteradas vezes foram retratados: para os banheiros masculinos, a tonalidade cinza/preto; e, para os femininos, a cor roxa (exemplo, imagem 2).

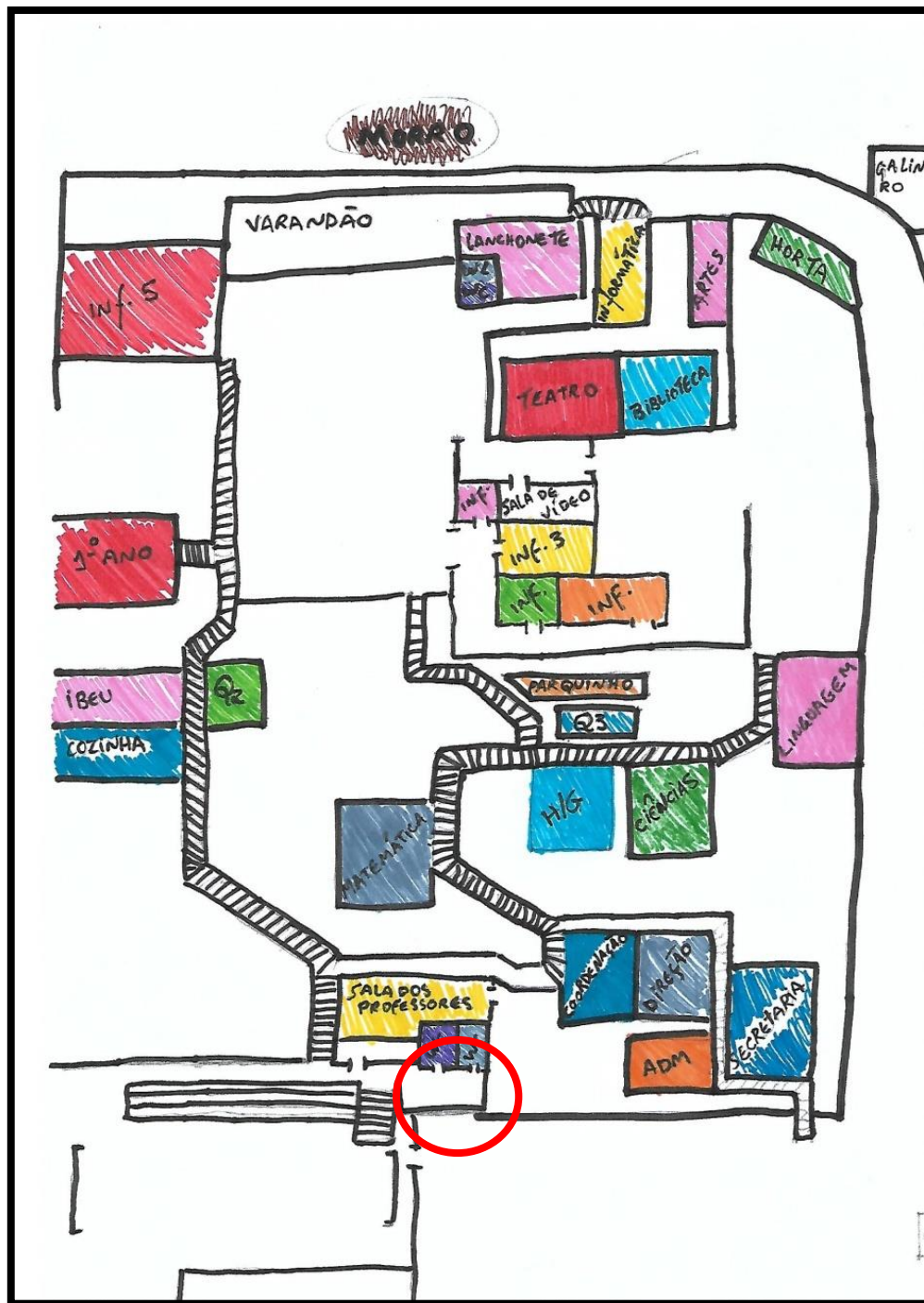


Imagem 2 – Representação dos banheiros, áreas comuns e quadras. Fonte: acervo de pesquisa, 2018.

Conforme a livre associação de palavras às tonalidades cinza/preto é notória a vinculação do Banheiro masculino próximo à quadra de esportes a ideia de poder, tal qual podemos notar tomando por recurso as frases elaboradas às cores pelos estudantes: “Eu vejo o escuro, mas como uma forma de poder”; estes espaços também foram gravemente categorizados como espaços de ausência de vida e expressão: “A escuridão para mim expressa algo sem vida”; e, “a escuridão retira minha forma de expressão”. Mais ainda, deduz-se a compreensão de certa expressão territorial que envolve o sentido atribuído à tonalidade: “O poder e a escuridão não são coisas que nascem juntos, mas podem se juntar”. Inclusive, uma das frases aponta explicitamente a forte densidade

emocional que este espaço carrega: “A escuridão contém mais sentimentos e emoções do que podemos ver”.

No caso do Banheiro feminino próximo a quadra de esportes, nota-se a predominância da dimensão do medo, expresso pelas frases atribuídas a cor roxa: “Sinto medo. Me sinto sozinha. Me sinto perdida no meio de uma sociedade com raiva. Sinto nojo das pessoas. Sinto desconfiança no olhar daqueles que só sabem brigar. Me sinto confusa”. Importante notar que mais do que o medo, há a compreensão explícita de uma sensação de perigo real, expressa da seguinte forma: “Medo é algo que criamos, não existe, mas o perigo é real”. Há certo “tom de sobrevivente” nesta narrativa. Porém, “tom” que pode ser problematizado em vistas a: “Tenho medo, estou confusa. A sabedoria não me cabe”<sup>24</sup>.



Imagem 3 – Banheiros masculinos e femininos próximos à quadra de esportes. Fonte: acervo de pesquisa, 2018.

Outro caso interessante é o fato de 79% dos trabalhos não atribuírem cor à escadaria (imagem 4), muito embora seja um importante espaço de sociabilidade dos estudantes durante o recreio; e 68% não atribuírem cor às áreas comuns (como o estacionamento, por exemplo). Especulamos que muitos desses espaços físicos se postam as práticas socioespaciais como espaços de transição, e não de fixação. Esta situação conformaria um contexto do que podemos chamar de *espaços de baixa densidade emocional*: espaços cotidianamente vividos, mas pouco significado pelos sujeitos como lugar de relevância e identidade.





Imagem 4 – Escadarias e acesso às salas de aula. Fonte: acervo de pesquisa, 2018.

Foi surpreendente o fato de 69% dos trabalhos não atribuírem cores a Quadra 1 e 79% dos trabalhos não atribuírem cores a Quadra 2. Ao mesmo tempo, 3 mapas atribuíram as Quadras à cor azul, que pode ser expressa na frase: “Não tenho paciência para quem não valoriza a amizade”. Ou seja, partimos do pressuposto que, preconceituosamente, estes espaços físicos figurariam entre os mais diversamente representados, por considerarmos o volume de estudantes ao longo dos turnos, os pedidos reiterados de liberação para uso, as estratégias de disputa, dentre outros. Porém, os mapas das emoções refletiram que a intuição de que estes seriam os principais e concentrados espaços de sociabilidade para a elaboração de uma experiência profunda de pertencimento apenas se confirmou para uma pequena minoria.

É também o caso da Biblioteca (exemplo, imagem 6), para quem a maioria também representou com a cor azul (26%), relação que pode ser expressa pela narrativa: “Andar no mar não é possível, mas olhar para o céu e pedir um desejo as estrelas sim”; mas que teve como segunda maior incidência a cor vermelha (21%). Contradição, já que é justamente a cor associada aos termos “intensidade”, “cuidado” e “perigo”. Neste sentido, cabe refletir que fisicamente a localização da biblioteca produz certa invisibilidade para os auxiliares de turno, o que acaba pode estar criando uma sensação de insegurança de estar naquele espaço.

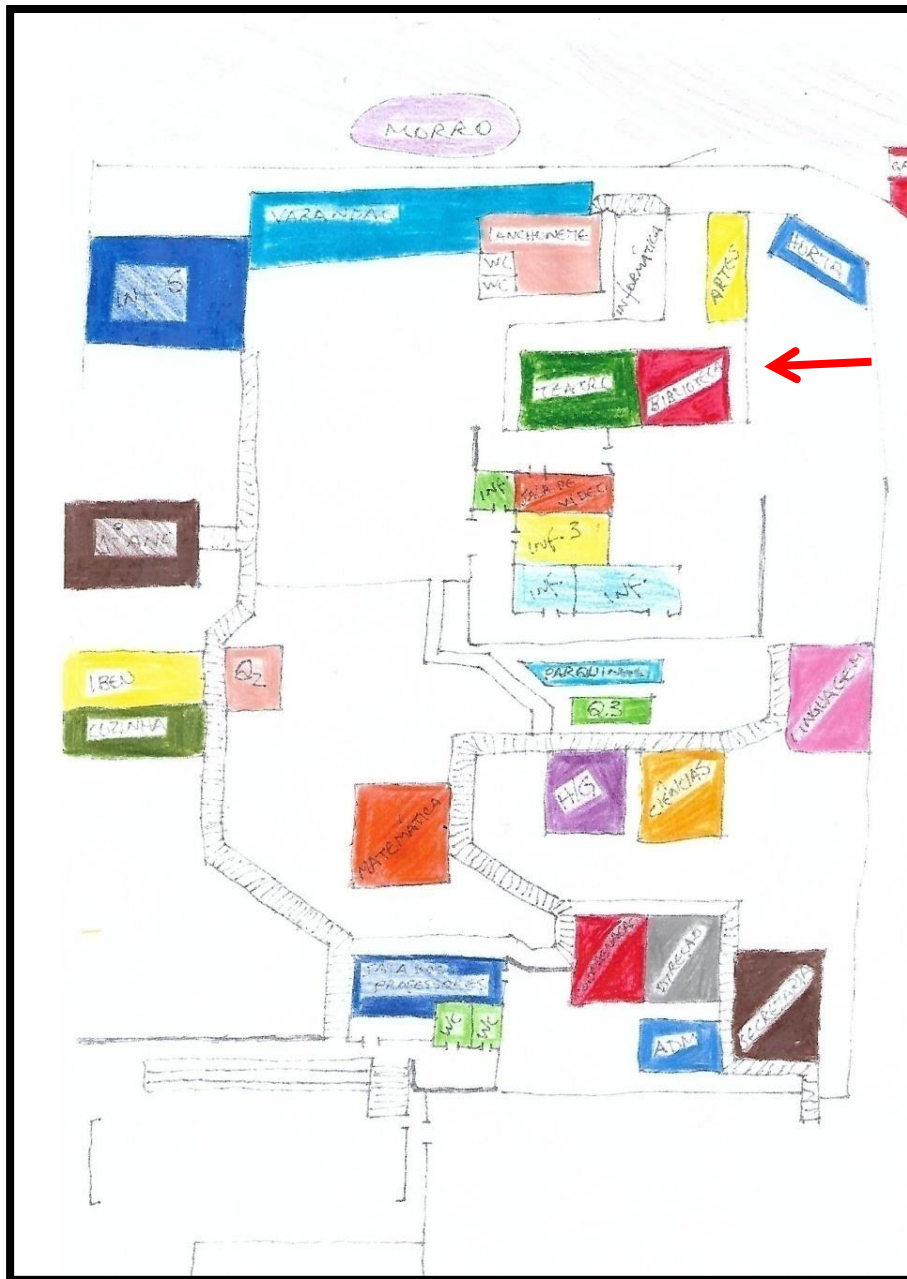


Imagem 6 – Representação da biblioteca. Fonte: acervo de pesquisa, 2018.

Também é interessante o caso da Sala de Informática que a maioria (21%) dos trabalhos representou com a tonalidade cinza/preto, denotando todo o conjunto de relações de poder que já apresentamos anteriormente. Foi justamente este espaço que os estudantes vieram a recorrer à reutilização.

Outra relação contraditória se deu na análise do espaço da Lanchonete, quando 32% dos trabalhos a representaram com a cor amarela, denotando: “Uma luz que emana alegria” e “sinta o calor e a energia correndo pelo corpo em busca de alegria”. Mas, ao mesmo tempo, 26% a representaram com a cor vermelha, remontando todo o discurso acerca do cuidado e do perigo que envolve este espaço.

Contudo, apesar das questões citadas, de forma geral, as cores mais utilizadas, foram a azul e a verde, remetendo aos sentidos atribuídos à cor azul e mais a ideia de: “É olhar seu futuro se formar no meio daquelas inúmeras e dispersas nuvens”. No caso do verde, todo um conjunto de profundos significados se aproximou diametralmente do



---

PPP da escola, através de frases como: “A liberdade faz a felicidade e a esperança”; “riqueza não é só de dinheiro, pode ser de muitas outras coisas. Na moral, abre a mente”; e “Me sinto livre para pensar o que eu quiser, assim fico feliz”. Ressalto que uma última frase chama atenção: “A cada nascimento de uma planta mais uma chance de viver”. O símbolo da escola é uma árvore.

A importância da natureza no PPP também é reforçada pelos estudantes pela cor marrom representando majoritariamente o Morro (53%) e Quiosques, refletidos na frase: “as raízes da natureza me transmitem vida”.

Foi bastante relevante a influência e importância da infância e da memória afetiva atribuída pelas cores rosa/lilás aos espaços do Parquinho (21%) e Sala de Artes (26%), expressa pelas frases: “Saudade do passado, da infância rodeada de sonhos e imaginação” e “Sonhar é imaginar um mundo coberto de amor e gentilezas. Sonhar é crescer, é viver”.

Porém do ponto de vista dos espaços de gestão e administração escolares (exemplo, imagem 7), se torna notória o conflito entre as forças de tentar sustentar um projeto de escola radicalmente democrática e as contradições que envolvem as relações institucionais – fundamentalmente relações de poder hierárquicas.

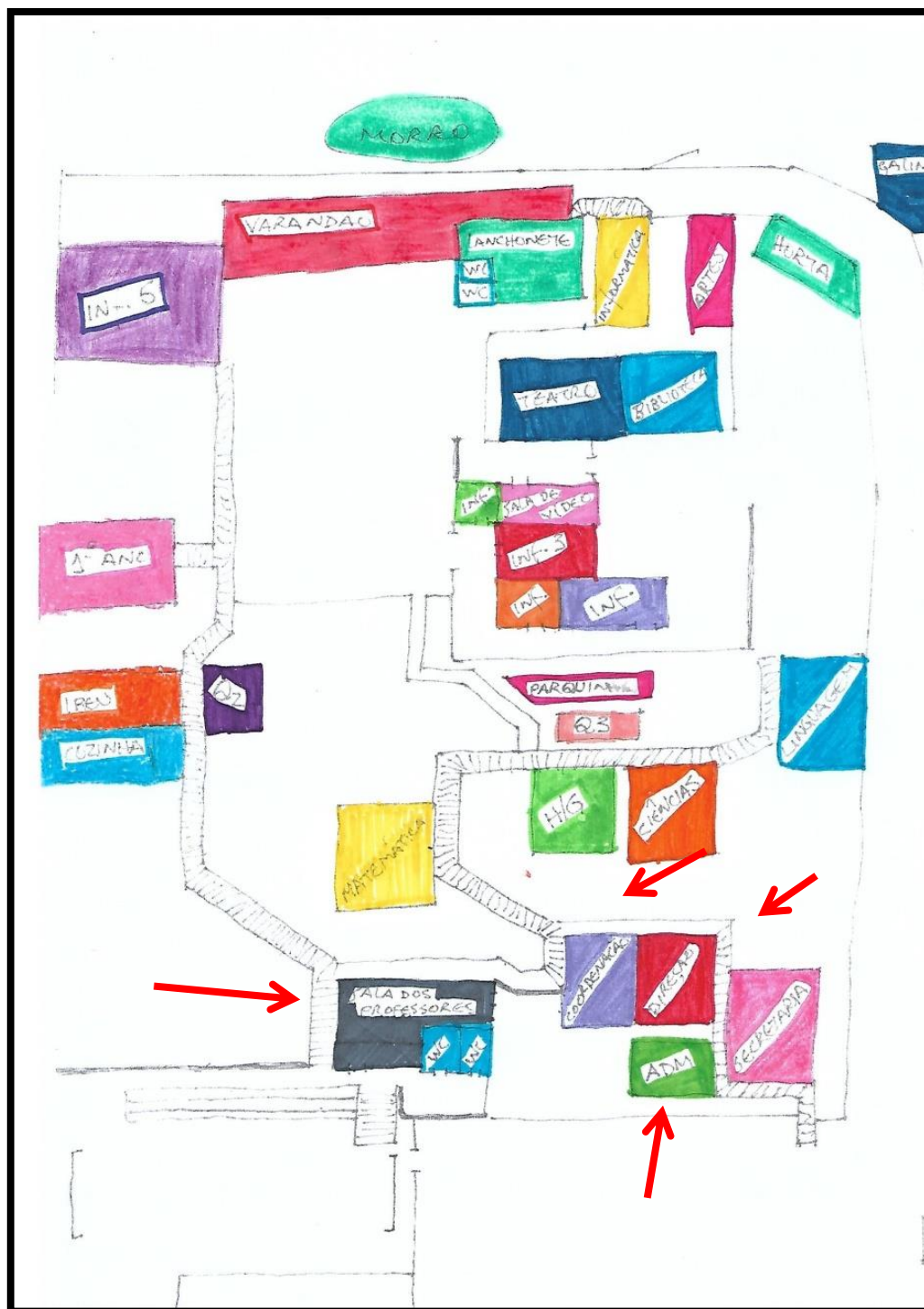


Imagem 7 – Representação dos espaços de administração e de gestão da escola. Fonte: acervo de pesquisa, 2018.

É o caso da Sala dos Professores, que, muito embora tenha como principal cor atribuída (42%) a cor azul, denotando uma perspectiva de “futuro” e “amizade”, tal qual já apresentamos; a segunda cor mais associada, com 16% é a tonalidade cinza/preto, representando o reconhecimento dos estudantes como um espaço de poder delimitado.

Também é o caso da Coordenação, que também sustenta 37% de atribuições a cor azul, mas que, porém, tem como segunda cor mais atribuída (16%) a cor roxa, expressando um misto de sentimento de confiança, amizade e liberdade com o medo, que é tradicional nas relações escolares mais tradicionais.

No caso da Direção, algo interessante ocorre: 26% dos estudantes atribuíram à cor azul, enquanto 16% atribuíram à cor verde. Mas, mesmo assim, 11% representaram com a cor vermelha.

Igualmente, também a Administração foi representada pelas cores verde (26%) e azul (16%), porém, iguais 16% representaram o espaço pela cor laranja, expressando um espaço de “suspense” e “curiosidade”, onde “é necessitar de uma coisa que nem sempre você vai ter”.

## Considerações finais

Neste artigo analisamos o papel das emoções na reflexão acerca das relações sujeito-espaço, de forma que as emoções aqui foram tratadas no “sentido holista” e ampliado, não se confundindo como uma manifestação puramente individualizada e pessoal, mas como fenômeno da coletividade. Neste sentido, os mapas desenvolvidos evidenciaram toda uma complexa geografia que envolve os espaços da escola, com seus espaços de perigo, medo, poder, esperança, liberdade.

Ao longo da metodologia desenvolvida, pudemos notar o acontecimento de certo “estranhamento” e desnaturalização dos espaços da escola pelos estudantes, que pode ser melhor expresso na última etapa, quando retornamos os mapas aos estudantes e estes tiveram que reapresentá-los ao coletivo (muitas das vezes com espanto e frases como: “nossa, nunca pensei nesse lugar dessa forma”). Para além, os mapas também serviram como interessantes analisadores aos professores, coordenação e direção da escola, que perceberam não ser possível o aprofundamento de uma “pedagogia democrática” sem a democratização real dos espaços da escola – o que envolve, sem dúvida, a dimensão emocional. A aposta nos vínculos emocionais elaborados entre os estudantes e os espaços da escola se mostrou então frutífera, já que, conforme aponta Serpa (2013, p. 172), em referência a Carlos (2001), “como fenômeno da experiência humana, o lugar também expressa e condiciona a rotina, os confrontos, os conflitos e as dissonâncias, possibilitando uma leitura da vida cotidiana, com seus ritmos e contradições”.

Neste sentido, torna-se primordial destacar que os diferentes (e diversos) espaços da escola não se configuram como instâncias figurativas, amorfas, homogêneas e universais, mas que jogam um papel fundamental na experiência de escola vivida pelos estudantes. Considerando os espaços da escola e a importância das emoções e vínculos na orientação das ações dos sujeitos, delineiam-se, portanto, agenciamentos de geografias de opressões e geografias de cuidado, que rebatem diretamente nas possibilidades e limitações a um projeto de escola de fato democrática. Logo, a intervenção dos gestores, administradores e professores, no sentido de uma “líder sensível” em relação a estes espaços, é uma condição *sine qua non* para a possibilidade do projeto. Porém, registra-se que a democratização não é algo a ser conquistada (um estado adquirido), mas um constante processo de construção. Um espaço não é ou não democrático em si, mas está sendo e pode vir a não mais ser a qualquer momento. Assim, os desafios implicam mais em uma “postura institucional” de constante abertura às enunciações coletiva, do que propriamente a busca por um modelo ideal. É por isso que insistimos na necessidade de abertura criativa a instrumentos inovadores que mobilizem constantemente a instauração de “tempos de crise” e que viabilizem a autoanálise da instituição.

## Notas

1 - Silva (2018) ressalta ainda a importância da influência das Geografias Não-Representacionais e Feministas, embora ainda pouco exploradas no Brasil, na consolidação da Geografia das Emoções.

2 - Entre as várias possíveis terminologias e abordagens que podem ser mobilizadas para dar conta da discussão, não há qualquer tipo de consenso acerca das diferenças entre as noções de *emoções*, *sentimentos* e *afetos*. Cabe ressaltar que, conforme Silva (2019a), do ponto de vista da Geografia, as primeiras pesquisas no contexto internacional (seja como “Emotional Geography”, “Geographies of Emotion”, “Geography of Emotions” ou “Emotional Geographies”) optaram por assumir como central o termo *emoções* em sua polissemia interdisciplinar. Tal qual a autora, para fins deste artigo, seguiremos esta linha e não faremos uma discussão profunda entre os termos e a polissemia que os envolve, adotando, de forma geral e indistinta, a terminologia *emoções*. Outra importante questão que deve ser registrada, mas que aqui não será desenvolvida trata-se da necessidade do debate para melhor rigor entre os termos “Geografia Emocional”, “Geografias da Emoção”, “Geografia das Emoções” e “Geografias Emocionais”. Provocados pelos comentários do Prof. Ivaldo Lima, consideramos que esta reflexão urge e não é banal, embora não nos caiba neste artigo. Desta forma, na ausência de maior amadurecimento sobre a questão e por deferência às fontes, aqui manteremos a terminologia “Geografia das Emoções”, como vêm sendo adotada por Silva (2016; 2018; 2019a; 2019b).

3 - “O surgimento da ideia de espaço vivido (*espace vécu*) se dá no final da década de 1960, na Escola Francesa, com influência da Escola Norte-Americana. O espaço vivido refere ao espaço da vida, do cotidiano, que todos nós construímos, sendo geógrafos ou não. Tal espaço encarna toda a densidade da existência humana, seus desejos, anseios, emoções, expectativas e aspirações sobre a vida. Assim, relaciona-se com a experiência humana. Frémont (1974) (...) define o espaço vivido como uma experiência contínua, um espaço de movimento. Não se reduz ao espaço cartesiano ou euclidiano, mas se refere ao afetivo, ao mágico, ao imaginário” (SILVA, 2018, p. 73).

4 - “Bondi (2005) afirma que as emoções fazem parte da vida humana e os geógrafos não podem ignorar essa questão. No entanto, corre-se o risco de que as abordagens geográficas sobre o tema sigam os caminhos de tendências culturais que tratam emoções como atributos individualizados disponíveis para exploração política e comercial. Afirma que uma maneira de não “cair” nesse problema, é que a Geografia explore as emoções a partir de uma visão holística da subjetividade, proposta pela Geografia Humanista.” (SILVA, 2018, p. 78).

5 - Desde já deixo meus agradecimentos aos estudantes, professores e gestores da Escola Nossa pela confiança, pronta disponibilidade e atencioso carinho.

6 - Existe um motivo deliberado ao trabalhar com o termo “espaços da escola” e não com o conceito de “espaço escolar”: muita das vezes o conceito de espaço escolar aparece como a representação do conjunto das relações e práticas que se transcorrem no ambiente escolar. Porém, este tipo de abordagem, embora fale em “espaço”, prescinde a uma perspectiva de fato geográfica das relações sociais, sendo, na maioria das vezes, desconsiderado, inclusive, as sobredeterminações que envolvem os espaços concretos e as práticas sócioespaciais. Por outro lado, a estratégica de distinguir os termos busca enfocar nos espaços da escola para afirmar a qualidade plural do *espaço escolar*. Ir para além da metáfora, para afirmá-lo como espaço geográfico qualificado pela multiplicidade, pela simultaneidade, pela alteridade na coabitação, pela coexistência do social do humano e do não-humano (MASSEY, 2008).

7 - A escolha deste recorte se deu devido à tendência dos estudantes na Escola Nossa de manterem-se desde as séries iniciais do Ensino Infantil até o último ano do Ensino Fundamental. Desta forma, nos últimos anos os estudantes já carregam histórias, lembranças e trajetórias bastante profundas e amadurecidas acerca da Escola e seus espaços.

8 - Esta observação pode ser corroborada pelo trabalho de Lacerda (2018), que também toma a mesma instituição (dentre outras) como objeto de pesquisa.

9 - Aqui tomamos as instituições como “uma forma histórica produzida e reproduzida pelas práticas sociais que, em seu processo de hegemonização, produzem um esquecimento desta própria gênese, redundando em naturalização” (BARROS, 1992, p. 103).

10 - Muito embora o debate da *intersubjetividade* (como instância constitutiva do sentido do mundo) seja bastante rico e agregador à questão da experiência coletiva e fundamental para entendimento do espaço vivido, não nos ateremos de forma minuciosa ao debate e seus meandros. Interessa-nos aqui, conforme já explicitado, o entendimento da dimensão coletiva e compartilhada da experiência, a partir das emoções mobilizadas pelos diferentes espaços da escola. Por tanto, buscamos romper com a visão das emoções como uma propriedade de uma subjetividade auto-produzida e auto-referente exclusivamente ao indivíduo – muito embora a dimensão individual, no que tange as emoções, seja também bastante relevante. Para um maior aprofundamento das diferentes dimensões da intersubjetividade, o papel do Outro e a *alteridade*: c.f. COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. Interações, São Paulo, v. 9, n. 17, 2004.

- 
- 11 - Alguns dos seminiais artigos teórico-metodológicos do autor foram organizados por Sônia Altoé no livro “René Lourau: Analista em tempo integral”, publicado em 2004. c.f. ALTOÉ, Sônia. René Lourau: Analista em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- 12 - Há *sobredeterminação* na medida em que não há condições de se delimitar os processos geradores iniciais do fenômeno, já que é resultado de uma mutualidade de causas – mútua determinação – entre os fatores que se somam, concorrem ou interagem.
- 13 - Segundo Lacerda (2018), fazendo referência ao Diagnóstico do Ramo Educacional de 2014 da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), existem no Brasil pouco mais de 300 escolas com essa configuração institucional. Porém, considerando que não são todas as escolas cooperativas que fazem parte dessa Organização, e que outras estão referenciadas ao termo “associação”, este número serve apenas para dimensionamento especulativo acerca da participação deste modelo institucional no sistema educacional brasileiro.
- 14 - Inclusive financiadas, como nos casos de escolas de associações profissionais. É o caso da Associação Educacional de Niterói, fundada pelo sindicato dos trabalhadores do Banco do Brasil.
- 15 - Registra-se que a Escola Nossa não compõe e nunca compôs nenhum sindicato ou organização dos coletivos de escolas cooperativas, muito menos da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB).
- 16 - “Embora tenham sido alternativas que não tiveram muito alcance, pois, diante de uma conjuntura extremamente ampla, eram um paliativo para a resolução dos problemas relacionados apenas com os filhos da classe média envolvida, seus êxitos e entraves são experiências que precisam ser conhecidas por aqueles que refletem sobre a necessidade de modificações significativas nos estabelecimentos de ensino” (Lacerda, 2018, p. 21).
- 17 - Lacerda (2018) aponta que, embora as escolas associativas, comunitárias ou cooperativas adotassem perspectivas político pedagógicas diferentes, é flagrante a influência e predominância do construtivismo de Vigotsky e Piaget, como também uma filosofia educacional mais humanista, voltada para a formação solidária, crítica, democrática e cooperativa.
- 18 - A abordagem da *pedagogia de projetos* busca ultrapassar os limites das áreas disciplinares e conteúdos curriculares definidos (interdisciplinaridade), implicando no desenvolvimento de atividades práticas, estratégias de pesquisa, de busca e uso de informações, de pesquisa, análise, interpretação e avaliação, em atividades individuais, de grupos, equipes e/ou turmas da escola, com base nos diferentes conteúdos que podem ser trabalhados a partir das necessidades e interesses dos estudantes. c.f. HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 19 - Não há considerações mais específicas sobre o sentido atribuído ao termo “afeto” no documento. Sendo assim, uma melhor compreensão sobre a importância destes na estruturação do PPP certo esforço metodológico de ir muito além das fontes até então levantadas. Registramos a necessidade deste debate, porém, apontamos tal discussão para trabalhos posteriores.
- 20 - Faz-se referência aqui a sustentabilidade dos espaços da Escola, o cuidado com estrutura e infra-estrutura, ampliando-se até a sustentabilidade das relações.
- 21 - Muito embora considerássemos a importância e profundo interesse em produzir com os estudantes alguns *mapas mentais*, optamos até então pelo uso do croqui, no sentido de um *mapa mudo*, que permitisse em primeiro momento certa re-apresentação dos espaços físicos com vistas ao estranhamento destes. Sobre a metodologia de mapas mentais, cf. RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de geografia: concepções propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- 22 - Já em vias de conclusão do presente artigo, nos foi questionado metodologicamente sobre como o apoio exacerbado no método do brainstorming sem uma profunda filtragem posterior do conteúdo delineado pôde incorrer em uma maior fragilidade do método por nós elaborado. Fundamentalmente, nota-se que há correlação de palavras com cores que respondem muito mais aos “vícios de linguagem”, “chavões regionais” e a todo um imagético cultural, que pululam no cotidiano dos sujeitos e refletiram na metodologia empregada, do que às emoções vinculadas aos espaços da escola. São alguns casos: “azul celeste” = Azul → céu; “Estou laranja de fome” = Laranja → fome; “batom vermelho-paixão” = Vermelho → paixão; “Estou roxo de raiva” = Roxo → raiva; etc. Consideramos que esta questão envolve diretamente o embate entre a adoção de uma postura teórica que parta da construção coletiva do sentido das cores e a adoção
-

de bases teóricas a priori para o sentido das mesmas. Como já anunciado à guisa de introdução, relevamos as dificuldades metodológicas do caminho que aqui seguimos. Como forma de encaminhamento da questão, optamos por trabalhar nas análises dos dados secundários apenas com os termos diretamente concernentes à temática em pauta.

23 - “São essas experiências [em sua diversidade e intensidade] que vão definir o lugar como histórico, relacional e identitário: um espaço que não se pode definir assim deve ser encarado como um não-lugar. Porém, o não-lugar nunca existe sob forma pura: lugares se recompõem nele; relações se reconstituem nele. O lugar nunca é completamente apagado e o não-lugar nunca se realiza totalmente (AUGÉ, 1994).” (SERPA, 2013, p. 172).

24 - O aprofundamento destes apontamentos iniciais implica necessariamente na adoção de uma perspectiva interseccional para os espaços da escola. Especificamente neste caso, não é possível produzir maiores análises sem algum debate acerca das questões de gênero e seus rebatimentos. Porém, por motivos de limitação de espaço, este debate não poderá ser desdobrado neste artigo.

## Bibliografia

- ALTOÉ, Sônia. René Lourau: Analista em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- AUGÉ, Marc. Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus Editora, 1994.
- ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE NITERÓI: ESCOLA NOSSA. Projéto Político Pedagógico. Niterói, 2017.
- ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE NITERÓI: ESCOLA NOSSA. Regimento Escolar. Niterói, 2017b.
- BONDI, Liz. Making connections and thinking through emotions: between geography and psychotherapy. Institute of Geography, School of Geosciences, University of Edinburgh, 2005.
- CARLOS, Ana Fani Alessandrini. Espaço-Tempo na Metrópole. São Paulo: Contexto, 2001.
- CHEVALIER, Jacques. Espace de vie ou espace vécu? L'ambiguïté et les fondements du concept d'espace vécu. *L'Espace Géographique*, n. 1, 1974.
- COELHO JUNIOR, Nelson Ernesto; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, São Paulo, v. 9, n. 17, 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072004000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Último acesso em 18 de Maio de 2015.
- FRÉMONT, Armand. Recherches sur l'espace vécu. *Espace Géographique*, tome 3, n. 3, 1974.
- GOMES, Paulo César da Costa. Geografia e Modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- GUATTARI, Félix. Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional. Ideias & Letras, São Paulo, 2004.
- GUINARD, Pauline; TRATNJEK, Benedicte. Appel à contributions pour le neuvième numéro des Carnets de Géographe. *Géographies, géographes et émotions*. Paris, 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LACERDA, Marcela Guimarães. A prática de ensino de geografia nas associações escolares: Escola Nossa e Associação Educacional de Niterói. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2018.
- LAPASSADE, Georges. Grupos, Organizações e Instituições. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

- 
- \_\_\_\_\_. Grupos, organizações e instituições. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- LOURAU, René. A Análise Institucional. Petrópolis: Vozes, 1975.
- \_\_\_\_\_. René Lourau na UERJ – Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.
- PAULON, Simone Mainieri; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, abr. 2010
- RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de geografia: concepções propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- RODRIGUES, Heliane de Barros Conde. "Sejamos realistas, tentemos o impossível!" Desencaminhando a psicologia através da análise institucional. In: RODRIGUES, Heliane de Barros Conde et. Alli (orgs). *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007.
- SERPA, Angelo. Paisagem, lugar e região: perspectivas teórico-metodológicas para uma geografia humana dos espaços vividos. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, nº 33, São Paulo, 2013.
- SILVA, Marcia Alves Soares da. Por uma Geografia das Emoções. *Revista GEOgraphia*, Ano 18, nº 38, 2016.
- \_\_\_\_\_. Sobre emoções e lugares: contribuições da Geografia das Emoções para um debate interdisciplinar. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 17, n. 50, 2018.
- \_\_\_\_\_. O eu, o outro e o(s) nós: Geografia das Emoções à luz da filosofia das formas simbólicas de Ernst Cassirer (1874-1945) e das narrativas de pioneiros da igreja messiânica mundial. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, 2019a.
- \_\_\_\_\_. Um olhar sensível sobre o espaço geográfico: contribuições da Geografia das Emoções. *Revista Geografia em Atos*, Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, (Afetos e emoções: abordagens teórico-metodológicas na análise do Espaço Geográfico), n. 12, v. 5, 2019b.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: EUduel, 2012.
-