



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**LINHA DE PESQUISA: GEOGRAFIA CULTURAL E DA PERCEPÇÃO**

**MELQUISEDEK DE OLIVEIRA ANDRADE**

**ANÁLISE COMPARADA DAS TURMAS DO FUNDÃO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA: um estudo de caso do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho na  
cidade de Guarabira/PB**

**GUARABIRA/PB  
2022**

**MELQUISEDEK DE OLIVEIRA ANDRADE**

**ANÁLISE COMPARADA DAS TURMAS DO FUNDÃO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA: um estudo de caso do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho na  
cidade de Guarabira/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) –  
Monografia – apresentada no Curso de  
Licenciatura Plena em Geografia, como  
requisito avaliativo para conclusão da  
licenciatura em Geografia, na Universidade  
Estadual da Paraíba – Campus III, orientado  
pelo professor Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva.

**GUARABIRA/PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A554a Andrade, Melquisedek de Oliveira.

Análise comparada das turmas do fundão no ensino de geografia [manuscrito] : um estudo de caso do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho na cidade de Guarabira/PB / Melquisedek de Oliveira Andrade. - 2022.

42 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva , Departamento de Geografia - CH."

1. Estudantes do fundão. 2. Estágio supervisionado em geografia. 3. Geografia humanística. I. Título

21. ed. CDD 907

**MELQUISEDEK DE OLIVEIRA ANDRADE**

**ANÁLISE COMPARADA DAS TURMAS DO FUNDÃO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA: um estudo de caso do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho na  
cidade de Guarabira/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) –  
Monografia – apresentado no Curso de  
Licenciatura Plena em Geografia da  
Universidade Estadual da Paraíba – Campus III,  
como requisito à obtenção do título de  
licenciado em Geografia.

**Linha de Pesquisa:** Geografia Cultural e da  
Percepção

Aprovada em: 30 / 03 /2022.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (Orientador)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Belarmino Mariano Neto

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Ma. Sharlene da Silva Bernardino

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Primeiramente, a Deus por possibilitar meu ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Geografia no qual fiz grandes amizades. E também, essa monografia dedico aos meus pais pelo esforço depositado na minha educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me abençoado cursar o ensino superior no curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no qual represento diversas pessoas tanto familiares como personalidades que lutaram por uma universalização maior da educação e também as que não tiveram a oportunidade de chegar até aqui.

Ao curso de Geografia, pois possibilitou-me uma ampliação e um novo olhar nessa ciência onde aprendi a ter momentos de amor e ódio, mas que ajudaram a fortalecer meus pontos fortes e a sair da zona de conforto proporcionada pelos/as docentes, sendo que levo todos/as como grandes aprendizados.

Aos meus pais e irmãs pelo apoio dado porque dividiram comigo a alegria de levar o título de graduando e acreditaram que eu poderia chegar à graduação e concluí-la apesar dos problemas que surgiram e desafiaram a minha permanência no curso, mas no fim as coisas foram de arrumando.

Agradeço também aos meus amigos e minhas amigas que conheci durante esses anos, pois apoiamos uns aos outros nas dificuldades de nossos cursos, nos quais alguns/mas eram de licenciaturas diferentes, mas podemos sobretudo dividir as aflições, dúvidas, alegrias, conversas e elogios recebidos a cada passo prosseguido.

De modo especial, agradeço também ao meu orientador por ter acreditado no potencial desta monografia que emergiu em um período antes e durante a pandemia do Covid-19 dando apoio para essa realização e, por fim, a banca de defesa que aceitou participar avaliando e dando suas importantes contribuições a este trabalho.

Bom dia caro professor  
vai começar agora mais uma seção de terror  
Não pense que é provocação  
porque pra nós não passa de pura diversão  
Eu fico passando mal  
quando você me diz que isso é irracional  
É uma coisa normal quando se está na idade de colegial

refrão 2x

Eu faço parte da galera do fundão  
Eu faço parte da galera do fundão  
Eu e meus amigos do coração  
Eu faço parte da galera do fundão

(Little Quail and the mad Bird, Galera do Fundão, 1996).

## 043 – Licenciatura Plena em Geografia

ANDRADE, Melquisedek de Oliveira. **ANÁLISE COMPARADA DAS TURMAS DO FUNDÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA:** um estudo de caso do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho na cidade de Guarabira/PB. UEPB. (Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva), 2022. 42p.

### **BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Luiz Arthur Pereira Saraiva (orientador)

Prof. Dr. Belarmino Mariano Neto

Profa. Ma. Sharlene da Silva Bernardino

**RESUMO:** A presente monografia, a *priori*, vem trazer uma discussão sobre o entendimento das categorias de análise território, territorialidade e microterritorialidade manifestadas dentro da escola, na qual através de um estudo de caso do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, localizado na cidade de Guarabira/PB por meio dos diversos grupos das salas de aulas frente à geografia escolar, com enfoque nos/nas estudantes do fundão pôde-se realizar uma análise comparada de duas turmas de 6º anos A e B do turno manhã no ano de 2019. Tal proposta surgiu a partir das componentes curriculares “Estágio Supervisionado em Geografia I e II” do curso de Licenciatura Plena em Geografia pela UEPB onde era notada uma diversidade expressiva de agrupamentos sociais nos espaços escolares. Com isso, foi guiado o trabalho pela Geografia Humanística, pois ajudou a compreender como se organizam e interagem esses/as educandos/as entre eles/as mesmos/as e com a educadora. Para tanto, se fez uso do método hermenêutico-fenomenológico porque permitiu analisar as relações subjetivas e intersubjetivas entre os seus membros. Como metodologia utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, referencial teórico e a própria observação incorporada para tal finalidade, cujo o objetivo principal foi comparar as turmas do fundão (TF) dos 6º anos A e B em como se manifestavam frente às aulas de geografia da escola supracitada. Os resultados se debruçaram em sua maioria na ideia estigmatizada de que eram bagunceiros/as a TF e que possuíam certas diferenças tal grupo mediante alternativas de aulas dinâmicas ou não vista pela professora regente.

**Palavras-chave:** estudantes do fundão; estágio supervisionado em geografia; geografia humanística.

**ABSTRACT:** This monograph, *a priori*, brings a discussion about the understanding of the analysis categories territory, territoriality and micro-territoriality manifested within the school, in which, through a case-study of the Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, located in the city of Guarabira/PB through the multiple groups of classrooms facing the school geography, focusing on the students in the back of the class, it was possible to carry out a comparative analysis of two classes of 6th grades A and B of the morning shift in the year 2019. This proposal emerged from the curricular components “Supervised Internship in Geography I and II” of the Full Degree in Geography by UEPB, where an expressive diversity of social groupings in school spaces was noticed. Therewith, the work was guided by Humanistic Geography, as it helped to understand how these students are organized and interacted with each other and with the educator. Therefore, a hermeneutic-phenomenological method was used because it allowed analyzing the subjective and intersubjective relations between its members. As methodology, semi-structured interviews, theoretical basis and the observation itself incorporated for this goal were used, whose main objective was to compare the groups in the back of the class of the 6th grades A and B in how they manifested themselves in front of the geography classes of the aforementioned school. The results mostly focused on the stigmatized idea that they were messy and had certain differences in this group through dynamic classes alternatives or not seen by the regent teacher.

**Keywords:** students in the back of the class; supervised internship in geography; humanistic geography.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 DISCUSSÃO SOBRE AS NOÇÕES DE TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E MICROTERRITORIALIDADE.....</b>	<b>11</b>
<b>3 A ESCOLA E A IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DA TURMA DO FUNDÃO (TF).....</b>	<b>20</b>
<b>4 MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>26</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>30</b>
5.1 O CENTRO EDUCACIONAL RAUL DE FREITAS MOUSINHO E AS RELAÇÕES ENTRE OS GRUPOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: AS TURMAS DO FUNDÃO (TF) EM FOCO.....	30
5.2 ANÁLISE INTEGRADA DOS(AS) ESTUDANTES ALIADA À DA PROFESSORA DE GEOGRAFIA NA CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DO FUNDÃO (TF).....	34
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>40</b>

## INTRODUÇÃO

A diversidade de opiniões, culturas e ideias (co)existe nas sociedades, tendo momentos de atritos e de respeito mas, também, apresenta incontáveis relações entre os seus múltiplos grupos nos quais possuem dinâmicas, gostos, vivências entre outros que são projetadas no espaço, onde produzem e reproduzem, atribuem significado e ressignificam, influenciam e se deixam influenciar por si própria. Assim, há diversos incentivos para a criação, resistência e luta nas construções de seus territórios, que são ricos em identidades cujo objetivo se bifurca entre se deixar moldar pelos ideais formulados durante a vida humana e atualizar tais ideias para a contemporaneidade.

O território, focalizado nesse trabalho, ganhou destaque pela sua versatilidade em se transpor entre vários níveis de escala assim como tantas outras categorias de análise na Geografia. Entretanto, sua escolha se consolidou devido ao olhar dessa pesquisa em observar as relações e dinâmicas territoriais socialmente construídas, mais precisamente por poder ser aplicado e visualizado como um agente formulador dentro da escola, na qual pode conter uma variedade bem expressiva de si mesmo subdividido em territorialidades e até mesmo microterritorialidades. Tais aglomerados, apesar de ocorrerem ou existirem em um meio comum aos seus membros, caracterizam-se sobretudo, por realidades adversas que, nesse lugar, encontram seus semelhantes, como, também, quem não é proporcionando fragmentações territoriais simbólicas e concretas.

Partindo disso, o ambiente escolar se classifica aqui como território, pois se mostra rico em pluralidades entre os seus componentes do mesmo modo que todo espaço construído socialmente: instituições religiosas, festas populares, feiras livres, etc. Enquanto isso, as salas de aulas foram entendidas como territorialidades e as fragmentações dos diversos grupos denominado de microterritorialidades e, nestes dois últimos, ocorre mais expressivamente as interações sociais entre o/a educador/a-estudante como também estudante-estudante as quais se debruçou essa pesquisa.

A ideia dessa monografia surgiu, primeiramente, da observação feita no Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, localizado em Guarabira/PB em 2019, pela componente curricular “Estágio Supervisionado em Geografia I” no curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) onde era intensa a multiplicidade de gostos e experiências externas dos estudantes na escola, refletindo, assim, nos seus comportamentos e na aprendizagem. Em “Estágio Supervisionado em Geografia II”, a proposta dessa temática ganhou uma afirmação e pode proporcionar uma análise local/geral das relações

entre os estudantes e a professora na qual foi enfocada a representatividade dos/as educandos/as que ficam aos fundos das salas.

Hipoteticamente, pensando que as múltiplas expressões do território se manifestam em diversos âmbitos e por agentes sociais variados torna-se evidente que o mesmo é rígido na escola, na qual o sistema capitalista rege os indivíduos para o mercado de trabalho. Além disso, apresentar e discutir sobre as territorialidades e microterritorialidades tendo por parâmetro o espaço escolar mostra como que as relações sociais surgem de algum meio e podem ser vistas em caráter de escalas menores desde que se tenha uma visão holística de tais conceitos e de que formas seus usos sejam efetivos.

Ao mesmo tempo, levando em conta as diversidades socioculturais dos/das estudantes, vê-se possíveis atritos entre os mesmos no tocante de que questões como a falta de maturidade, as variedades de grupos, a indisciplina, etc. expressas tanto nas salas de aula como nos espaços escolares podem acarretar, minimamente, em opiniões, preconceitos e caracterizações uns dos outros adversas.

Com isso, o objetivo principal foi comparar as turmas do fundão (TF) dos 6º anos A e B em como se manifestavam frente às aulas de geografia do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho localizado na cidade de Guarabira/PB no ano de 2019. Para isso, foram levados em conta os próprios relatos dos estudantes e da professora com a finalidade de discutir seus comportamentos. De modo mais específico, objetivou-se analisar os conceitos de território, territorialidade e microterritorialidade com o intuito de entender como os mesmos se expressavam no meio escolar; compreender os relacionamentos dos diversos grupos entre si e com a professora de geografia; e caracterizar, por meio da literatura, aliada à observação os períodos em que a TF demonstrava maior representatividade.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O capítulo após a introdução aborda discussões sobre as noções do entendimento de território, territorialidade e microterritorialidade; o capítulo seguinte elenca a escola como constituidora na formação de identidades; posteriormente, no capítulo 4 são apresentados os materiais e métodos utilizados; continuando com o capítulo 5 que apresenta os resultados e as discussões; por fim, considerações finais e o trabalho finalizando com as referências.

## 2 DISCUSSÃO SOBRE AS NOÇÕES DE TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E MICROTERRITORIALIDADE

O conceito de território, para Haesbaert (2007, p. 20), nasceu com duas vertentes: uma material e a outra simbólica, pois “etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror-aterorizar)”. Em outras palavras, tal ideia está intimamente ligada à dominação de teor jurídico-política da terra e, também, com a promoção do terror/medo, em especial, para os que são excluídos e ficam impedidos de ter acesso a esses espaços. Concomitantemente, para as outras pessoas que podem usufruir do território, o mesmo pode emergir como uma identificação efetiva de apropriação.

A questão de apropriação é elencada por Souza (2005, p. 84) ao mencionar que o termo “território” surgiu tradicionalmente na Geografia Política “como espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos)” no qual se apropria e se ocupa por um grupo social. Essa perspectiva constitui raízes como também a própria identidade, ou seja, não se pode compreender mais um agrupamento de pessoas sem seu território, no tocante de que as ligações identitárias socioculturais estariam conectadas à concreticidade espacial (patrimônio arquitetônico, paisagem e natureza).

Heidrich leva em conta a materialidade da vida humana onde a mesma tem associação tanto a ocorrência como a ação, isto é, um determinado lugar é ocupado com o intuito de ser realizado. No ato de ocupar, ocorrem transformações proporcionando habitats cujas características são diferentes a partir de seus recursos.

Identificamos um território singular quando em uma determinada área há ocupação por um grupo que o habita e produz um habitat, com características específicas que advém de uma cultura e de uma forma própria de uso dos recursos existentes. Assim, um importante aspecto do espaço quando ele se configura em território é o seu uso coletivo por uma sociedade (HEIDRICH, 2013, p. 57).

Portanto, para o autor, quando há um grupo que ocupa um lugar e acaba produzindo habitat com base de características da própria cultura e também da utilização dos recursos o mesmo pode ser entendido como um território. Com isso, a coletividade projetada nesse meio pela sociedade é uma das razões pela sua existência.

Haesbaert; Limonad (1999) argumentam que, para entender sobre os territórios, deve-se partir de alguns pressupostos: a) território e espaço não são sinônimos, pois alguns autores os utilizam de forma indiscriminada; b) é construído historicamente, portanto, tem teor social, no qual exerce relações de poder (simbólico e concreto) envolvendo a sociedade e a natureza;

e c) possui, por um lado, a dimensão subjetiva denominada de “apropriação subjetiva”, “consciência” ou “identidade cultural”, noutro, objetiva chamada de “dominação do espaço” de modo concreto feita através da ação político-econômica.

Assim, os autores supracitados promovem uma retrospectiva sobre noções do que é território, sendo as mesmas “jurídico-política”, a mais difundida e observa o espaço de maneira limitada e controlada pelo Estado o qual vai exercer poder; “cultural(ista)”, sob a ótica simbólica-cultural onde a subjetividade torna-se norteadora e o território ganha o adjetivo de produto de apropriação por grupos sociais; e “econômica ou economicista”, pouquíssimo trabalhada, pois observa o território pelas relações econômicas entre as classes sociais e também no capital de trabalho. Portanto, não se pode ver o território apenas através do objeto material, nem tão pouco como recurso analítico que é elaborado pelo pesquisador (HAESBAERT; LIMONAD, 1999).

Souza (2005, p. 78) reforça a primeira ideia trazida por Haesbaert; Limonad (1999) ao argumentar que o território “é fundamentalmente um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*” (grifos do autor). Assim, observa-se que as dimensões territoriais, nessa abordagem, são mais rígidas, como também envoltas pelos poderes que os controlam.

o território é dividido em lugares do *cosmo*, que estão profundamente comprometidos com o domínio do sagrado e como tal, marcados por signos e significados, e em lugares do caos, que designam uma realidade não divina. O primeiro qualifica-se como território sagrado enquanto o segundo representa ausência de consagração, sendo assim um território profano, um território não religioso (ROSENDAHL, 2005, p. 12929).

Articulando a conceituação do território, tendo como elementos basilares o sagrado e o profano dentro da abordagem fenomenológica, vê-se interesses pessoais para que haja interação, tanto de um meio como do outro. Logo, aos mesmos são atribuídos significados que vão moldar características comuns e, assim, formular territórios.

As relações que as sociedades têm com seus territórios foram constituídas pela história, na qual ao emergir qualquer agrupamento humano, logo surgem vivências das conexões do espaço ocupado e repetido e, também, promove uma compreensão da historicidade do meio onde é formulado experiências que vão trazer a ideia de pertencimento ao grupo e a espacialidade. Tal noção instiga os indivíduos a crerem uns nos outros, pois tiveram uma origem comum possibilitando trazer intervenções nesse coletivo e no território que fazem parte (HEIDRICH, 2013).

Retornando a Souza, o mesmo traz uma reflexão ainda mais profunda e restrita argumentando que

a palavra território normalmente evoca o “território nacional” e se faz pensar no Estado – gestor por excelência do território nacional – , em grandes espaços, em sentimentos patrióticos (ou mesmo chauvinistas), em governo, em dominação, em “defesa do território pátrio”, em guerras... A bem da verdade, o território pode ser entendido também à escala nacional e em associação com o Estado como grande gestor (se bem que, na era da globalização, um gestor cada vez menos privilegiado) (SOUZA, 2005, p. 81).

Em outras palavras, o autor salienta que a primeira relação que se faz ao falar ou pensar sobre o que seria o território está enraizado automaticamente no “território nacional” e em todos os sentimentos em que as pessoas têm no mesmo. Porém, o autor defende que tal reflexão limita essa categoria de análise, então há a necessidade de que seja expandida. Assim, apresenta Souza (2005) a existência de uma superposição de diversos territórios com limites não coincidentes e formas variadas, e, a diversidade de territorialidades que se contradizem, ao contrário do que defende a Geografia Política (territórios justapostos).

Serpa (2013) ratifica Souza (2005) e complementa que, na historicidade das produções geográficas, o território foi englobando novos recortes e dimensões em seus estudos. Com isso, é parcial o compreender apenas pela acepção política, pois pode ser utilizado, de modo geral, em tudo, como também, nos âmbitos culturais, econômicos e sociais onde influenciam nos processos da produção do espaço.

Rosendahl (2005) argumenta que o território está inserido em três dimensões: *econômica*, na qual se dá mais importância aos bens sagrados que ganham força com o espaço e o tempo, assim, cerimônias e festas, por meio da demanda, vão gerar um fluxo nesse meio; *política*, está imersa tanto na vivência como na difusão da fé sendo que os gestores religiosos articulam normas com o objetivo de (re)formular territórios; e *lugar*, nessa última, é remetida a noção de território definido o qual corrobora com Haesbaert; Limonad (1999) e Souza (2005) supracitados.

As relações de poder hierárquico de uma comunidade sobre outra no território resultará em associação, dominação ou exclusão, dependendo das relações de poder e da política estabelecida no lugar. O certo é que a posse do território é seguida de um ritual que simboliza o ato da criação. O território é ocupado e, dessa forma, consagrado, protegido e reconhecido pela comunidade (ROSENDAHL, 2005, p. 12931).

A autora, em outros termos, elenca que a comunidade possui relações hierárquicas umas sobre as outras e, com isso, acaba resultando em características de associação, dominação ou

exclusão entre as sociedades, nas quais tais fatores dependem do poder aliado a política que se estabeleceu no lugar. Sendo assim, o território emerge como um símbolo de um ato da criação para um povo, além disso, se ocupa e, assim, fica consagrado, protegido e é reconhecido pelos seus membros que tem o papel de promover essa dinâmica no seu meio através dos relacionamentos estabelecidos.

“Território, assim, em qualquer acepção tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional ‘poder político’. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação” (HAESBAERT, 2007, p. 20-21). Em resumo, a noção de território vai tanto no sentido de “poder político” tradicional, como também, no sentido mais explícito (dominação) e implícito ou simbólico (apropriação).

Partindo disso, conforme Machado (1997), os termos espaço, território e territorialidade são polissêmicos e têm sido, por um lado, debatidos amplamente, noutro, difundidos pelos universitários na corporação dos geógrafos provocando dificuldades conceituais não apenas a Geografia, mas também, a outras ciências.

Sack aponta que a territorialidade comanda, como estratégia geográfica, coisas e pessoas a partir do controle de uma área. Nessa perspectiva, as propriedades privadas de terra e os territórios políticos podem ter maior vinculação com a territorialidade, na qual ocorre em diversos níveis e, conseqüentemente, contextos sociais.

A territorialidade é utilizada em relacionamentos cotidianos e em organizações complexas. Territorialidade é uma expressão geográfica primária de poder social. É o meio pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados. As funções de mudança da territorialidade nos ajudam a entender as relações históricas entre sociedade, espaço e tempo (SACK, 2013, p. 63).

Conforme Souza (2005), a territorialidade deveria ser encarada de modo semelhante a outros substantivos (sexualidade, brasilidade, etc.). No singular, tal significado, aludiria a algo extremamente abstrato, isto é, aquilo que torna qualquer território em si mesmo. No plural, remetem aos tipos gerais que classificam os territórios levando em conta suas dinâmicas, propriedades, entre outras (por exemplo, territórios descontínuos e territórios contínuos). Em resumo, o autor acredita em um tipo de interação da humanidade mediada pelo espaço a qual formula a própria territorialidade.

A territorialidade, para Haesbaert (2007), possui além do caráter da abstração analítica ou epistemologia, também um envolvimento com a dimensão imaterial, no qual

ontologicamente é vista como símbolo e/ou imagem dentro de um território onde tem existência e pode agregar-se de modo político-cultural como uma estratégia.

A Territorialidade corresponde às ações desenvolvidas por vários agentes sociais em uma determinada área geográfica e em um dado momento histórico. As ações são produzidas pelas diferentes relações estabelecidas entre os agentes em um específico recorte espaço-temporal (MACHADO, 1997, p. 28).

Em outras palavras, a autora acredita que a territorialidade é realizada em uma dada área geográfica comandada por agentes sociais diversos/as em um determinado período histórico por meio da relação espaço-temporal. Além disso, complementa argumentando que esses processos de interações acabam sendo incluídos movimentos vinculados ao âmbito da produção e também, de modo mais expressivo, os elementos culturais, por exemplo, a moral, a linguística, a ética, a religião, entre outros, pois são um conjunto padronizados de comportamentos estabelecidos pelas instituições, crenças e valores espirituais e materiais, na qual sua transmissão ocorre coletivamente e assim vão caracterizar uma sociedade específica (MACHADO, 1997).

Heidrich (2013) argumenta que, nas sociedades que não são baseadas em etnicidades de um povo, as mesmas podem apresentar variadas identificações promovidas tanto pela diversidade como pelas relações culturais e socioeconômicas, entretanto, existe apenas uma única que precisa ser reafirmada: a que foi estabelecida com o território. Mas, é visto que as vivências territoriais precisam ser ampliadas no tocante de que na atualidade e mais ainda pelos processos migratórios a ideia de pertencimento pode ter ressignificações. Ou seja, pode-se manter sentimentos pelas identidades de outrora e construir uma nova, em especial, caso a migração tenha acontecido a bastante tempo. Exemplificando, indivíduos podem ter uma territorialidade brasileira e outra indígena em harmonia, pois nenhuma exclui a contrária, apesar de que certas vezes interesses imateriais e matérias promovem divergências sociais.

Para Machado (1997), em resumo, na implementação do termo territorialidade na Geografia, desde os primórdios, é perceptível notar diferentes modos que tal expressão assumiu ao longo do tempo. Surgiu com forte relevância nas ideias naturalistas nos quais tinham vinculação aos comportamentos dos animais. Logo depois, foi incorporado e desenvolvido adentrando na esfera da política nacional e da produção e, hoje, englobando a dimensão cultural e tal versatilidade acabou a consagrando como uma das palavras mais utilizada pelos geógrafos.

Assim, complementando esse ponto, em uma síntese sobre as noções da categoria analisada, *a priori*, é vista sob um caráter mais epistemológico, ou seja, possui abstração e se

faz necessário para o território na sua própria existência, a depender do conceito adotado. Posteriormente, aparece em um sentido mais ontológico: a) como materialidade, espaço material por meio do controle físico o qual corrobora com Sack (2013); b) como imaterialidade, tem ligação com uma identidade territorial ou mesmo em uma comunidade onde há o comando simbólico que o norteia; e c) como “espaço vivido”, neste caso, coexiste a materialidade e imaterialidade simultaneamente no mesmo território tanto formal como institucional (HAESBAERT, 2007).

É de suma importância ressaltar que a ampliação e evolução da conceituação sobre territorialidade emergiu através da urgência na ciência geográfica com o intuito de apreender melhor a estreita relação sociedade-espaço-tempo. Assim, elementos novos acabaram sendo considerados na ideia de participar do envolvimento em uma análise mais completa frente da questão a realidade socialmente contemporânea. Tal tentativa é bem vinda e necessária no tocante de que seja acompanhada em uma análise teoricamente mais profunda (MACHADO, 1997).

Além disso, a autora supracitada descreve que usar indiscriminadamente o termo territorialidade pode prejudicar o objeto de estudo como também o próprio conceito e, com isso, se faz necessário desenvolvê-lo a partir de um juízo crítico pautado em discussões teóricas.

Com base nessas reflexões sobre a territorialidade, parte-se agora para o entendimento em escala micro. Costa (2013) descreve que a partir de diversas questões que englobam o espaço imediato, tanto da objetivação como da subjetivação regido pelas relações humanas, surge a noção da microterritorialidade. Assim, os indivíduos, a primeiro instante, se apresentam e depois regem espacialmente a materialidade, no qual acabam modificando a forma e o uso por causa da sua interferência. De modo mais explicativo, produz e reproduz complexadamente as ações que são remetidas a um processo de objetivação das subjetividades em variadas relações.

Fortuna salienta que, após consultas feitas em dicionários acadêmicos, é percebida a ausência na dedicação em definir sobre a (micro)territorialidade. Logo, acabam limitando-a “tão somente a referi-la como sinônimo de territorialidade, procurando fazer a sua equivalência a ‘espaço delimitado’, ‘proximidade física’, ‘contiguidade’, ‘nativismo’ etc., que indiciam práticas e discursividades sociais subalternizadas” (FORTUNA, 2012, p. 200).

O autor supracitado utiliza “territorialidades micro” e “microterritorialidades” como sinônimos e define, portanto, em fenômenos apresentados nos lugares, ou melhor, espaços de escala menor, onde há pessoas inclusas e, conseqüentemente, estabelecem uma dimensão territorial e humana particular. No entanto, é, necessariamente, a capacidade de estabelecer

expressões sociais e de teor humano, os quais também se aplicam nos espaços virtuais, que corrobora para o caráter social que as ostentam (FORTUNA, 2012).

A microterritorialidade se funde como um híbrido dialético e complexo entre aquilo que nos formata (como o que deve se cumprir porque se espera a cumprir) no espaço, como aquilo que permite que nos liberem das profundidades e esconderijos dos nossos sentimentos, assim também como todo o acaso que nos faz perceber novas sensações e nos faz pensar sobre nós mesmo (na importância que o acaso talvez nos faça tomar outros rumos) (COSTA, 2013, p. 65).

De modo simples, tal termo está intimamente ligada a dois fatores: o primeiro, em uma perspectiva de fusão, que constitui o ser humano de maneira complexa e dialeticamente de cunho espacial onde provoca uma certa liberdade ao indivíduo e desmascara dos sentimentos que foram aprofundados; por outro lado, novas sensações presenciadas pelo acaso tomam conta das pessoas possibilitando seguir rumos diferentes uns dos outros. Ainda menciona que,

a microterritorialidade é este concreto difuso que une uma realidade espacial restrita a ação, a lembrança, a imaginação e os fatores que escapam o “querer” próprio do sujeito (ou conceber um querer pela obrigação e pelo aprendizado), pois estes fatores estão impregnados a ele por sua própria vivência em sociedade, pela sua própria localização em um meio técnico e moralmente produzido (COSTA, 2013, p. 65).

Em outras palavras, a microterritorialidade se mostra no mundo real espacialmente em lembranças, imaginações e nos próprios fatores que possam desagradar o querer do ser humano ou, em outros casos, serem regidos pela sociedade contemporânea do momento vivido, na qual é constantemente produzido por seus membros. Com isso, descreve ainda que tal termo vira um espaço de interações humanas marcadas por subjetividades desejanças (relacionado as identificações que os sujeitos podem ter no seu íntimo uns com outros e também nas qualidades que o outro possui e se tenha interesse de se interagir); objetividades funcionais (nas quais são comportamentos e ações essenciais para adequarem-se ao momento social na sua normalidade); representações produzidas e autoproduzidas das coisas do mundo (imagens, formas, sistemas simbólicos, etc.) e, por fim, percepções que motivam de “si mesmo” descobertas novas além sobre os outros, dos fatos/coisas imaginadas exteriores ao espaço imediato (COSTA, 2013).

Turra Neto (2013) discute as microterritorialidades nas cidades e, automaticamente, remete as estratégias para o uso, defesa e apropriação de porções pequenas, por grupos sociais, de espaços urbanos (negros, homossexuais, jovens, mulheres, entre outros). Tais agrupamentos produzem na cidade tanto aspectos imateriais como de materialidade, pois criam formas de

convivência específica culturalmente pelos espaços. Esse tema ainda é novo para a Geografia brasileira, logo, há uma fragilidade em como seguir uma linha teórico-metodológica.

O autor reforça que as microterritorialidades têm interesses nas interações socioespaciais (agregados singulares e grupos), pois territorializam-se em um espaço social, histórico e próprio. Assim, entender a territorialização projetada nesse meio depende de conhecer suas condições de possibilidade, ou seja, ao espaço materializado e, também, é necessário considerar que esse processo possui papel relevante na movimentação de si mesmo em sua produção.

Fortuna (2012) corrobora argumentando que as microterritorialidades podem ser expressadas pelas relações consistentes desenvolvidas nas esquinas, praças ou mesmo no recato dos lares domésticos no qual há um “pedaço” que vai ser representado. Além do mais, de modo igualitário, comunidades afetivas sendo muitas concretizadas pelas subjetividades e na imaginação de sujeitos onde possuem ausência de territórios caracterizam movimentos diásporos e comunidades virtuais.

O entendimento de micro-territorialidades perpassa pelas peculiaridades espaciais e por identidades que promo-vem a inserção dos sujeitos no bairro e também na cidade. Entende-se que essa dinâmica deve ser compreendida a partir de diferentes escalas temporais e espaciais, incluindo a dinâmica local/regional/global, relacionando com a apropriação espacial em diferentes realidades sociais (AIGNER; PIRES, 2012, p. 354).

Os autores, por sua vez, salientam que a conceituação das microterritorialidades caminha tanto pelas identidades como também os espaços peculiares que se mostram, pois estabelecem a inclusão dos indivíduos no bairro e/ou na cidade. Além disso, tal dinamicidade necessita ser visualizada partindo de diversas escalas espaciais e temporais e, ainda, com a presença nos níveis local, regional e global onde vão ser relacionados com realidades sociais diferentes umas das outras.

Sabendo disso, a escola pode ser considerada como um local de diversas microterritorialidades com espaços e tempos variados que vão consolidar grupos a partir de gostos identitários comuns ao mesmo passo que demarcarão seus espaços para quem for diferente.

Os microterritórios formados na escola também se assemelham a essa ideia de territorialidade, pois ela é formada por um espaço físico com elementos materiais como cadeira, mesa, bancos, escada etc., ao mesmo tempo em que as ações dos sujeitos, suas intencionalidades, subjetividades e os discursos ali inseridos fazem parte da dimensão imaterial (PANUTTO; STRAFORINI, 2014, p. 400).

Os autores utilizam em seu trabalho os termos microterritório e microterritorialidade de modo estreitamente próximo, pois ao trabalhar na escala micro às ideias entendidas sobre território e suas variações podem ser visualizadas em caráter menor por causa dos fatores materiais e imateriais produzidos e reproduzidos pelos sujeitos.

Assim, as microterritorialidades são conceitualizadas como “produtos e produtoras de identidades que demandam a base espacial para se manifestarem” (PANUTTO; STRAFORINI, 2014, p. 403-404). E complementam dizendo que não é suficiente pensar culturalmente as identidades através da tradição e dos polos opostos produzidos, haja vista a influência do contexto global aliada aos discursos impostos além do consumo e do ideal de vida.

### 3 A ESCOLA E A IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DA TURMA DO FUNDÃO (TF)

Na contemporaneidade da globalização, segundo Cavalcanti (2008), há a todo momento contato entre diversas culturas e isso vai tornando a sociedade cada vez mais complexa e multicultural, onde a tendência é se verificar uma disputa das heterogeneidades *versus* a homogeneização.

Para Heidrich, a noção de representação está intimamente articulada com o território onde, amplamente, é estabelecido vínculos tanto no campo da criação como no cultural e que faz compreensões do vivido. Assim, viver envolve-se no ato de representar como também tem o papel de infligir a mesma, na qual tem sentido nos significados que são produzidos.

O autor argumenta, ainda, que em comunidades tradicionais e pequenas, há reconhecimento natural para quem possui uma vida plena; entretanto, na complexidade moderna do cotidiano, a noção vem ressignificada por instituições e meios produtores de mensagens e ideias. Logo, questões podem se apresentar adversas a um determinado grupo e, em contrapartida, serem presentes noutra e, com isso, o diálogo se torna de extrema importância. Nas relações sociais da vida, portanto, quem afeta proporciona isso a si mesma/o, pois os espaços públicos e a identidade são compartilhadas por representarem elementos da humanidade e têm suas manifestações nos processos da comunicação (HEIDRICH, 2013).

Partindo disso, Callai (2013) descreve que a escola é uma instituição inserida no mundo, no qual possui características históricas onde as pessoas vão fazer parte em algum momento da vida. Além disso, possibilita e dá oportunidade de teor formal o conhecimento que a humanidade produz apesar de que, atualmente, adquiriu outras funções. Por outro lado, o cotidiano precisa ser considerado na compreensão do que acontece ao redor dos indivíduos provocando o entender da abstração, assim como do lugar e da vivência no mundo.

É bem presente observar e crer apenas na existência da divisão entre “a mesa do professor” *versus* o “lugar coletivo dos estudantes”, tida por muitos, mas as salas de aula têm uma multiplicidade de oposições não tão valorizadas e que são importantes (BRANDÃO, 2005). Com isso, se reflete que cada turma, sala e estudantes possuem individualidades e que em nada se pode comparar esses entes uns com os outros.

Corroborando com esse argumento, Lourenço (2010, p. 56), ao falar sobre o ensino de Geografia, salienta que “o ambiente escolar representa um lócus no qual a pluralidade de saberes e de culturas massificam-se por meio dos sujeitos e pela forma com que estes apresentam seus conhecimentos éticos, estéticos, identitários”, ou seja, há uma diversidade

nítida nas salas de aula e cabe a(o) professor(a), especialmente o da área geográfica, levar isso em conta para que consiga atingir seus/suas estudantes da melhor forma possível.

Inúmeras escolas são povoadas por tribos e/ou grupos que por meio da aparência e pela linguagem buscam procurar se expressarem de modo distinto e ao mesmo tempo unificada. Em outras palavras, aglomerados de indivíduos ocupam o meio escolar no qual vão consolidar características comuns e, também, apresentarem individualidades que irão os diferir uns dos outros (LOURO, 2000).

Maffesoli (2007) pontua que o termo tribo é frequente e possibilita perceber o vínculo social de modo concreto, pois sua atenção voltasse a saturação do individualismo e da identidade e, também da sua expressão. Assim, esse fenômeno adentrou no vocábulo de alguns/mas intelectuais nos quais conseguem atribuir a devida importância ao contrário dos jornalistas que a utiliza imoderadamente.

O autor ainda destaca que as tribos não procuram a espera de um fim seja no projeto, social, político, econômico que precise ser realizado. Simplesmente, tal fenômeno prefere “‘entrar dentro’ do prazer de estar juntos, ‘entrar dentro’ da intensidade do momento, ‘entrar dentro da fruição desde mundo tal como ele é’” (MAFFESOLI, 2007, p. 98). Em outros termos, a necessidade da união norteia suas projeções nos diversos âmbitos onde as pessoas vão poder expressar suas necessidades no meio.

Mesquita; Maia (2007) argumentam que a conceituação de tribo em seu étimo está ligada ao domínio na etnografia onde é utilizado em uma forma de definição na organização da sociedade, em especial as indígenas, nos estudos antropológicos.

Alguns de meus críticos consideraram que o tribalismo, que não se pode mais contestar empiricamente, era questão de uma determinada idade, aquela de uma adolescência prolongada. No meu entendimento, colocar as coisas desta forma é, mais uma vez, uma maneira de acobertar a mudança profunda do paradigma que se está operando. O falar jovem, o vestir-se jovem, os cuidados do corpo, as histerias sociais são, larga-mente, partilhadas (no todo social). Todos, quaisquer que se-jam as idades, classes, status, são, mais ou menos, contaminados pela figura da “eterna criança” (MAFFESOLI, 2007, p. 99).

O autor supracitado argumenta que alguns de seus críticos atribuem o fenômeno tribal a partir de uma idade a partir da adolescência prolongada. Mas no seu entender, fazer tal procedimento esconde as profundas mudanças que estão sendo realizadas no paradigma nas quais atinge todas e quaisquer pessoas em suas diversas idades, *status* e classes.

Na perspectiva de Silva (2014), grupos são formados devido a interesses em comum e no espaço escolar é do mesmo jeito. No entanto, nas turmas, há diversas divisões que se

manifestam, nem sempre vantajosas para todos e todas que ali estão. Assim, adjetivos reforçam essas fragmentações onde se tem, por exemplo, as “panelinhas”, os “CDFs” e a própria “turma do fundão” (TF) enfocada nesse trabalho.

Haesbaert (2006) apud Cavalcanti (2008, p. 18) aponta que “o contexto atual é, na verdade, o de uma nova cultura, de novos processos de identidades, de um novo espaço, de uma nova territorialidade ou de uma ‘desterritorialização/reterritorialização’”. Nesse ponto, pode-se pensar que as fragmentações em salas de aulas territorializam-se por vários motivos aos quais os que forem semelhantes vão reforçar suas relações. Em outras palavras, os/as estudantes do fundão que se localizam nesse meio têm fatores e gostos para ficarem reclusos afastados do professor. Além disso, os membros das turmas, ao trocarem de ambiente ou com o aparecimento de novos estudantes, demonstram uma versatilidade em poder se desterritorializar e reterritorializar, pois vão encontrar subsídios para isso.

Entretanto, atritos podem ser observados ocasionados a essa gama multicultural da diversidade de opiniões, ideias e culturas na escola proporcionando um choque de identidades de todos os seus membros. Para Silva (2000, p. 74), a identidade “parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem referência a si própria: ela é autônoma e auto-suficiente”. Em outras palavras, ao classificar determinados/as estudantes como do “fundão”, primeiramente, eles/as próprios/as precisam se reconhecer dessa forma e depois verificar a existência dessa autoaceitação.

Louro (2000, p. 62) reforça essa ideia argumentando que reconhece “a identidade - aquilo que o sujeito é - e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é - a diferença”, ou seja, para se estabelecer algo em um indivíduo, é necessário que características contrárias se expressem também. Assim, Silva pontua que a diferença igual à identidade são elementos independentes, porém estabelecem relações estreitas de dependência, pois para que uma se manifeste se faz necessário a influência da outra.

A identidade e a diferença são produzidas e, constantemente, através do ato linguístico onde nem podem ser enquadradas no lado transcendental nem tampouco do natural, mas sim, do mundo social e cultural (SILVA, 2000).

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os cor-pos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes. (LOURO, 2000, 62).

Em síntese, a identidade se faz presente dentro da cultura onde os corpos estão, e são vistos, com significados que possibilitam representações, como também, interpretações nos quais a depender dos grupos e/ou sociedades as características físicas se diferenciam, ou seja, alguns traços podem ter importância bem relevante ao ponto de se estabelecerem como marcas ou talvez continuem de carácter banal.

Heidrich (2013) descreve que os indivíduos humanos vêm ao mundo e, com o tempo, acabam incorporando a noção de pertencimento dentro da sociedade. Assim, isso é expressado de algumas maneiras: pela língua, valores, hábitos, ideias que criam vínculos com uma identidade e, também, é uma forma de se diferenciar entre tantas outras nacionalidades.

Complementando Silva (2000), Gusmão (1999, p. 42) chama atenção ao dizer que “as ‘imagens do outro’ somos nós quem as criamos” onde, nesse sentido, quem vai caracterizar o próximo é quem o observa. Dito de outro modo, a TF ganha uma caracterização identitária negativa aos olhos dos outros estudantes devido à sua posição geográfica na sala aliada a problemas decorrentes como a falta de interesse nas aulas, por exemplo.

Já para Brandão (2005, p. 120), “as antigas (atuais) repartições formais e espontâneas dos usos da sala de aula refletem internalizações de papéis escolares ou culturais trazidos para dentro da escola”, ou seja, a vivência e as experiências externas vão influenciar no modo como se comportarão no meio escolar, haja vista, que a família também colabora para esse desempenho.

Atrelado a essas visões de mundo, atualmente, o preconceito tem ganhado cada vez mais formas e expressões variadas dentro da sociedade e as instituições de ensino também, já que fazem parte desse meio. Por isso, mesmo nos lugares de interações sociais que podem possibilitar uma educação formal, o mesmo se apresenta de modo tanto impactante como um maquiado entre os indivíduos (VIEIRA; MACIEL, 2009). Partindo-se disso, pode-se ver estigmas negativos apontados para o pessoal que fica aos fundos das salas e Brandão destacará que

para os antigos habitantes das últimas carteiras da sala de aula, o melhor do colégio sempre foi “a hora da saída” [...]. Depois, o melhor era o “recreio”. Pior que a hora da “entrada no colégio”, só mesmo a da “entrada na sala de aula”. Por isso sempre houve entre eles o empenho seríssimo de trazer para ela o que era possível do espaço e da “vida do recreio” (BRANDÃO, 2005, p. 111-112).

O preconceito, portanto, sofrido a tal grupo vai se dar também devido a essa falta de interesse no âmbito escolar, por preferir não estar lá e nessa tentativa de “estender o recreio”

nas aulas. Cavalcanti (2008, p. 15), ao falar sobre globalização, pontua que a mesma tem ganhado espaço no mundo atual e é entendida “como um fenômeno de eliminação de fronteiras entre os países de todo o mundo, que afeta múltiplos campos: cultural, tecnológico, social, econômico etc., e que traz como consequência a construção de espaços de relações integradas”. No entanto, a autora salienta que nem todas as nações participam desse processo, muito menos de modo igualitário, pois é um processo tanto diverso como complexo. Com isso, verifica-se, de um lado, uma tentativa de homogeneizar a sociedade e seus espaços; e no outro lado, a ampliação de problemas sociais de nível mundial (desemprego, violência, exclusão social, por exemplo).

Nesse contexto, para essa experiência tão forte e consolidada, o capitalismo atua junto ao meio escolar no papel de moldar as pessoas cujos comportamentos sejam flexíveis a esse sistema e, com isso, a rebeldia, em especial, dos estudantes que se sentam aos fundos das salas não pode ter espaço, já que seria uma perda de recursos materiais e humanos, fugindo de maneira total os objetivos dos órgãos que operam e mantêm essa instituição ativa (SILVA, 2014). Assim, a escola sofre por essas problemáticas de maus comportamentos, pois a diversidade de culturas e dificuldades internas que cada uma enfrenta reflete em sua aprendizagem e, por isso, que a falta de respeito, companheirismo e dedicação cria um abismo entre professor(a)-estudante e estudante-estudante. Mesmo assim, torna-se imposta aos educandos uma norma que devem seguir para o mundo atual e, quando não aceito, divergências emergem. Essa questão é tão intrínseca na vida deles que,

em síntese, faz-se necessário disciplinar as pessoas para o mercado global de trabalho (e de consumo), uma vez que o sistema impõe alguns padrões de qualidade que devem ser religiosamente seguidos e esta é uma das atribuições da escola enquanto instituição, ou seja, independentemente do nível de ensino, as instituições educacionais buscam sobretudo, preparar os indivíduos para atender aos interesses do mercado, e para que não ocorram rupturas em relação ao funcionamento do sistema, é preciso disciplinar os corpos, fazendo-os seguir os padrões de aceitabilidade impostos à e pela sociedade (SILVA, 2014, p. 187).

Segundo Aigner; Pires (2012) tornar os estudantes instrumentos, nesse mundo globalizado, significa possibilitar formas de transformação do espaço vivido por mediação operacional dos conhecimentos adquiridos aos quais serão guiados a ações libertadoras. Assim, estabelecer a educação é retirar a acomodação tida pelo espaço vivido e, com isso, criar para a vida atitudes novas.

Para tanto, os educandos precisam encontrar na escola e nas aulas de geografia um espaço propício à produção de saberes que possam levar a superação de conflitos vivenciados no cotidiano. A aproximação entre escola e comunidade oferece uma perspectiva promissora, pois sabe-se que as possibilidades de transformação e de inserção social existem e podem ser impulsionadas, com certeza, pelas práticas educativas e pelas instituições formais de ensino, que se fortalecem nas localidades, quando possuem apoio e também apoiam as comunidades atendidas (AIGNER; PIRES, 2012, p. 363).

Partindo disso, os autores creem que através da escola e das aulas de geografia é possível, para os/as educandos/as, acharem um lugar adequado a promoção de saberes que, por ventura, os levem a ultrapassar cotidianamente os conflitos por eles vivenciados. A união da comunidade com a instituição escolar promoverá novas perspectivas, haja vista que as possibilidades de inserção e de transformações são reais e, com isso, serão impulsionadas pelas práticas educacionais e também no âmbito formal de ensino em uma via de mão dupla apoiando as comunidades ao mesmo passo que recebem tal retorno.

Para Gusmão, a educação interpretada como prática pedagógica possui em suas “raízes” uma característica homogeneizante e é posta para pensar sobre a tentativa de reconhecer as diferenças cujo objetivo está em transformá-las em uma matéria-prima a solidariedade e a compreensão das pessoas. Ainda fala que “a escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus estudantes e, por essa razão, a educação é também um tema a ser considerado” (GUSMÃO, 1999, p. 43). Neste contexto, nas instituições de ensino são mostrados os caminhos pelos quais os indivíduos vão atender aos requisitos e interesses da sociedade e, conseqüentemente, ao modo capitalista atual, porém, a questão multicultural dos estudantes tem se tornado uma problemática e esses lugares vêm demonstrando fragilidade de que forma trabalhar com esse público diverso, plural e cada dia mais consciente dessa condição.

#### 4 MATERIAIS E MÉTODOS

A ciência geográfica sempre teve o interesse em analisar o mundo, embora seu foco estivesse apenas voltado nos aspectos físicos e, mais tarde, nos humanos, onde o indivíduo em certo momento era posto dentro das questões físicas noutro enquanto classe social que podia produzir um espaço através de suas relações (NOGUEIRA, 2005).

O autor ainda argumenta que as questões do lugar nas quais o ser humano as tinha como suas experiências, onde envolviam as emoções expressas de modo agradável e desagradável foi algo pensado pela Geografia, mas apaziguado fortemente nas críticas de que seria uma análise individual e subjetiva do mundo e, por isso, não interessaria a ciência citada, voltando assim, o foco mais racional tratando o indivíduo enquanto classe, povo, recursos humanos, etc.

Independente de qual rumo dado na Geografia nesse momento, Pessôa (2006) afirma que o conhecimento buscado é algo constante almejado pela humanidade, onde, por meio do mesmo, se apreende a desvendar o mundo na sua realidade. Com isso, são apresentados alguns tipos de formas para entender ao redor: a) os sentidos, pois através da observação o indivíduo consegue saber, por exemplo, se vai chover ao olhar para o céu; b) as crenças, nas quais englobam as populares (ligado a sabedoria popular, exemplificando, saber quando cortar os cabelos de acordo com a lua) e religiosas (tem relação com as rezas realizadas pelas benzeduras e pajelanças que ajudam curar doenças ilustram esse modo); c) os filósofos, Gil (1999) apud Pessôa (2006) descrevem que a procura do conhecimento proporciona uma importante forma de ver o mundo, pois são fundamentados nos processos especulativos e racionais.

Entretanto, tais formas veem a realidade de modo subjetivo baseados nas observações dos fatos que o rodeiam proporcionado equívocos estando enquadrados no chamado senso comum e não trazendo satisfação aos indivíduos mais críticos. A ciência, partindo disso, “surge para proporcionar respostas mais seguras aos problemas levantados, demonstrar a verdade dos fatos e possibilitar sua aplicação prática” (PESSÔA, 2006, p. 18).

Com base nisso, é de suma importância a pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2002), pois parte de um problema e busca responder, satisfatoriamente, pelo conhecimento às necessidades desse fenômeno. Por meio disso, várias hipóteses emergem para confirmá-la ou não. Para isso, é necessário o uso adequado de uma teoria que vai orientar o tema pesquisado.

Assim, Nogueira (2005) aponta que na década de 1950 diversos autores/as geógrafos/as emergiram com suas reflexões de cunho filosófico adentrando na ciência geográfica adquirindo os estudos da fenomenologia.

A chamada geografia humanista foi um movimento de renovação da geografia que eclodiu nos Estados Unidos e Canadá nos anos 1970, possuindo antecedentes explícitos desde os anos 1960. Buscava uma reaproximação da geografia com as humanidades, no contexto de busca de alternativas ao neopositivismo e às tendências de quantificação predominantes na época. Na esteira do grande debate teórico e metodológico promovido pela Nova Geografia, alguns geógrafos voltaram-se para a literatura, a história, os estudos culturais, a psicologia e sobretudo a filosofia, buscando renovar epistemologicamente a geografia com valores humanistas: a crítica da época era que a geografia, ao buscar ser ciência, estava deixando de ser humana (MARANDOLA JR, 2013, p. 50).

Em outras palavras, com a ascensão da Geografia Humanística na década de 1970 e com alguma influência em anos anteriores, a fenomenologia ganhou mais espaço nos estudos do campo da Geografia no tocante de que agora um novo paradigma estava se instaurando com o intuito de reaproximar o caráter humano e não mais o afastando tão fortemente como em outros momentos.

Uma questão fundamental a se pensar nesse momento está ligada à ideia de a própria Geografia Humanística ter incorporado a fenomenologia para repensar epistemologicamente a ciência geográfica. Entretanto, muitos/as autores/as não haviam a colocado como seu tema principal de investigação. Por causa disso, a mesma aparece, *a priori*, significativamente como abordagem, e assim, não se fechando sobre assuntos específicos. Apesar desse novo paradigma ainda não consolidado, suas questões eram aos poucos incorporadas em diversas temáticas geograficamente, porque através dos/as geógrafos/as da época, foi sustentada como abordagem conceitual ou metodológica, em especial nas discussões sobre paisagem e lugar (MARANDOLA JR, 2013).

Suess; Leite (2017) não consideram a fenomenologia com um certo exagero em caráter abstrato como foi propagado, mas como uma crítica ao produzir conhecimento científico intensamente concreto. Portanto, busca um equilíbrio entre esses extremos. Complementando esse ponto, Silva (2013) destaca que, basicamente, o método fenomenológico surgiu com o intuito de combater a adoção do psicologismo ou do empirismo como o fundamento da filosofia e da ciência.

Foi através do filósofo e matemático Edmund Gustav Albert Husserl (1859-1938), nascido em Prossnitz na outrora região da Morávia e, atualmente, República Tcheca, segundo Silva (2013), que a fenomenologia ganhou sua significação principal, na qual buscou-se constituir um método que pudesse ser aplicado como fundamentação na ciência, como também, consolidar a filosofia cientificamente a rigor.

O autor supracitado descreve que etimologicamente, a expressão “fenomenologia” significa a ciência ou o estudo dos fenômenos. Tal termo não foi criado por Husserl, mas, com base em suas obras, houve uma consolidação desse método, posteriormente, aprofundado, questionado e até, por outros fenomenólogos, contestado.

Heidegger (1986) apud Suess; Leite (2017, p. 152) considera a fenomenologia “como a ciência dos fenômenos, cuja análise se efetua por meio de dois componentes: o fenômeno e o logos”. Segundo Silva (2013), o fenômeno é descrito na perspectiva husserliana como uma indicação não apenas o que é manifestado ou o que aparece ao ser humano, mas também, a sua própria manifestação na essência. Com isso, a fenomenologia surge necessariamente como o método para que a apreensão ocorra sem preconceitos do ser, do conhecimento ou do objeto.

Partindo disso, é de fundamental importância analisar o modo que se representam as microterritorialidades das turmas do fundão (TF) como fenômenos presentes na sociedade e, mais precisamente, em uma escala micro no âmbito escolar, focalizada nesse trabalho e a estabelecendo como parâmetro. Além disso, foram pensados os/as estudantes e a professora, através das observações e das entrevistas, não apenas como componentes de uma determinada manifestação que serviria de estudos em temáticas específicas à Geografia; pelo contrário, emergiram na perspectiva de “sujeitos das pesquisas não mais como meros informantes dos dados necessários para a pesquisa, mas que sejam também reconhecidos como autores, pois a experiência vivida por eles será a principal fonte de interpretação de nossas reflexões” (NOGUEIRA, 2005, p. 10244).

A hermenêutica, para Dittrich; Leopardi (2015), ainda é reconhecida como uma arte, mas, também, proporciona o significado na fala onde se inclui a movimentação do corpo-criante do indivíduo humano ou no seu discurso produzido que vai moldar o pensar e agir da pessoa. Assim, busca-se trazer autonomia ao discurso do seu autor, professor, pesquisador nas relações dos fenômenos cuja finalidade seja a sua compreensão e a possibilidade de descrevê-lo tanto sistematicamente como de (co)vivido.

As autoras utilizam a expressão “corpo-criante” para designar que é o conhecimento em sua vivência de modo complexo e também a união dessas partes onde vão expressar uma relação com o fenômeno investigado e, com isso, manifestará tanto na compreensão como no conhecimento.

O nascedouro de uma hermenêutica fenomenológica é o ser humano, corpo-criante, que vive os processos dos fatos, dos acontecimentos de sua existência, que vai se construindo nas diversas vivências, tecidas num mundo de seres, saberes e fazeres. O corpo-criante do ser humano é o fulcro para a percepção e a compreensão de algo que acontece lá fora, no seu meio ambiente, na

relação com o outro. O ser humano (no caso da ciência, o pesquisador) é o lócus onde a vida acontece e se expressa em pensamento sistematizado – o conhecimento (DITTRICH; LEOPARDI, 2015, p. 100).

Assim, a essência do método hermenêutico-fenomenológico está no corpo-criante que é o ser humano o qual através de sua existência emerge com diversos processos e acontecimentos e que promove vivências distintas umas das outras. A partir disso, o indivíduo adere percepções e compreensões de coisas que vão ocorrer, externamente, no seu meio ambiente em uma relação com o próximo. Portanto, o ser humano como o pesquisador (manifestado pela ciência) tem centralidade na sistematização do que acontece e se expressa pelo pensamento que provoca o conhecimento.

Auxiliando o método fenomenológico foi utilizado, também, como metodologia, o uso de entrevistas semiestruturadas que segundo Nunes; Nascimento; Luz (2016) possuem maior profundidade na obtenção dos dados coletados e cujos resultados promovem confrontos para uma melhor compreensão desse estudo.

O presente trabalho foi produzido no Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho localizado na cidade de Guarabira/PB no ano de 2019 em duas turmas de 6º ano A e B pelo turno manhã, cuja mesmas possuíam em torno de 20 estudantes em cada sala, aproximadamente.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 O CENTRO EDUCACIONAL RAUL DE FREITAS MOUSINHO E AS RELAÇÕES ENTRE OS GRUPOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: AS TURMAS DO FUNDÃO (TF) EM FOCO

Pensando sobre essa relação entre as aulas de geografia com as turmas do fundão (TF) alguns pontos emergiram como mais chamativos e, com isso, os próprios serão discutidos mais a frente, sendo eles: a divisão e preconceito no âmbito escolar, autoaceitação como parte integrante dos estudantes que se sentam aos fundos e a dispersão nas aulas de geografia. Para tanto, apresentamos através de fotos o local que nos inspirou a fazer essa pesquisa logo a seguir (figura 01):

Figura 01: Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho-Guarabira/PB



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Brandão (2005), que cita sua experiência como estudante do “fundão”, aponta que alguns/mas educandos(as), que por ventura não tivessem agrado pelo estudo, reuniam-se de forma aleatória nas últimas carteiras. Em oposição, os lugares da frente ficavam para quem possuía uma seriedade pelas aulas e estar próximo/a tanto do quadro negro como do/a professor/a era de suma importância para o seu aprendizado. Tal distribuição, como o mesmo fala, se tornava a regra em algumas escolas onde quem não fosse “bom” ou “boa” ficava destinado/a a se sentar do meio para trás. Essa ideia pode ser observada no relato de um estudante do 6º ano B do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho no quadro abaixo:

## Quadro 01: Relato de um estudante do 6º ano B

Entrevistador: Você observa que existe a divisão de grupos na sala de aula?

Entrevistado: “Ééé Mais ou menos. Têm os que ficam quietos e os que são mais agitados”.

Entrevistador: Esses que ficam mais agitados eles se localizam onde, na frente ou no fundo da sala?

Entrevistado: “É no meio lá atrás”.

Entrevistador: O que você acha da turma do fundão da sua sala nas aulas de geografia?

Entrevistado: “Ééé Eles ficam até quietos, mas ficam interrompendo”.

Elaborado pelo autor, 2019.

Outras questões, que anteriormente foram discutidas, estão relacionadas às divisões e ao preconceito na sala de aula, onde pode-se ver que para um grupo de pessoas se formar necessita de gostos em comum e isso é observado no discurso abaixo:

## Quadro 02: Relato de um estudante do 6º ano A

Entrevistador: Você observa que existe a divisão de grupos na sala de aula?

Entrevistado: “Acho que sim porque muitas pessoas ficam se dividindo, sabe? Sobre amizade. Existe dois grupos: os populares e os nerds. No caso, os nerds têm poucos, mas os populares têm muitos porque eles se acham maiores, só que os nerds a não ser inteligentes acham que eles são pobres. Também acham que são problemáticos, essas coisas”.

Entrevistador: O que você acha da turma do fundão da sua sala nas aulas de geografia?

Entrevistado: “Acho que eles são muito chatos porque ficam batendo palma toda hora, girando, gritando, batendo nas cadeiras e perturba quem está prestando atenção na aula”.

Elaborado pelo autor, 2019.

Nessa fala do estudante, é visto que a sala se divide em dois grandes grupos: os populares e os nerds no qual esses primeiros são em grande maioria e disseminam preconceito a quem não faz parte desse meio. Enquanto o outro, se caracterizam como inteligentes, pobres e problemáticos na visão desse primeiro, ou seja, ocorre uma discriminação por eles não se mostraram parte integrante por meio de gostos e atitudes em comum no espaço escolar.

Além disso, chamaram atenção nesse relato as relações de amizades onde se mostram nitidamente uma aversão pela forma que seus colegas de turma faziam a fragmentação deles próprios. “As pessoas mais amigas ‘fora da sala’ e às vezes além do colégio costumavam sentar perto e formavam pequenas tribos no território inter-tribal da sala de aulas [...] Às vezes, grupos rivais entre os ‘de trás’, ocupavam espaços separados nos cantos longe do professor” (BRANDÃO, 2005, p. 113). Nesse ponto, o autor ratifica essa separação de aglomerado de

pessoas nas salas e destaca que pode haver mais de uma “turma do fundão” no mesmo ambiente e a possibilidade de elas entrarem em conflito por ventura.

No 6° ano B, houve dois relatos surpreendentes onde os estudantes demonstraram uma aceitação, empoderamento e se sentiam felizes quando perguntados se consideravam como “educandos do fundão” durante a entrevista, como pode-se ver logo a seguir:

Quadro 03: Relato de uma estudante do 6° ano B

Entrevistador: Você se considera como um aluno(a) do fundão na sala de aula?

Entrevistada: “Hum... Se considero!” (Sorrindo).

Entrevistador: Você observa que existe a divisão de grupos na sala de aula?

Entrevistador: “Sim”.

Elaborado pelo autor, 2019.

Quadro 04: Relato de um estudante do 6° ano B

Entrevistador: Você se considera como um aluno(a) do fundão na sala de aula?

Entrevistado: “Sim!”.

Entrevistador: Você observa que existe a divisão de grupos na sala de aula?

Entrevistado: “Sim”.

Elaborado pelo autor, 2019.

Nesses discursos os estudantes manifestaram uma autoaceitando como parte dos que se sentam atrás nos fundos da sala de maneira positiva. Entretanto, no 6° ano A, não houve essa vontade tão grande de se declarar como “educandos do fundão” expressando, assim, uma visão contrária posta pelos outros como nos exemplos a seguir:

Quadro 05: Relato de uma estudante do 6° ano A

Entrevistador: Você se considera como um aluno(a) do fundão na sala de aula?

Entrevistado: “Mais ou menos”.

Entrevistador: Por que?

Entrevistado: “Sei lá”.

Elaborado pelo autor, 2019.

Quadro 06: Relato de um estudante do 6° ano A

Entrevistador: Você se considera como um aluno(a) do fundão na sala de aula?

Entrevistado: “Não”.

Entrevistador: Por que?

Entrevistado: “Porque eu sou um pouco comportado, eu acho”.

Elaborado pelo autor, 2019.

No primeiro relato, é mostrado um discurso bem curto e uma surpresa quando questionado sobre as “turmas do fundão”. O segundo tem mais embasamento e fala que não se senta aos fundos de sua sala, mas se autocaracteriza como um pouco bagunceiro provando, desse modo, que esse adjetivo não cabe apenas ao pessoal de trás, mas a todos e todas que praticam ações que atrapalhem o/a professor/a e os/as estudantes independentemente de qualquer posição geográfica da turma.

De modo geral, antes das entrevistas, foram observados atentamente os/as estudantes, seus grupos, seus comportamentos para que fosse feita uma seleção de quem iríamos convidar para participarem desse trabalho. A professora deu total apoio e explicou, brevemente, o que seria iria ser feito, contudo pelo pouco tempo, optou-se por seis educandos/as de cada turma para serem entrevistados/as.

Após convidados, os estudantes foram explicados sobre a finalidade desse trabalho deixando estritamente claro que faríamos uma entrevista para um trabalho da universidade, na qual seriam gravadas as entrevistas e, posteriormente, transcritos seus áudios. A professora havia sugerido fazer esse trabalho em determinado lugar na escola e que gravasse com áudio e imagem os(as) entrevistados(as), mas não foi aceitado tal recomendação por alguns motivos: A) o lugar tinha o banner da escola com seu símbolo, mas ficava muito próximo da secretaria e havia movimento; B) não havia aparelhos altamente qualificados para tal procedimento; e C) por se referir a crianças com idades variando de 10 a 11 e sendo menores de idade, acreditamos que não traria confortabilidade nem a elas nem ao entrevistador, mesmo com sugestão da educadora de se utilizar algo para cobrir ou desfocar os rostos.

Assim optou-se em realizar as entrevistas no pátio da escola do CERFM sendo um de cada vez para que não houvesse interferências nas respostas uns dos outros e, também para que se sentissem confortáveis o suficiente com a finalidade de serem entrevistados. Tal pré-reflexão possibilitou que os/as educandos/as nas entrevistas, em sua maioria, ficassem relaxados/as, alguns/mas se sentaram, outros/as continuaram desconfiados/as e mal puderam expor o que achavam sobre as perguntas e ainda teve os que não faziam parte da TF, mas eram altamente indignados com esse grupo pelos danos que causavam aos colegas de turmas. A seguir temos o local onde foram feitas as entrevistas com os/as estudantes (figura 02).

Figura 02: Ambiente onde foram feitas as entrevistas dos(as) educandos(as)



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Após realizadas, todas as entrevistas foram transcritas, analisadas, verificadas possíveis semelhanças e/ou contradições e, por fim, discutidas com a finalidade de comprovar a existência, a consciência dos estudantes e caracterização que, por ventura, era dada a TF. Em suma, todas as gravações foram realizadas no mesmo dia, em uma manhã com os 12 educandos que possibilitaram importantes falas a este trabalho.

## 5.2 ANÁLISE INTEGRADA DOS(AS) ESTUDANTES ALIADA À DA PROFESSORA DE GEOGRAFIA NA CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DO FUNDÃO (TF)

Nas aulas de geografia do Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho, aqui enfocadas, há a presença de elementos que desafiam a aprendizagem e as boas relações sociais no âmbito escolar. A partir de suas pesquisas, comumente Brandão (2005) elenca quatro práticas realizadas pelos/as estudantes: bagunça pura e simples, conversa fiada; jogos e diversões, e transgressões intelectuais. Dentre elas, as duas primeiras emergiram durante as observações onde se viu alguns/mas educandos/as brincando com o livro didático, mexendo no celular, rindo e conversando alto nas aulas, e isso, em certos momentos, atrapalhou a professora.

Em relação às declarações da professora, sobre as turmas do fundão (TD), veem-se distinções entre o 6º ano A e B, como pode ser visto abaixo.

### Quadro 07: Relato da professora de Geografia

Entrevistador: Professora, você observa a existência de grupos na sala de aula?

Entrevistada: “Sim”.

Entrevistador: Como se manifestam as turmas do fundão nas aulas de geografia?

Entrevistada: “Alguns ficam dispersos. Dependendo do conteúdo eles prestam atenção nas aulas tudo direitinho, porém, tem um ou outro que não faz a atividade, fica disperso, às vezes conversa. Em toda turma tem”.

Entrevistador: E você observa uma grande diferença da turma do fundão do 6° A para o 6° B ou é praticamente a mesma coisa?

Entrevistada: Existe um pouco de diferença. No 6° ano A os meninos são mais atentos a explicação. No início do ano a turma do fundão do 6° ano A era mais comportada do que o 6° ano B, com relação a projetos eles participaram mais, desenvolveram mais. Eles ficam mais dispersos quando a aula é um pouco tradicional, mas quando é dinâmica e quando têm projetos eles participam. Já o 6° ano B não. O 6° ano B mesmo com projeto o “fundão” sempre fica um pouquinho disperso.

Elaborado pelo autor, 2019.

O primeiro ponto discutido tem ligação com a ideia das fragmentações nas salas de aula e como pode ser visto tanto nos relatos dos/as educandos/as e, agora, no da professora: de fato, repartições pairam no meio escolar provocando aglomerados e certos preconceitos, como outrora comentado. A segunda questão relaciona-se ao modo como os/as estudantes das últimas carteiras se comportavam nas aulas e o interessante é que eles/as prestam atenção e realizam as atividades, porém, alguns/mas ficam dispersos/as a depender do conteúdo. Como visto nas observações feitas em diversos momentos que permearam o projeto “I Exposição Geográfica do CERFM”, eles/elas conseguiam receber instruções e aprender as ideias (figura 03).

Figura 03: Estudantes praticando uma parte do projeto da I Exposição Geográfica do CERFM



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Além disso, toda a versatilidade da professora em constantemente levar metodologias (a exemplo de mapas, maquetes, vídeos, etc) diferenciadas para a sala influenciava, às vezes, no decorrer do dia, pois era perceptível um interesse maior por parte dos/ educandos/as em querer prestar atenção. Houve momentos em que o silêncio dominava e apenas se quebrava com dúvidas que emergiam, sem falar que alguns/mas ainda saiam de seus lugares e transitavam para outros tanto com o objetivo de entender melhor como para ficarem reclusos/as. Entretanto, dois momentos que foram na “hora da chamada” e na “verificação do caderno” durante as aulas se caracterizavam de maneira “fixa” com barulhos, conversas paralelas, distração no celular e brincadeiras com o livro didático, pois ganhavam mais intensidade não apenas pelos “estudantes do fundão”, mas pelas diversas fragmentações.

Voltando aos relatos da professora de geografia, é visto também apenas uma diferença, grosso modo, no que se refere ao comportamento do 6º ano A e B. O primeiro apresenta mais comprometimento com as aulas e aos desenvolvimentos de projetos, mas o segundo nem mesmo com essas alternativas, a TF consegue prestar mais atenção nas aulas, e isso, apenas não os atrapalha, mas todas as outras fragmentações da sala de aula também.

Agora, fazendo uma ponte entre dos relatos dos estudantes de todas as partes da sala com o da professora, pode-se ver uma certa homogeneidade na caracterização em relação aos/as “estudantes de trás” e um dos elementos que mais se destaca está envolvido na ideia de bagunçar. Além disso, outras questões como a dispersão, a gritaria, as conversas, as agressões físicas vão criar e consolidar toda parte da estrutura que envolve esses/as estudantes no quadro abaixo:

Quadro 08: Relato dos estudantes do 6º ano A e B do C. E. R. F. M

Entrevistador: Você poderia caracterizar os alunos do fundão da sua sala nas aulas de geografia?
Aluno (a) do 6º ano A: “Bagunceiros”.
Aluno (a) do 6º ano A: “Não”.
Aluno (a) do 6º ano A: “Bagunceiros e sai quase toda hora nas aulas de geografia”.
Aluno (a) do 6º ano A: “Sim, eles ficam bagunçando, gritando e conversando muito e atrapalha quem quer estudar”.
Aluno (a) do 6º ano A: “Eles bagunçam muito”.

Aluno (a) do 6º ano A: “Chatos, bagunceiros, como posso dizer? Chatos mesmo, bagunceiros, não gostam das aulas de geografia, ficam badernando toda hora e batendo nos meninos nas aulas de geografia”.

Aluno (a) do 6º ano B: “Bagunça, bate nas cadeiras, grita e fica fazendo uns barulhos, acho que só”.

Aluno (a) do 6º ano B: “Bagunceiros”.

Aluno (a) do 6º ano B: “Sim”.

Aluno (a) do 6º ano B: “Bagunçando, conversando muito, só”.

Aluno (a) do 6º ano B: “Bagunceiros e grita muito”.

Aluno (a) do 6º ano B: “Bagunça muito”.

Elaborado pelo autor, 2019.

É notório nos discursos do 6º ano A falas, em suas maiorias, mais elaboradas na caracterização da TF, em contra partida o 6º B emergiu com o verbo “bagunçar” quase que unanimemente como ponto central em respostas curtas e concisas. Além disso, quando questionados sobre a turma do fundão e seu comportamento nas aulas, foi perceptível que se sentiam um pouco surpresos/as a ponto de ficarem pensativos/as. Entretanto, não a ponto de que os/as ajudasse a refletir e talvez melhorar sua atuação nas aulas.

Houve, contudo, um fato inusitado após ser entrevistada uma estudante a sala e, nesse momento, outro educando era entrevistado. Quando o próximo iria ser convidado viu que a professora estava um pouco alterada e me questionou, quais foram as perguntas realizadas a estudante, pois quando essa retornou ficou cheia de cochichos e isso causou certa preocupação e inquietação à docente. Após tranquilizada as entrevistas continuaram.

Isso nos mostra que mesmo preparando e pensando nas diversas possibilidades que possam surgir, algo ou alguma coisa talvez apareça e “quebre” o fluxo de um trabalho, mas acaba sendo preciso arrumar subsídios para contornar a situação e, com isso, continuar a pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que os/as “estudantes de trás” ficam recusos/as não apenas porque a aula está entediante, pois foi visto que a professora se utilizava de diversos procedimentos metodológicos cujo objetivo era estimular a aprendizagem tentando fazer com que eles/as realizassem relações com o meio, mas há a necessidade de se questionar e procurar formas pelas quais os/as próprios/as ao mesmo tempo que sejam regrados para a sociedade, consigam desenvolver suas potencialidades nessa disciplina escolar.

Esse trabalho abre possibilidade para novos estudos que envolvam os comportamentos e/ou manifestações da turma do fundão (TF) nas aulas de geografia não apenas no fundamental II, mas, também, no ensino médio. Além disso, propicia fazer análises para tentar entender o porquê desses/as estudantes serem tão estereotipados/as negativamente, interferindo na sua aprendizagem e nas dos seus colegas.

Propicia também investigar como a TF se manifesta nos espaços escolares não apenas nas salas de aula, mas também em todos os quais haja interações sociais a exemplo do pátio, cantina e biblioteca. Além disso, promove encontros e desencontros com diversas pluralidades culturais, econômicas e políticas onde pode existir e coexistir fragmentações entre os seus membros.

Assim, o método hermenêutico-fenomenológico aliado as metodologias das observações e das entrevistas semiestruturadas promoveram um olhar diferenciado a uma fragmentação expressa no âmbito escolar mostrando que há possibilidades de se trabalhar e desenvolver um trabalho com temáticas até então escassas. Mas isso só será possível por meio de uma visão holística, grosso modo, dos fenômenos que a Geografia abarca e dos que ainda poderá incluir em seus estudos, pois a ciência é dinâmica e novos paradigmas emergem para sobrepujassem os antigos.

Aqui, foi realizada apenas uma pesquisa pequena englobando duas turmas de 6º anos em uma escola estruturalmente e com uma equipe de profissionais relativamente muito boa, de acordo com o que vimos durante as componente curriculares Estágio Supervisionado em Geografia I e II nas quais visualizamos a organização do espaço escolar pela equipe pedagógica, dos/as funcionários/as e até mesmo pelos/as estudantes, haja vista que o cuidar da estrutura educacional era nítida, pois não havia o menor sinal de resíduos sólidos espalhados em tal ambiente.

Entretanto, a ideia dessa monografia abre caminho para aprofundar, agregar novas categorias de análises a Geografia e até mesmo ampliar para trabalhos mais expressivos com o

tempo. Tal iniciativa é tão importante por haver diversas perguntas ainda a serem respondidas: e se fosse numa escola do campo ou na EJA (Educação de Jovens e Adultos), ou ainda, numa de caráter religioso de que forma o “fundão” se apresentaria? E ainda, será que eles pioram em algum ano mais do que em outro devido a idade que aumenta? No curso superior, a TF continua existindo tendo como pressuposto que há o amadurecimento das pessoas para o mercado de trabalho? Essas e outras questões são apenas umas pelas quais seria de suma relevância pesquisar mais a fundo sobre tal temática para o ensino de geografia de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Além disso, atribuir a um grupo de estudantes o entendimento de microterritorialidade, tendo em vista todo um histórico das produções epistemológicas do estudo sobre o território e suas múltiplas formas de serem expressadas pelo mundo emerge como mais uma possibilidade de aplicação de tais conceitos, e mais que isso, amplia e fortalece essa categoria de análise na Geografia, mostrando, assim, uma renovação na busca de fazer novos estudos até então escassos sobre a temática desse trabalho.

E isso, acaba instigando, por um lado, o desenvolvimento de novos entendimentos sobre o território, a territorialidade e a microterritorialidade ao mesmo ponto que ampliou seus horizontes, agora, sendo visualizados no espaço escolar. Tal possibilidade ajuda para as ideias dessa monografia sejam desenvolvidas ou ao menos inspire para que outros trabalhos vissem esse olhar mais criativo na presença da Geografia em qualquer âmbito.

## REFERÊNCIAS

- AIGNER, C. H. de O.; PIRES, C. L. Z. O contexto escolar dialogando com microterritorialidades urbanas: possibilidades includentes. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 353-365, jul./dez. 2012.
- BRANDÃO, C. R. A turma de trás In: MORAES, R. de (Org.) **Sala de aula: que espaço é esse?** 19. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 105-122.
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.
- COSTA, B. P. da. Microterritorialidades: uma relação entre objetividade do espaço, cultura e ação intuitiva do sujeito. In: HEIDRICH, Á. L.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z. (Org.). **Maneiras de ler: geografia e cultura**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013, p. 62-74.
- FORTUNA, C. (Micro)territorialidades: metáfora dissidente do social. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 199-214, jul/dez. 2012
- DITTRICH, M. G.; LEOPARD, M. T. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.11, n.18, p.97-117, jan./jun. 2015
- GUSMÃO, N. M. M, de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Caderno de Pesquisa**. n. 107, p. 41-78, jul/1999.
- HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. ano 9, n 17, 2007. p. 19-46.
- HAESBAERT; R. LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Geo UERJ**, n 5, p. 7-19, 1999.
- HEIDRICH, Á. L. Território e cultura: argumento para uma produção de sentido In: HEIDRICH, Á. L.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z (Org.). **Maneiras de ler: geografia e cultura**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013. p. 52-61. PDF
- LOURENÇO, R. M. Hoje eu vou à escola!: novas práticas no ensino de Geografia. **Geosaberes**. v. 1, n. 2. p. 55-71, dez/2010.
- LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 25, n. 2 (jul./dez. 2000). p. 59-76.
- MACHADO, M. S. Geografia e epistemologia: um passeio pelos conceitos de espaço, território e territorialidade. **Geo UERJ**. n. 1, p, 17-32, 1997.
- MAFFESOLI, M. Tribalismo pós-moderno: da identidade às identificações. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 1, pp. 97-102, 2007.

- MARANDOLA JR, E. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**. v. 3, n. 2, p. 49-64, 2013.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MESQUITA, M. E. A.; MAIA, C. E. S. Territórios e territorialidades urbanas em Goiânia: as tribos dos moto clubes. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 27, n. 3, p. 125-142, 2007.
- NOGUEIRA, A. R. B. Uma interpretação fenomenológica na geografia. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. p. 10243-10262.
- NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D. do; LUZ, M. A. C. A. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. ano 10, n. 29. p. 114-151, fev/2016.
- PANUTTO, S. R.; Straforini, R.; Microterritórios em escolas públicas: (entre)discursos de alienação e subversão de jovens escolares. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 3, p. 397-416, 2014.
- PESSÔA, V. L. S. Pesquisa e conhecimento: construindo os “saberes”... **Dialogus**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 15-27, 2006.
- ROSENDAHL, Z. Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo. p. 12928-12942.
- SACK, R. D. O significado de territorialidade In: Dias, L. C.; FERRARI, M. (Org.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2013. p. 62-90.
- SERPA, A. Microterritórios e segregação no espaço público da cidade contemporânea. **Cidades**, v. 10, n. 17, p. 61-75, 2013.
- SILVA, A. G. da. ‘Turma do fundão’ na sala de aula? Prepare-se, você um dia ainda vai ter que lidar com uma... In: ARRUDA, L. V. de; BEZERRA, R. A; CHAGAS, W. F. (Org.). **Interface dos saberes, formação docente e diversidade cultural**. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 185-196.
- SILVA, M. T da. Uma análise crítica do método fenomenológico e a sua relação com as “geografias” humanistas. **Geografia em questão**, v. 6, n. 2, p. 63-93, 2013.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento In: CASTRO, I. E. de.; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 77-116.

SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. Geografia e fenomenologia: uma discussão de teoria e método. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v.11, n.27, set./dez. de 2017. pp.149-171.

TURRA NETO, N. Microterritorialidades nas cidades: uma introdução à temática. **Cidades**, v. 10, n. 10, p. 7-17, 2013.

VIEIRA, R. de A.; MACIEL, L. S. B. A turma de trás: preconceito e exclusão aos estudantes do “fundão”. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, n 28, p. 11-20, jul/dez. 2009.