



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA-IFRO *CAMPUS* CACOAL**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE  
NACIONAL-PROFGEO**

**ANTONIMAR SILVA FREITAS**

**GEOGRAFIA E PERTENCIMENTO: O SIGNIFICADO DE LUGAR PARA  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM COMODORO-MT**

**CACOAL-RO**

**2026**

**ANTONIMAR SILVA FREITAS**

**GEOGRAFIA E PERTENCIMENTO: O SIGNIFICADO DE LUGAR PARA  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM COMODORO-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional- PROFGEO, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia- IFRO *Campus* Cacoal, como parte do requisito para fins de obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia na Linha de pesquisa 1: Saberes e conhecimentos da Geografia no espaço escolar; que tem como objetivo desenvolver pesquisas referentes aos temas, conceitos e categorias da Geografia e sua relação com o temário geográfico clássico, acrescido dos temas emergentes e suas interfaces com outras áreas do conhecimento, com ênfase sobre as práticas pedagógicas, sob orientação da Professora Dra. Jania Maria de Paula.

**CACOAL-RO**

**2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Freitas, Antonimar Silva.

Geografia e pertencimento: o significado de lugar para estudantes do Ensino Médio em Comodoro-MT / Antonimar Silva Freitas. - Cacoal, 2026.

106 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Jania Maria de Paula.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – ProfGeo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Cacoal, 2026.

1. Lugar. 2. Pertencimento. 3. Identidade. 4. Ensino de Geografia. 5. Fotolivro. I. Paula, Jania Maria de (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Roseni Santos Rodrigues, CRB-11/916



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Na data 11/03/2026 realizou-se a sessão pública de defesa da Dissertação intitulada **Geografia e Pertencimento: o significado de lugar para estudantes do Ensino Médio em Comodoro-MT**, apresentada pelo aluno **Antonimar Silva Freitas (2024108150007)** do Curso **Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (Cacoal)**. Os trabalhos foram iniciados às **08:19** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Jania Maria de Paula** (Orientadora)
- **Maranei Rohers Penha** (Examinadora Interna)
- **Avacir Gomes dos Santos Silva** (Examinador Externo)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo da Dissertação, passou à arguição do candidato. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pelo aluno, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

**[X] APROVADO**

**Nota: 100**

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Jania Maria de Paula** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

CACOAL / RO, 11/03/2026

Documento assinado eletronicamente por **Antonimar Silva Freitas**, Discente, em 16/03/2026, às 17:41, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Jania Maria de Paula**, Presidente, em 16/03/2026, às 17:02, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Jania Maria de Paula**, Orientador, em 16/03/2026, às 17:02, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Maranei Rohers Penha**, Examinador Interno, em 16/03/2026, às 20:46, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Avacir Gomes dos Santos Silva**, Examinador Externo, em 16/03/2026, às 19:05, conforme horário oficial de Rondônia, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

*“O que era espaço de encontros e prosas passou a ser um espaço momentâneo. Nada de árvores, sombras, bancos, gente e 'conversa jogada fora'.”*

(Santos Silva, 2024)

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor da vida, Deus, a quem confiei toda a minha trajetória até aqui. Foram muitos pedidos, muita inquietação e até mesmo momentos de dúvidas se não era digno de tais conquistas. Mas o tempo de Deus não é a pressa e agitação do tempo humano, e cada conquista veio no tempo Dele, no momento oportuno. E estar aqui hoje, revisitando memórias para escrever, me faz lembrar o quanto sou grato à Deus por tudo.

Aos meus queridos pais, Antônio e Lucimar, duas pessoas simples, do interior de Rondônia, mas que não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui. Eterna gratidão! Pelos dias em que não precisei ir ao sol para trabalhar na roça enquanto estudava. Pelo pouco dinheiro compartilhado entre contas pendentes e mensalidades da faculdade, essa lembrança ainda me emociona, mas me conforta ao saber que pude retribuir um mínimo com o fruto do meu trabalho, conquistado com esse apoio imensurável. Também dedico à minha irmã Elizabeth e aos meus sobrinhos Samara e Guilherme, essa conquista é por vocês, para que sirva de incentivo, há muito para se conquistar! Vocês são a minha base, meu aconchego e fortaleza, amo vocês!

Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho, que ao longo deste processo, estiveram torcendo para que ele se concretizasse, em especial gostaria de citar Debora Gerola e Günther Schulz, Uagner Ferreira e Cíntia Viviane, Allana Carolini, Sandra Marcato, Josy Borges, Ester Cristina e claro, a você Eliecir Júlio, que não mede esforços para me apoiar em tudo. Gratidão pelo apoio de vocês com conselhos, dicas, incentivos, momentos de descontração e encorajamento, isso tornou aquele sonho possível.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO em especial ao *Campus* Cacoal, que através do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, que nos acolheu e tornou a necessidade de pós-graduação a nível *stricto sensu* no interior do estado uma realidade, parabéns aos envolvidos.

Estendo este agradecimento aos queridos docentes do programa, com quem compartilhamos tempo, aprendizado, experiências e conquistas, ressalto os Professores Doutores Rafael Bispo, Maria Angélica, Rosa Martins e Maranei Rohers pelas aulas maravilhosas.

Não poderia deixar de mencionar “os doze”, apelido carinhoso para nossa turma. Começamos este percurso com muitos desafios, até mesmo antes do ingresso no

programa. Percorrer esta jornada com vocês foi maravilhoso, quantas vezes já externamos a saudade dos encontros presenciais, as dúvidas, incertezas, medos e desafios constantes que nos rondaram durante este tempo. Em contrapartida, experimentamos apoio, incentivo e parcerias que vão além do PROFGEO. Portanto, Daniela, Paula, Thaiza, Maria, Gisele, Adeilton, Fábio, João e Julisnei foi muito bom compartilhar este tempo com vocês. Ao Cícero e Alice, obrigado pela companhia no trajeto Vilhena- Cacoal, foram muitas conversas, trocas, risos e perigos.

Agradeço à gestão da Escola Estadual Cora Coralina, no município de Comodoro-MT, por ter cedido espaço ao pesquisador, pois o professor de Geografia estava ali todos os dias. Uma gratidão imensa aos meus queridos alunos do Ensino Médio Integral que participaram desta etapa tão importante na minha vida profissional. As histórias compartilhadas por vocês foram marcantes e fundamentais, constituindo não apenas o cerne desta pesquisa, mas também uma fonte inesgotável de aprendizados e reflexões que levarei para toda a minha trajetória docente e acadêmica.

Sou imensamente grato à minha orientadora, Professora Doutora Jania Maria de Paula, pela confiança no meu potencial, pelo incentivo, por acreditar que tudo daria certo, por todas as trocas, por cada palavra, cada correção, por sua expertise e dedicação para comigo isso foi fundamental para seguir com confiança. Me sinto honrado por compartilharmos esta conquista.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente estiveram ligados a este processo de construção, amadurecimento profissional e conquista. Esta dissertação é também a prova de que todo sonho é possível quando há dedicação, coragem e pessoas dispostas a caminhar junto nessa trajetória.

## **RESUMO**

Esta pesquisa investiga os significados do conceito de lugar e suas implicações sociais para estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Cora Coralina, no município de Comodoro-MT. Tomando como referência a Geografia Humanista, especialmente a partir das ideias de Yi-Fu Tuan, Eduardo Marandola Júnior, Eric Dardel, Edward Relph e do antropólogo Marc Augé, a investigação teve como objetivo compreender como o conceito de lugar molda as concepções dos estudantes sobre sua identidade, suas relações sociais e seu sentimento de pertencimento aos espaços que habitam. Nosso estudo foi desenvolvido com abordagem qualitativa, de base fenomenológica, por meio da pesquisa-ação, e contou com a participação voluntária de nove estudantes, com idades entre 15 e 17 anos. Os dados foram produzidos por meio de questionários, rodas de conversa, nuvem de palavras, mapa afetivo e produções textuais. Posteriormente, foram submetidos à Análise de Conteúdo segundo Minayo (2014), por meio de três categorias principais: (I) lugar como vínculo afetivo e de pertencimento; (II) lugar como memória e identidade; e (III) lugar como experiência sensorial, simbólica e reflexiva. Os resultados evidenciaram que a escola é um espaço de construção de vínculos, de reconhecimento identitário e de fortalecimento do sentimento de pertencimento. A análise demonstra que trabalhar o conceito de lugar no ensino de Geografia amplia as possibilidades de uma educação sensível, situada e transformadora, sendo necessário valorizar as vozes estudantis e promover práticas pedagógicas humanizadas. Como produto educacional, elaboramos um fotolivro, reunindo imagens, narrativas e expressões dos estudantes, configurando-se como recurso pedagógico e de preservação da memória escolar e comunitária.

**Palavras-chave:** Lugar. Pertencimento. Identidade. Ensino de Geografia. Fotolivro.

## **ABSTRACT**

This research investigates the meanings of the concept of place and its social implications for high school students in the full-time program at the Cora Coralina State School, in the municipality of Comodoro-MT. Taking Humanistic Geography as a reference, especially from the ideas of Yi-Fu Tuan, Eduardo Marandola Júnior, Eric Dardel, Edward Relph, and the anthropologist Marc Augé, the investigation aimed to understand how the concept of place shapes students' conceptions of their identity, their social relations, and their sense of belonging to the spaces they inhabit. Our study was developed with a qualitative, phenomenological approach, through action research, and involved the voluntary participation of nine students, aged between 15 and 17 years. The data were produced through questionnaires, discussion circles, word clouds, affective maps, and textual productions. Subsequently, they were submitted to Content Analysis according to Minayo (2014), through three main categories: (I) place as an affective bond and belonging; (II) place as memory and identity; and (III) place as a sensory, symbolic, and reflective experience. The results showed that the school is a space for building bonds, recognizing identity, and strengthening the feeling of belonging. The analysis demonstrates that working with the concept of place in Geography teaching expands the possibilities of a sensitive, situated, and transformative education, making it necessary to value student voices and promote humanized pedagogical practices. As an educational product, we created a photobook, bringing together images, narratives, and expressions from the students, configuring itself as a pedagogical resource and a means of preserving school and community memory.

**Keywords:** Place. Belonging. Identity. Geography teaching. Photobook.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do município de Comodoro- MT.....	16
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre a noção de lugar. ....	53
Figura 3 - Nuvem de palavras sobre a definição de escola, afetividade e pertencimento. ..	54
Figura 4 - Atividade com o mapa afetivo. ....	60
Figura 5 - Postagem da Estudante 7 no mural do Padlet. ....	61
Figura 6 - Relatos dos Estudantes 4 e 3 no mural do Padlet. ....	62
Figura 7- Postagem reflexiva do Estudante 6 no mural do Padlet.....	64

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Bairro de residência dos participantes.....	50
Gráfico 2- Distribuição dos estudantes por idade e tempo de moradia no município. ....	51
Gráfico 3- Sentimento de pertença dos entrevistados com a comunidade em que vivem... 56	
Gráfico 4- Locais mais frequentados em Comodoro.....	57

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Síntese dos instrumentos de geração de dados.....	23
Quadro 2- Esquema da Análise de Conteúdo. ....	48
Quadro 3- Trechos de respostas sobre lugar e identidade. ....	65

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BR-** Rodovia Federal

**CEP-** Comitê de Ética em Pesquisa.

**DRE-** Diretoria Regional de Ensino

**E.E.-** Escola Estadual.

**EJA-** Educação de Jovens e Adultos

**ETIs-** Escolas de Tempo Integral

**IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**IFRO-** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Rondônia.

**MEC-** Ministério da Educação

**MT-** Mato Grosso

**SEDUC-** Secretaria de Estado da Educação

**TALE-** Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos

**TCLE-** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO 1.....	13
<b>O LUGAR ONDE ESTOU: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>13</b>
1.1. Contextualização da pesquisa .....	13
1.2. O lócus da pesquisa: caracterização do espaço e sujeitos envolvidos .....	16
1.4. Limitações e desafios da pesquisa .....	26
CAPÍTULO 2.....	29
<b>O PAPEL DA GEOGRAFIA NA COMPREENSÃO DO LUGAR.....</b>	<b>29</b>
2.1. O conceito de lugar na Geografia: contribuições da abordagem humanista e fenomenológica .....	29
2.2. Lugar e identidade: memórias e percepções espaciais .....	33
CAPÍTULO 3.....	39
<b>ENTRE LUGARES E SABERES .....</b>	<b>39</b>
3.1. O ensino de Geografia e a valorização dos espaços vívidos .....	39
3.2. Estratégias didáticas para trabalhar o conceito de lugar .....	44
CAPÍTULO 4.....	47
<b>ECOS DO LUGAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>47</b>
4.1. Caminhos da escuta: entre vozes, gestos e silêncios .....	47
4.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	49
4.2. Categoria 1: Lugar como vínculo afetivo e de pertencimento.....	53
4.3. Categoria 2: Lugar como memória e construção da identidade .....	58
4.4. Categoria 3: Lugar como experiência sensorial, simbólica e reflexiva.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
REFERÊNCIAS .....	71
APÊNDICE A- Descrição do Produto Educacional: Fotolivro .....	76
APÊNDICE B- Descrição das etapas e ações da pesquisa .....	84
APÊNDICE C- Questionário Inicial.....	88
APÊNDICE D- Questionário Final.....	89
APÊNDICE E- Roteiro roda de conversa 01 .....	91
APÊNDICE F- Roteiro roda de conversa 02 .....	92
APÊNDICE G- Cartas para um lugar produzidas pelos estudantes .....	93
APÊNDICE H- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos-TALE .....	101
APÊNDICE I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis dos Alunos- TCLE.....	104

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasceu do desejo de compreender como os lugares que habitamos se tornam parte de quem somos. Na Geografia Humanista, como nos aponta Yi-Fu Tuan (1980), o espaço só se transforma em lugar quando passa a ser carregado de significados, memórias e afetos.

Autores como Edward Relph (1976) e Eric Dardel (2011) evidenciam que o lugar não se reduz a um recorte espacial, mas se constitui como dimensão existencial da experiência humana. Yi-Fu Tuan (1980), por sua vez, destaca que “o amor por um lugar pode ser considerado um sentimento duradouro que molda nossa percepção e interação com o mundo ao nosso redor” (Tuan, 1980, p. 33). Para esses autores, os lugares que habitamos ganham sentido à medida que são vividos, percebidos e apropriados no cotidiano, tornando-se referência para a construção da identidade, das relações sociais e do pertencimento.

Minha trajetória pessoal e profissional dialoga intimamente com essas reflexões<sup>1</sup>. Ao longo do meu processo de formação tive experiências em escola de base comunitária, somadas à atuação e participação em contextos educativos diversos, situações essas, que constituíram pilares para a construção da minha identidade docente. Foram vivências que não só me proporcionaram aprendizagens significativas, mas também, moldaram meu olhar crítico sobre a realidade social e fortaleceram minha prática pedagógica.

Conforme aponta Lana de Souza Cavalcanti (1998), o fazer geográfico e pedagógico é moldado pelas vivências cotidianas, e Selma Garrido Pimenta (1997 *apud* Cavalcanti, 2012) reforça que a identidade docente é construída a partir de valores, saberes e experiências de vida. Assim, o que sou enquanto profissional está impregnado dos lugares vividos e das interações neles realizadas, orientando minhas escolhas pedagógicas e estratégias de ensino.

Essas experiências despertaram em nós o desejo de investigar como os estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Cora Coralina, em Comodoro-MT, vivenciam o espaço escolar e o entorno, buscando compreender de que maneira

---

<sup>1</sup> Cabe esclarecer que, neste momento do texto, o uso da primeira pessoa do singular se justifica pela abordagem fenomenológica que orienta este estudo, uma vez que a investigação também parte da experiência do pesquisador. Nos trechos seguintes, o texto assume a primeira pessoa do plural, em consonância com o caráter orientado da pesquisa.

emergem vínculos afetivos, sentimentos de pertencimento e elementos constitutivos da identidade desses estudantes.

A partir desses contextos, o problema de pesquisa surgiu da seguinte indagação: de que forma o conceito de lugar influencia as concepções dos jovens sobre si mesmos, suas relações sociais e o pertencimento ao ambiente local? Diante dessa problemática, o objetivo central é compreender de que maneira os estudantes constroem sentidos de lugar, considerando suas experiências, vínculos afetivos e percepções sobre o espaço vivido.

Como objetivos específicos, buscamos: (i) analisar como os estudantes percebem e definem os lugares significativos em suas vidas; (ii) identificar os fatores que contribuem para o desenvolvimento de vínculos afetivos no município; (iii) compreender em que medida a escola é reconhecida como um lugar de afeto; e (iv) produzir material de divulgação em formato de fotolivro com síntese da pesquisa, elaborado a partir de reflexões, falas, narrativas e imagens das experiências dos estudantes.

Partimos da hipótese de que os estudantes tendem a perceber a Geografia como um conhecimento distante de suas experiências cotidianas, em grande medida em função de práticas de ensino mais tradicionais, descoladas da realidade vivida. Nesse contexto, consideramos que a aproximação entre o conhecimento geográfico e as experiências dos estudantes pode favorecer a construção de vínculos com o lugar, contribuindo para o fortalecimento do pertencimento e da compreensão de si no mundo.

É importante esclarecer o modo como alguns termos são empregados nesta dissertação. Quando utilizamos o termo “locais” nos referimos às menções feitas pelos estudantes ou ao uso mais espontâneo do senso comum. Já o termo “espaço” aparece para designar uma dimensão mais ampla, vinculada à materialidade, à organização e às práticas sociais que estruturam o cotidiano.

O conceito de “lugar”, por sua vez, ocupa posição central nesta pesquisa e é compreendido como construção vivida, atravessada por experiências, afetos, memórias e sentidos de pertencimento. Assim, embora espaço e lugar se articulem, não são tratados como sinônimos: o espaço torna-se lugar à medida que é vivido, significado e apropriado. Essa distinção orienta toda a análise desenvolvida e será aprofundada no Capítulo 2. Feitos esses esclarecimentos, seguimos para a apresentação da estrutura da dissertação, organizada em quatro capítulos que revelam, em diferentes etapas, o percurso investigativo e reflexivo que trilhamos.

No Capítulo 1, apresentamos os caminhos metodológicos que fundamentaram a investigação, destacando nossa opção pela pesquisa-ação (Michel Thiollent, 1986), que

se mostrou adequada por articular teoria e prática, permitindo-nos investigar a realidade escolar ao mesmo tempo em que atuamos nela de forma transformadora. Explicamos também a escolha da Análise de Conteúdo, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2014), como método capaz de captar sentidos e significados presentes nas falas e produções dos estudantes, valorizando tanto o dito quanto o implícito em suas narrativas, método condizente com a abordagem fenomenológica com a qual esta pesquisa se articula.

Nesse contexto, priorizamos instrumentos que privilegiam a escuta sensível e participativa, rodas de conversa, cartas, nuvens de palavras, questionários e recursos digitais interativos, reafirmando a intencionalidade da pesquisa de reconhecer e valorizar as experiências subjetivas dos jovens como ponto de partida para compreender o lugar.

O Capítulo 2 constitui a base teórica do estudo e se ancora nas contribuições da Geografia Humanista de inspiração fenomenológica, que busca compreender o lugar a partir da experiência do vivido, da percepção, da afetividade e da relação existencial entre sujeitos e ambiente. Nesse percurso, dialogamos com autores como: Yi-Fu Tuan (1980; 1983), Eric Dardel (2011), Edward Relph (1976), Eduardo Marandola Júnior (2009; 2020), Juliana Trifilio Dias (2019) e Marc Augé (2005), cujas reflexões oferecem escopos teóricos para compreendermos as múltiplas concepções de lugar que emergem das experiências cotidianas. A partir dessa abordagem, o lugar é compreendido como realidade vivida, construída na proximidade, no habitar e nas relações afetivas que estabelecemos com o mundo.

No Capítulo 3, apresentamos um diálogo entre a teoria comentada no capítulo anterior, e a prática pedagógica, discutindo como o ensino de Geografia deve ultrapassar uma visão descritiva e fragmentada do espaço, e estando mais conectada com as vivências dos alunos. Fazemos uma análise de como os conceitos escolares são construídos no entrelaçar dos saberes cotidianos e científicos, e como as estratégias didáticas inovadoras, a exemplo da cartografia afetiva, da fotoetnografia e narrativas digitais, podem transformar o ensino por meio de uma experiência ativa.

Por fim, no Capítulo 4, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa, que foram organizados em três categorias que emergiram das vozes estudantis: lugar como vínculo afetivo e de pertencimento, lugar como memória e construção da identidade e lugar como experiência sensorial, simbólica e reflexiva.

Ao longo das análises, os resultados indicaram que casas, escolas, praças, igrejas e até mesmo sons, cheiros e imagens se constituem como lugares de afeto, resistência e

identidade a partir das experiências narradas pelos estudantes. Essas narrativas revelam que o pertencimento não depende apenas da permanência física, mas da produção de vínculos, de memórias e relações construídas ao longo da vida, onde a escola, muitas vezes, é o lugar que acolhe e ressignifica a experiência de ser-e-estar-no-mundo.

Além dos quatro capítulos que estruturam a dissertação, apresentamos também o produto educacional, requisito do Mestrado Profissional, que se materializou na forma de um fotolivro (livro fotográfico). Esse produto foi concebido como um espaço de síntese e celebração das vivências, histórias de vida, narrativas e reflexões dos estudantes, mas também do próprio pesquisador, que ao longo do processo investigativo se reconheceu e se reencontrou em meio às memórias evocadas.

Composto por registros fotográficos, textos e impressões sensíveis, nosso produto, buscou eternizar as experiências que não cabiam apenas no relato escrito desta dissertação, mas que ganham corpo em um material físico e digital. O fotolivro, além de preservar os afetos e as memórias, se torna um recurso didático a ser explorado no ensino de Geografia, ao estimular práticas pedagógicas voltadas à valorização das dimensões aqui apresentadas e discutidas.

A pesquisa, portanto, integra experiência pessoal, prática docente e reflexão teórica, reforçando que a compreensão do lugar é fundamental tanto para a formação do profissional de Geografia quanto para a educação integral dos estudantes.

Esperamos que esta dissertação contribua para o fortalecimento do ensino de Geografia em uma perspectiva humanista, mas também para a valorização da história local e da construção das identidades no município de Comodoro-MT. Ao dar visibilidade às vozes dos estudantes e às suas experiências com os lugares que habitam, pretendemos incentivar outras pesquisas e práticas pedagógicas que reconheçam a escola e a comunidade como lugar de memória, pertencimento e formação cidadã, ampliando o horizonte de reflexão sobre o papel da educação na construção de sujeitos críticos e enraizados em sua realidade.

De forma despretensiosa, este trabalho é um convite a percorrer um caminho de descobertas e sensibilidades. Mais do que compreender o conceito de lugar, nós buscamos mostrar como ele pulsa nas narrativas de jovens que, ao falarem da escola, da cidade, das suas memórias, também falam de si mesmos. Nas próximas páginas, é possível perceber que investigar o lugar é, em última instância, investigar a vida que nele se desenvolve.

## CAPÍTULO 1

### O LUGAR ONDE ESTOU: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

"[...] o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença." (Dardel, 2011, p. 34).

#### 1.1. Contextualização da pesquisa

A noção de lugar ocupa um papel central na Geografia contemporânea, especialmente nas abordagens que buscam compreender as relações entre espaço, sujeito e sociedade. Lugar não se reduz à localização no espaço ou a delimitações cartográficas: trata-se de uma construção simbólica, carregada de significados, memórias e afetos. É no lugar que os sujeitos vivem suas experiências cotidianas, estabelecem vínculos e constroem identidades. Como afirma Yi-Fu Tuan (1983, p. 06), “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”.

Portanto, refletir sobre o lugar é também falar de pertencimento, reconhecimento e identidade como dimensões fundamentais para a formação dos sujeitos, especialmente nos contextos educativos. A escola, nesse sentido, representa um espaço privilegiado para essa análise, porque é um ambiente de sociabilidade, convivência e construção de sentidos. Ali se misturam histórias individuais e coletivas, experiências afetivas e práticas pedagógicas que contribuem para a formação da identidade dos estudantes.

Todavia, os modos de habitar e o espaço têm se transformado de maneira acelerada. Os processos de globalização, a mobilidade e homogeneização cultural estão produzindo um esvaziamento simbólico de muitos espaços cotidianos. Como nos alertam Marc Augé (2005) e Edward Relph (1976), a proliferação dos “não-lugares” (Augé) ou “lugares inautênticos” (Relph), compreendidos como espaços de trânsito, de padronização, desprovidos de identidade, de memória e relações duradouras, tendem a fragilizar os vínculos afetivos com o território vivido e enfraquecendo o sentimento de pertencimento. Diante desse cenário, a escola deve ser pensada como um espaço capaz de promover o reconhecimento do sujeito em seu território e valorizar o vivido.

Esta pesquisa se ancora na Geografia Humanista, inspirada na fenomenologia como modo de compreender o mundo vivido. Mais do que observar o espaço, buscamos

sentir e escutar o lugar, o que vibra nele e em nós. Essa vertente entende o lugar como dimensão existencial e simbólica, carregada de memórias, afetos e experiências que moldam a identidade de quem o habita (Tuan, 1983; Relph, 1976; Dardel, 2011; Marandola Jr., 2009).

Ao longo do capítulo seguinte vamos abordar o conceito central de nossa pesquisa dentro da corrente Humanista, portanto, abriremos espaço aqui para falarmos da fenomenologia enquanto referência para nossos estudos e análises.

Nesta trilha, a fenomenologia considera que o conhecimento é obtido pela experiência humana no mundo, ou seja, o mundo pode ser compreendido a partir da referência humana, das suas intenções e atitudes. O método fenomenológico é usado, conforme Relph (1976, p. 195), como procedimento de descrição para a “investigação dos mundos vividos da experiência humana”.

Segundo o mesmo autor (1976, p. 193), ao utilizarmos a fenomenologia podemos descrever o “cotidiano da experiência imediata do homem, incluindo suas ações, lembranças, fantasias e percepções”, não se tratando, portanto, de um método de análise ou explicação do mundo objetivo, mas nos permite reconhecer as essências da percepção (subjetividades) valorizando as experiências e como o ser se relaciona com o mundo.

Tomando como base o que foi dito até aqui, podemos considerar que a temática desta pesquisa assume relevância científica por três razões principais. Em primeiro lugar, ela é amparada por uma base teórica consolidada, com destaque para as reflexões feitas por Marandola Júnior, por exemplo, acerca da relação entre pessoas e lugares. Para o autor, ao pensarmos a situação do ser na sociedade contemporânea, em sua geograficidade<sup>2</sup>, “esta se manifesta a partir da ligação íntima habitar-lugar, enquanto fenômeno geográfico vivido e iluminado pela experiência de uma pessoa, que dota o espaço de sentido” (Marandola Júnior, 2009, p. 12).

Em segundo lugar, o tema dialoga com os desafios atuais do ensino de Geografia. Como professores reconhecemos a necessidade de uma prática pedagógica mais sensível à realidade dos estudantes e às suas vivências territoriais. O ensino tradicional distancia os sujeitos de sua experiência espacial, privilegiando os conteúdos abstratos ou descontextualizados. Nesse sentido, é necessário aproximar o conhecimento geográfico

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma noção vinculada à perspectiva fenomenológica da Geografia Humanista, que compreende o lugar não apenas como materialidade, mas como experiência de vida, marcada por afetos, sentidos e percepções. Neste sentido, a geograficidade expressa a forma como os sujeitos constroem vínculos com os lugares, produzindo sentidos de pertencimento e identidade.

da vida cotidiana dos estudantes, ao valorizar os lugares significativos de suas trajetórias e reconhecê-los como parte ativa do processo de formação.

Por fim, o estudo adquire uma relevância social e política diante de cenários contemporâneos de desenraizamento, especialmente entre os jovens de cidades pequenas. Essa ideia deve ser compreendida pela mobilidade humana sobretudo, de cidades interioranas, que levam os jovens a anseios e receios quando se pensa no futuro, nas oportunidades de emprego, nos estudos e aperfeiçoamento, considerando a existência de ligações não duráveis que essa busca pelo seu lugar-no-mundo pode provocar.

Ademais, cabe salientar que ao considerarmos essa relevância social devemos incluir a ideia de protagonismo juvenil como aporte para essa pauta, não no sentido restrito de mudança da realidade urbana frente às oportunidades, mas como possibilidade de expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater, reconhecendo a importância da sua participação na sociedade enquanto sujeito que está se construindo.

Por conseguinte, cabe apresentar algumas análises feitas ao Projeto Político Pedagógico da escola, que nos aspectos da relação escola-comunidade, reforçam a construção de um elo, visando um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

Nesse sentido, umas das práticas adotadas pela unidade, e desenvolvida pelos alunos protagonistas do Ensino Médio Integral é o acolhimento dos pais e responsáveis no início do ano letivo e nas reuniões realizadas no decorrer do ano, através de dinâmicas, vídeos e mensagens motivacionais, abordando a corresponsabilidade das famílias no processo educacional.

Movimento parecido se repete ao longo do ano letivo, onde os Jovens Protagonistas, juntamente com a equipe escolar da unidade, realizam o acolhimento dos alunos, abordando princípios como o respeito às diferenças, incentivando o protagonismo, a autonomia e inovação.

Vale destacar a filosofia e os objetivos da escola, que são elementos que expressam a sua identidade institucional e direcionam a proposta pedagógica. Constam, entre outros aspectos, a valorização da criatividade e da liberdade, o comprometimento com problemas sociais, a criação de espaços de debate, preparando os estudantes através de um ensino de qualidade, assumindo responsabilidade, estimulando o espírito crítico, o desenvolvimento da afetividade, a autonomia, confiança e o protagonismo.

Deste modo, compreender os sentidos atribuídos ao lugar por esses estudantes é essencial para pensar uma educação que acolha suas vivências, fortaleça suas identidades e promova uma leitura crítica do mundo. Além disso, a escuta dessas vozes nos permite

construir estratégias pedagógicas que resgatem a afetividade como dimensão formadora, contribuindo para uma escola mais humana, inclusiva e situada, como preconiza os documentos norteadores da unidade escolar.

Por fim, como desdobramento da pesquisa, propomos a elaboração de um fotolivro<sup>3</sup>, recurso voltado à divulgação das reflexões, relatos e representações, que expressam as vivências, os vínculos afetivos e percepções em relação ao lugar. A proposta deste produto educacional veio como um meio de promover o protagonismo, fortalecer os laços com o lugar e construir um diálogo entre a escola (por meio dos espaços de uso, dos seus documentos, da experiência do pesquisador), estudantes e comunidade (através dos relatos e memórias que foram resgatadas), em sintonia com aquilo que defendemos na Geografia.

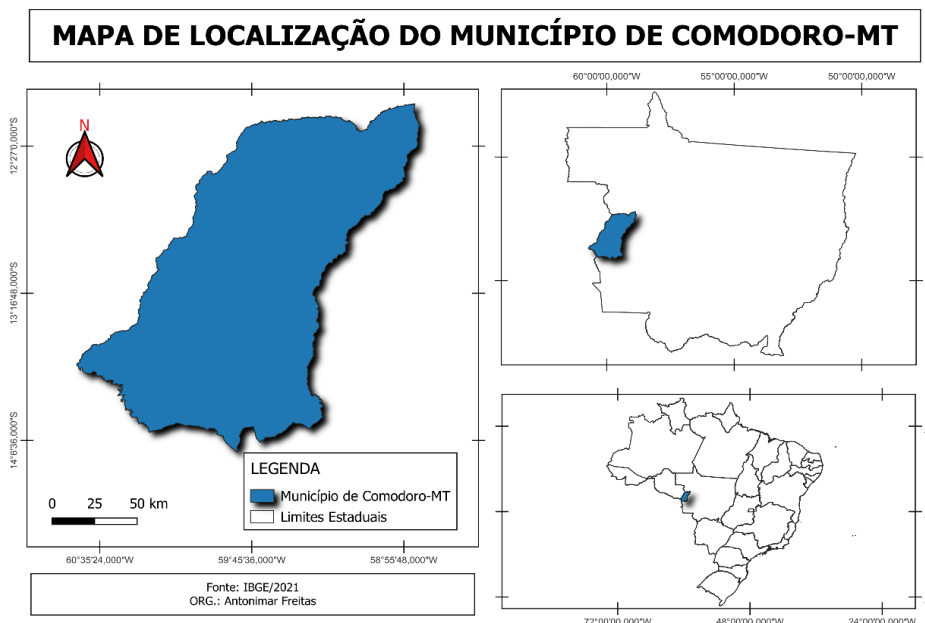
## **1.2. O lócus da pesquisa: caracterização do espaço e sujeitos envolvidos**

Localizado no extremo oeste do estado de Mato Grosso (Figura 01), o município de Comodoro é destaque por sua vasta extensão territorial e diversidade socioeconômica. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), com uma área de 21.774,2 km<sup>2</sup>, é um dos maiores municípios do estado em termos de território, esses dados também destacam uma população estimada de 18.238 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de aproximadamente 0,85 habitantes por km<sup>2</sup>.

**Figura 1 - Mapa de localização do município de Comodoro- MT.**

---

<sup>3</sup> Considerado um modelo moderno de álbum, o fotolivro é um tipo particular de livro fotográfico, onde as imagens predominam sobre o texto, dando a possibilidade de juntar momentos e recordações de modo criativo. Além das fotos, você pode colocar figuras, tags, textos e até mesmo dar um título a ele.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A história de Comodoro remonta aos projetos particulares de colonização iniciados em 1970, idealizados pelas Colonizadoras Colíder e Irmãos Piovezan Imobiliária, que atraíram migrantes de diferentes partes do Brasil, sobretudo dos estados do Sul, como Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O município foi oficialmente criado em 13 de maio de 1986, por meio de desmembramento do município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Comodoro pertence à mesorregião Norte Mato-Grossense e à microrregião de Parecis. Está localizado a aproximadamente 640 km de Cuiabá, a capital do estado. O município faz divisa, ao norte, com Juína; ao sul, com Vila Bela da Santíssima Trindade e Nova Lacerda; a leste, com Campos de Júlio e Sapezal; e, a oeste, com os municípios rondonienses de Vilhena, Colorado do Oeste e Cabixi. Essa localização estratégica permite que Comodoro estabeleça relações comerciais e culturais com os municípios vizinhos, tanto de Mato Grosso quanto de Rondônia, promovendo trocas econômicas e sociais significativas.

Geograficamente, Comodoro está situado na região da Chapada dos Parecis, caracterizada por altitudes que variam entre 300 e 800 metros. Apesar da altitude, o relevo predominante é plano, favorecendo a expansão da atividade agrícola, especialmente a produção de soja, milho e arroz. A pecuária de corte e leiteira também tem forte presença na economia local. Rodovias importantes como a BR-364 e a BR-174 atravessam o

município, conectando-o a outros centros urbanos e facilitando o escoamento da produção agropecuária.

A diversidade cultural marca Comodoro, sendo resultado da confluência de diferentes grupos migratórios e étnicos que contribuíram para a formação do município. Além da população oriunda das regiões Sul e Sudeste do país, ela abriga povos indígenas, como os Nambikwara e os Enawenê-Nawê, que mantêm suas línguas, modos de vida e formas próprias de organização social. Essa dinâmica migratória e a presença de diferentes etnias indígenas corroboram para a complexidade identitária do território e a heterogeneidade do corpo discente da escola.

É sob esse aspecto multicultural e territorial que surge a Escola Estadual Cora Coralina, um espaço de socialização, formação e vivência distintas. Localizada na zona urbana do município, a escola foi inaugurada em 1988, durante a gestão do então prefeito Jair Bernadete, recebeu o nome de Cora Coralina em homenagem a escritora brasileira Ana Lins de Guimarães Peixoto Bretas, nascida em Goiás, sendo uma importante poetisa e contista brasileira, que publicou seu primeiro livro em 1965, com quase 76 anos de idade retratando poeticamente o cotidiano da vida no interior.

Entre os anos de 1988 e 1989 a escola era municipal e em 1990 foi estadualizada com o Decreto 2958/90 do dia 24/10/1990, passando a ofertar a Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental organizados em Ciclos de Formação Humana<sup>4</sup>. Após o redimensionamento que ocorreu a partir de 2010, a escola passou a atender o último ano do segundo ciclo e o terceiro ciclo dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos/Ensino Fundamental e Ensino Médio para o Sistema Prisional (como sala anexa, a partir de 2021) e desde o ano de 2023 oferta o Ensino Médio em Tempo Integral, ou seja, se classifica como uma escola mista.

Em 2025, a unidade escolar contou com aproximadamente 530 estudantes regularmente matriculados, divididos em 4 turmas de 6º, de 7º e de 8º anos, 3 turmas de 9º anos, 1 turma de cada série do Ensino Médio Integral, e no Sistema Prisional (EJA) 1 turma de Ensino Médio e outra de Ensino Fundamental.

---

<sup>4</sup>O Ciclo de Formação Humana, adotado na rede estadual de Mato Grosso, organiza o ensino fundamental em quatro ciclos (1º Ciclo de Alfabetização 1º e 2º ano; 2º Ciclo Complementar entre o 3º e 5º ano; 3º Ciclo de Aprofundamento 6º e 7º ano; e 4º Ciclo de Consolidação compreendendo o 8º e 9º ano.), priorizando o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco na aprendizagem contínua e na redução da reprovação e evasão escolar, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Fonte: RESOLUÇÃO N. 262/02-CEE/MT. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=1110&modo=download>. Acesso em 25 de junho de 2025. Fonte adicional: MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Fundamental. Cuiabá: SEDUC-MT, 2023.

Abriremos um parêntese aqui para descrever sucintamente o Ciclo de Formação Humana, em vigor nas escolas de Mato Grosso desde o ano de 2003, que reorganizou o currículo do ensino Fundamental no estado e que tomou como base os estudos desenvolvidos por uma comissão instituída por portarias da Secretaria Estadual de Educação em 2015 e audiência pública no ano de 2016, culminaram na reorganização do modelo em vigor a partir de 2024.

Conforme apontaram tais estudos, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso buscou reorganizar o currículo do Ensino Fundamental, guiado pelas políticas curriculares nacionais vigentes, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico nas escolas e promover os direitos de aprendizagem. Tendo em vista que muitas das críticas recebidas pela adoção deste modelo preconizavam a implantação sem preparação adequada das equipes escolares, a insatisfação da comunidade escolar com o uso de conceitos em detrimento de notas numéricas, o que dificultava a avaliação ou interpretação do desempenho escolar. Outro ponto de análise da secretaria foram os resultados baixos no índice de proficiência dos estudantes e nas avaliações oficiais, que entre 2005 e 2021, ainda apresentava resultados abaixo da média nacional.

Neste contexto, a reorganização curricular implantada em 2024, introduziu quatro ciclos no Ensino Fundamental, substituindo a estrutura anterior de três ciclos trienais, houve uma segmentação mais detalhada das etapas, a adoção de avaliação numérica de 0 a 10 substituindo os conceitos (Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado), exigindo média mínima 6,0 para promoção nos anos finais de ciclo (5º, 7º e 9º anos), a formalização da progressão parcial, a possibilidade de retenção ao final do 7º e 9º anos quando houver insuficiência em até quatro componentes curriculares e o reforço da obrigatoriedade da frequência mínima de 75% para aprovação em qualquer ano.

Ademais, pontuamos a realidade de parte da organização do processo de ensino-aprendizagem nas escolas de Mato Grosso, que neste exemplo, geraram muitas críticas entorno da ideia de educação integral considerando a Formação Humana, mas apontada como desassociada da realidade em termos operacionais.

Retomando, a unidade escolar está localizada numa região periférica do município, mesmo assim, acolhe estudantes de todos os bairros da cidade, além da zona rural. Os estudantes da zona rural, por sua vez, são preferencialmente matriculados no período matutino, tendo em vista a utilização do transporte escolar, de competência municipal, que opera apenas neste turno.

Considerando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do censo de 2020, a média salarial das famílias do município é equivalente a 2.2 salários-mínimos, com uma proporção de pessoas ocupadas em relação à população total de 15.3% e em média 35.4% das residências possuem rendimentos de até meio salário-mínimo por pessoa. Esses dados refletem, em sua grande maioria, uma característica das famílias em que os jovens e adolescentes trabalham meio período para complementar a renda familiar. A condição de precariedade econômica vivenciada por parte significativa dos estudantes não apenas impõe limites às suas expectativas de futuro, mas também influencia diretamente a forma como se percebem em relação à escola e ao território em que vivem.

Compreendemos que estes estudantes estão inseridos em um espaço permeado por contrastes sociais, culturais e econômicos. Suas vivências são atravessadas por múltiplas territorialidades, que dialogam com a realidade urbana, rural e, em parte, com a indígena do município. Ao investigar como esses jovens percebem, habitam e se relacionam com o lugar onde vivem podemos compreender os processos de formação identitária e de pertencimento presentes no ambiente escolar.

A pesquisa contou com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), conforme parecer substanciado nº 7.459.679, emitido em 24/03/2025. Todas as etapas foram conduzidas em conformidade com as diretrizes éticas previstas na Resolução nº 510/2016, na Resolução nº 466/2012 e na Norma Operacional nº 001/2013, todas do Conselho Nacional de Saúde.

Os participantes da pesquisa portanto, foram os estudantes do Ensino Médio Integral da Escola Estadual Cora Coralina, abrangendo as três séries dessa etapa de ensino. Com idades entre 15 e 17 anos, esses jovens vivenciam um momento significativo na construção de sua identidade pessoal e social, sendo atravessados por múltiplas experiências territoriais e simbólicas.

Para contextualizar o Ensino Médio Integral, é importante retomar, brevemente, a trajetória das Escolas de Tempo Integral (ETIs) em Mato Grosso. A implantação das ETIs no estado teve início em 2016, em consonância com as metas do Plano Nacional e do Plano Estadual de Educação, contemplando inicialmente quatro municípios. Em 2017, com a adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral do Ministério da Educação (MEC) e a instituição do Projeto Escola Plena, o estado passou a sistematizar e expandir o modelo de educação integral. Nos anos seguintes, novas portarias federais ampliaram o número de escolas atendidas, enquanto a Secretaria de

Estado da Educação (SEDUC/MT) também investiu recursos próprios, alcançando entre 2018 e 2022 65 ETIs atendendo Ensino Fundamental e/ou Médio.

Em 2023, o programa chegou a 80 ETIs, incluindo a Escola Estadual Cora Coralina, única da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Pontes e Lacerda a ofertar o Ensino Médio em tempo integral, inicialmente com duas turmas de primeiro ano (37 estudantes). A ampliação buscou fortalecer o protagonismo estudantil e qualificar o processo de ensino e aprendizagem, com base na abordagem interdimensional e nos princípios dos Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser), da Pedagogia da Presença e do Protagonismo Juvenil.

Nesse sentido, a escolha desse público justifica-se pelo fato de que o Ensino Médio é uma fase marcada por questionamentos existenciais, definição de pertencimentos e aproximações mais críticas em relação ao espaço vivido, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da proposta investigativa. Nesse sentido, optamos por convidar os estudantes das três turmas (59 estudantes) em que atuamos na disciplina de Geografia, dentro do regime de tempo integral, o que garante uma vivência escolar mais ampla e diversificada, favorecendo a observação das relações entre sujeitos e os espaços ocupados no cotidiano escolar. A participação foi voluntária e condicionada à devolução dos termos Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis (TCLE) devidamente assinados.

A partir do convite realizado aos estudantes e dos trâmites para início da pesquisa, reunião com os responsáveis, envio e recolhimento dos termos, cronograma das atividades, conseguimos 09 (nove) voluntários dispostos a participarem das ações. Deste total, 01(uma) aluna do 1º Ano “A”, 04 (quatro) do 2º Ano “A” e 04 (quatro) estudantes do 3º Ano “A”.

Para preservar o anonimato dos participantes e, ao mesmo tempo, possibilitar a compreensão das análises apresentadas, os estudantes foram identificados por códigos, compostos pela nomenclatura “Estudante”, seguida de um número sequencial (Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3...). Essa forma de codificação garante o sigilo ético previsto na pesquisa e permite que as falas e respostas sejam apresentadas de maneira clara e organizada ao longo do capítulo de resultados e análises.

Os objetivos da pesquisa estiveram centrados em compreender como os estudantes percebem e significam o lugar em que vivem, investigando os vínculos de pertencimento, as expressões de identidade e as formas como o ambiente escolar pode contribuir para a valorização desses aspectos nas suas trajetórias formativas.

Considerando a metodologia que empregamos neste estudo, que privilegiava uma escuta sensível, pretendíamos acessar representações que revelassem não apenas as dimensões afetivas e territoriais, mas também elementos sociais e culturais que configuram o lugar como espaço de existência, reconhecimento e construção de sentido.

Portanto, entender os estudantes como sujeitos históricos, territoriais e afetivos, inseridos em diferentes camadas de vivência espacial, é fundamental para a análise proposta nesta pesquisa. Quando valorizamos seus relatos, sentimentos e relações com os lugares que ocupam, buscamos compreender suas experiências e ampliar as probabilidades de uma educação geográfica mais sensível.

### **1.3. Percursos metodológicos**

Ressaltamos nossa visão de que a pesquisa não é apenas um meio de observar a realidade, mas de transformá-la. Por este motivo, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que trata de compreender sentidos, percepções, afetos e vínculos construídos pelos sujeitos. Como método, adotamos a pesquisa-ação, pois possibilita a articulação investigação-intervenção. Tal escolha dialoga com a abordagem fenomenológica, direcionando nosso olhar para as experiências vividas, valorizando as narrativas, os significados e as interpretações atribuídas pelos participantes.

Quando decidimos pela pesquisa-ação, foi justamente por permitir o encontro, o diálogo e a escuta dos participantes em seu próprio contexto de vida e aprendizagem, o que favorece a articulação entre investigação, participação, reflexão e transformação.

Segundo Thiollent (1986), trata-se de um tipo de pesquisa social com base empírica, que é realizada através de uma ação coletiva, onde os pesquisadores e participantes cooperam para a soluções de um problema comum. Essa escolha se mostrou coerente com os objetivos deste trabalho, pois permitiu que os estudantes fossem escutados e mobilizados enquanto sujeitos críticos, sendo capazes de refletirem sobre seu lugar no mundo e no espaço escolar enquanto palco deste estudo.

Dada a apresentação da proposta em reunião previamente agendada, com apoio da equipe pedagógica da escola, onde foram discutidos os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos, os direitos dos participantes e os princípios éticos envolvidos, a execução das atividades ocorreu em etapas articuladas ao longo do processo investigativo.

Para a geração dos dados, foram utilizados diferentes instrumentos, de modo a dialogarem com os objetivos da pesquisa e os princípios da pesquisa-ação, os quais foram

aplicados em momentos distintos da investigação, respeitando o tempo e envolvimento progressivo dos estudantes. Com o intuito de sistematizar esses instrumentos, apresentamos a seguir o Quadro 01, que sintetiza as etapas do percurso metodológico desenvolvido.

**Quadro 1- Síntese dos instrumentos de geração de dados.**

<b>Etapa</b>	<b>Ações</b>	<b>Período</b>
<b>Diagnóstico inicial</b>	Questionário inicial ( <i>Google Forms</i> ) para levantamento de perfil, lugares significativos e percepções de pertencimento e exclusão.	Abril/2025
	Nuvem de palavras ( <i>Mentimeter</i> ) sobre o conceito de lugar.	Abril/2025
<b>Rodas de conversa</b>	Roda de conversa sobre memórias e lugares, com mediação musical e literária e registros escritos.	Maió/2025
	Roda de conversa sobre escola como pertencimento e construção de mapa afetivo a partir de imagem de satélite ( <i>Google Earth</i> ).	Junho/2025
<b>Atividades complementares</b>	Mural virtual no <i>Padlet</i> : “minha foto, minha história”, relacionando imagem, lugar e identidade	Junho/2025
	Produção de carta para um lugar significativo, resgatando memórias e vivências.	Julho/2025
<b>Fechamento</b>	Nuvem de palavras relacionando escola, afetividade e pertencimento.	Julho /2025
	Questionário final para identificação de mudanças nas percepções sobre lugar, pertencimento e identidade.	Agosto /2025
<b>Produto educacional</b>	Organização e produção do fotolivro a partir dos materiais gerados na pesquisa.	Setembro/2025

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Com base nas etapas apresentadas no quadro, explicaremos de maneira mais detalhada os instrumentos utilizados, ressaltamos que outras informações sobre a metodologia dos instrumentos constam nos apêndices desta dissertação.

Inicialmente, aplicamos um questionário diagnóstico, via *Google Forms*<sup>5</sup>, que nos permitiu identificar as percepções e os sentimentos dos estudantes em relação ao espaço escolar e a outros lugares significativos. Em seguida, realizamos uma atividade interativa por meio da ferramenta *Mentimeter*<sup>6</sup>, na qual os alunos elaboraram uma nuvem de palavras representando o sentido de “lugar”, o que possibilitou observar as primeiras impressões sobre o tema.

<sup>5</sup> É uma ferramenta gratuita para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

<sup>6</sup> É uma plataforma online para criação e compartilhamento de apresentações de slides com interatividade. A ferramenta oferece recursos interativos, como nuvem de palavras e questionários, que podem ser compartilhadas via Internet com seu público.

Posteriormente, realizamos as rodas de conversa, que inspiradas na pedagogia freiriana (Freire, 1996), entendidas como espaços de diálogo e partilha coletiva, possibilitaram aos estudantes aprofundarem reflexões sobre as relações entre identidade, memória e lugar.

A atividade foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro, abordamos as memórias e a relação com os lugares frequentados, explorando experiências sensoriais e simbólicas que emergiram das narrativas dos participantes. Para ampliar e enriquecer nossas reflexões, utilizamos textos literários relacionados à temática.

Já no segundo encontro, a discussão esteve concentrada na escola enquanto espaço de pertencimento e construção de identidade, em um bate-papo descontraído e atento, procuramos compreender se ela é percebida como um ambiente de acolhimento. Após o compartilhamento das histórias, propomos uma atividade que chamamos de mapa afetivo, onde os estudantes identificaram as escolas que já haviam frequentado, usando para isso o mapa impresso da cidade, onde associaram a estas antigas escolas, lembranças e palavras-chave que expressavam as experiências. Essa atividade foi interessante por resgatar memórias do vivido, e possibilitou que os estudantes, em um momento de narrativas e reflexões, atribuíssem sentido a essas experiências.

Paralelamente às rodas de conversa, foram desenvolvidas atividades complementares que ampliaram as possibilidades de expressão dos estudantes. Uma delas foi a utilização do *Padlet*<sup>7</sup>, no qual os participantes postaram fotografias acompanhadas de reflexões, revelando olhares sensíveis sobre os lugares e suas trajetórias. Outra atividade foi a escrita da “carta para um lugar”, em que os jovens puderam estabelecer um diálogo afetivo e subjetivo com espaços marcantes de suas vivências. Essas ações surgiram como desdobramentos das discussões realizadas nas rodas de conversa, fortalecendo o processo de resgate de memórias e de construção de sentidos sobre o lugar.

Para concluir, um último questionário foi aplicado. Queríamos, neste momento final da investigação, retomar as ideias iniciais e verificar transformações ou recorrências no modo como os estudantes compreendiam seus vínculos com os lugares. Além disso, criamos uma nuvem de palavras final, dessa vez voltada a identificar os sentidos e a correlação entre à escola, à afetividade e o pertencimento.

---

<sup>7</sup> É uma plataforma online gratuita em que é possível criar murais interativos e colaborativos onde os usuários podem trocar arquivos, realizar atividades entre outros benefícios.

Esse conjunto de instrumentos buscou evidenciar os avanços na concepção dos participantes em relação ao tema, permitindo observar mudanças ou recorrências nas representações e nos significados construídos ao longo da pesquisa.

Diante de todo esse arcabouço de ações, elaboramos o fotolivro, que concebemos com um meio de comunicação, que enquanto produto educacional fruto da pesquisa, se materializou como um desdobramento das reflexões e materiais analisados. Esse material reúne as fotografias, os textos, trechos das cartas, registros das falas e narrativas das rodas de conversa, compondo um acervo que confirma o caráter educativo e investigativo da proposta.

A análise dos dados se orienta pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Minayo (2014), que compreende esse procedimento como mais do que uma técnica, constituindo uma prática interpretativa voltada à compreensão das significações construídas pelos sujeitos a partir de suas experiências. Essa escolha metodológica dialoga com a abordagem qualitativa, com os princípios da pesquisa-ação e com a perspectiva fenomenológica, na medida em que privilegia a escuta, a descrição e a compreensão das vivências a partir do olhar dos próprios participantes. Nesse sentido, os dados produzidos foram analisados em três etapas: a pré-análise, exploração do material e o tratamento e interpretação.

Durante a pré-análise, organizamos o material empírico por meio de uma leitura sensível dos dados que foram gerados a partir dos questionários, das rodas de conversas, das atividades interativas, das produções escritas e registros visuais. Esse movimento possibilitou uma visão geral, permitindo que as falas e as produções dos estudantes se apresentassem inteiras, sem recortes, em harmonia com o olhar fenomenológico.

A fase de exploração do material constituiu na identificação de unidade de sentido expressas nas falas, frases e narrativas recorrentes dos participantes. A partir desse processo, organizamos as categorias analíticas construídas a partir das expressões dos estudantes relacionadas aos eixos da pesquisa, como pertencimento, memórias e afetos dos lugares vivenciados, construção da identidade e experiências no espaço escolar.

No tratamento e interpretação dos dados, dialogamos com as categorias que emergiram e com o referencial teórico, buscando compreender os significados atribuídos pelos estudantes às suas experiências. Esse movimento interpretativo nos permitiu apreender as dimensões simbólicas, afetivas e identitárias presentes nos dados.

Nesse sentido, os percursos metodológicos descritos nesta seção foram implementados e acompanhados ao longo da pesquisa, respeitando a dinâmica

participativa e os princípios da pesquisa-ação. A flexibilidade metodológica adota e descrita anteriormente, nos permitiu adequações ao contexto escolar e às respostas dos participantes, garantindo que os objetivos fossem alcançados de forma consistente. Dessa maneira, esta seção descreve o percurso metodológico por inteiro, incorporando as vivências, aprendizados e produções dos participantes da pesquisa, e consolidando a base para a análise dos resultados nos capítulos subsequentes.

#### **1.4. Limitações e desafios da pesquisa**

Ao propor um estudo centrado na relação entre lugar, pertencimento e identidade no contexto escolar, esta pesquisa carrega consigo uma série de desafios e limitações inerentes à sua natureza qualitativa, afetiva e situada. Tais questões não desqualificam o percurso investigativo, mas apontam para a necessidade de constante reflexão, adaptação e ética no trato com os sujeitos envolvidos, principalmente em razão do vínculo direto do pesquisador com o *locus* da pesquisa e dos temas sensíveis mobilizados.

Nesse sentido, a condição de professor-pesquisador configurou como potência e limitação. Estar inserido no contexto escolar favoreceu o acesso, o vínculo e a escuta sensível dos estudantes, situação que se aproxima da metodologia das ciências sociais denominada observador-participante, onde o pesquisador se insere no campo, vivência suas dinâmicas e reflete sobre elas, foi exatamente esse movimento que realizamos.

Por outro lado, essa sobreposição de papéis exigiu cuidados constantes para evitar interferências indevidas na investigação e até mesmo na interpretação dos dados. Como estratégia, os encontros presenciais ocorreram no pós-turno, com uma participação voluntária, e foram conduzidos com foco na escuta, no diálogo e no protagonismo dos estudantes, minimizando relações hierárquicas que eram próprias do espaço escolar. No mesmo sentido o tratamento dos dados, estes foram analisados considerando uma leitura atenta, um fichamento, mapeamento e posterior decodificação de forma mais objetiva possível.

Uma das limitações metodológicas esteve relacionada ao número reduzido de participantes (nove estudantes), restrição que decorreu da própria composição do grupo-alvo (alunos dos três anos do Ensino Médio em Tempo Integral da Escola Estadual Cora Coralina, em Comodoro-MT) e do caráter voluntário da participação. Ainda assim, o número foi suficiente para atender aos objetivos da pesquisa, considerando a profundidade das narrativas, a diversidade de experiências compartilhadas e a riqueza das produções construídas.

Com a rotina de estudos intensa do ensino em tempo integral e a disponibilidade de tempo restrita do pesquisador, houve a necessidade de ajustes constantes na organização das nossas atividades. Por um lado, os estudantes entravam às sete da manhã e saíam às 15h35min, do outro a carga horária de 40h semanais do professor-pesquisador.

Para contornar essas questões, optamos por atividades em plataformas virtuais, como o *Padlet* e o *Mentimeter*, que permitiam a execução a qualquer momento, e aplicamos os formulários do *Google Forms* presencialmente, para que os estudantes fossem orientados durante o preenchimento. Outra ação comum que adotamos antes dos encontros presenciais, era checar a disponibilidade dos participantes por meio de nosso grupo de *WhatsApp*, e quando algum não podia comparecer, enviávamos informações sobre o que foi realizado e orientações para as atividades pendentes.

Percebam que as atividades que fizeram parte da nossa investigação abordaram temáticas afetivas e subjetivas, para que justamente pudéssemos mobilizar memórias e diferentes experiências pessoais. Por se tratar de abordagem de assuntos delicados, realizamos uma introdução gradual dos temas, aprofundando progressivamente as reflexões, para garantir um espaço seguro para o compartilhamento dessas experiências.

Tomamos como iniciativa, a promoção de momentos de avaliação e autoavaliação da pesquisa, onde os estudantes relataram que se sentiram confortáveis e acolhidos, destacando como positivas as oportunidades de revisitar memórias e expressar sentimentos, chegando, inclusive, a manifestarem interesse em participar de pesquisas futuras.

Desafios técnicos também foram enfrentados, especialmente com o uso do *Padlet*, *Mentimeter* e *Google Forms*. Para superá-los, as orientações sobre o uso do *Padlet* e do *Mentimeter* foram realizadas via grupo de *WhatsApp*, com passo a passo detalhado para realização das postagens, enquanto os formulários do *Google Forms* foram aplicados presencialmente com suporte direto do pesquisador, garantindo a correta execução das atividades.

No campo da análise de dados, a aplicação da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Minayo (2014), mostrou-se adequada por sua sensibilidade às nuances dos discursos e experiências vividas, embora exigisse atenção rigorosa à interpretação de informações subjetivas. A construção das categorias analíticas demandou escuta atenta, diálogo constante com os referenciais teóricos e conexão direta com os materiais produzidos pelos estudantes, garantindo consistência entre método, análise e objetivos da pesquisa.

Os dados mostram que os vínculos com o espaço escolar não são neutros nem lineares, mas se configuram nas experiências vividas, nos afetos, nas ausências e nas rupturas. O ambiente escolar, enquanto território vivido, se revelou um terreno fértil para o florescimento, ou o silenciamento, de sentidos de pertencimento, de memória e identidade.

Ao pontuarmos os caminhos metodológicos e delinear os participantes desta pesquisa, buscamos lançar o olhar sobre o lugar como experiência e construção simbólica. No entanto, para que possamos avançar na análise, é necessário aprofundarmos nos fundamentos que sustentam essa visão.

Afinal, o que compreendemos por lugar? E por que ele ocupa um papel tão central nas discussões sobre formação humana e ensino de Geografia? No próximo capítulo vamos mergulhar nessas questões, discutindo suas abordagens no campo da Geografia Humanista e demonstrando porque essa categoria é tão importante para a entendermos as relações entre espaço, sujeitos e práticas educativas.

## CAPÍTULO 2

### O PAPEL DA GEOGRAFIA NA COMPREENSÃO DO LUGAR

"Lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco." (Relph, 2012 p. 31).

#### **2.1. O conceito de lugar na Geografia: contribuições da abordagem humanista e fenomenológica**

No cotidiano, costumamos utilizar o termo "lugar" de maneira espontânea, nos referindo a localidades para onde vamos ou de onde viemos, sem nos atentarmos às implicações mais profundas. Muitas vezes, essa expressão funciona apenas como uma referência prática em situações diversas. Douglas Santos (2007) observa que a necessidade de localização gerou expressões como "desorientados" (sem Oriente) e "desnorteados" (sem Norte), usadas para descrever momentos de insegurança ou incerteza diante do desconhecido. Essas expressões revelam a busca humana pelo reconhecimento, pela identidade e pelas formas do espaço geográfico, bem como pelas relações sociais que nele se estabelecem.

Desde a Antiguidade, como aponta o autor, o ser humano constrói sua própria Geografia a partir da identificação de locais específicos, como aqueles favoráveis à caça, à coleta de frutos, ou aqueles que ofereciam abrigo e proteção.

Nossas experiências de vida no espaço geográfico vão se transformando em memórias coletivas que ao atribuímos significados, tornam-se lugares. Essa necessidade de registrar e marcar os espaços, permitindo o retorno ou a associação entre a experiência e o local, impulsionou o surgimento dos mapas e outras formas de representação cartográfica.

Conforme afirma Dardel (2011, p. 11) a existência de marcadores para se orientar, como a "casa da família, a torre da vila natal, uma colina, as árvores" nos dá a ideia de evolução e necessidade de marcadores oficiais, ou seja, configurar as regiões repartidas por interesses, por habitats, que possuem como primeiro sentido o vivido, experienciado, um valor afetivo.

Os lugares estão intrinsecamente associados às noções de identidade, ainda que essa relação se manifeste em diferentes intensidades. A residência, por exemplo, configura-se como um lugar carregado de significados afetivos e de pertencimento

particularizado, enquanto o planeta Terra representa um lugar que também evoca sentimento de pertencimento, porém em uma dimensão ampliada, tanto em termos escalares quanto nas experiências que nele se desenvolvem.

Marandola Júnior (2009, p. 07) reforça que a noção de habitar é “mais que morar em um local, é a expressão do próprio ser-estar-no-mundo”, no sentido dos espaços de vida, de transformação e de proximidade, Dardel (2011, p. 06) complementa essa ideia quando fala da relação do homem com a Terra, que “por mais modernos que sejamos, participamos, por acordo ou desacordo, do ritmo do mundo circundante”, nos levando a entender que existe uma estreita relação de cumplicidade entre os sujeitos e os espaços vividos (habitat).

Assim, entendemos que o lugar transcende a concepção de mero ponto definido por coordenadas geográficas ou localização física no espaço, mas se constitui por meio da articulação da espacialidade com as relações sociais estabelecidas entre sujeitos e os elementos que compõem o ambiente vivido.

Ao longo do tempo, o conceito de lugar tem sido interpretado de diferentes maneiras, podendo variar conforme o campo do conhecimento que o aborda. Para a Antropologia, por exemplo, o conceito de lugar é associado a aspectos simbólicos e rituais, visto como um espaço de memória e identidade coletiva. Marc Augé, em sua obra *Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, discute como certos espaços contemporâneos carecem de identidade e significado, o que contrasta com os lugares tradicionais, que são carregados de simbolismo e história.

Na Psicologia, especialmente na Psicologia Ambiental, o conceito de lugar é explorado em termos de apego e pertencimento. Autores como Harold Proshansky (1983), em sua obra *“Place-identity: Physical world socialization of the self”* introduziram o conceito de “identidade de lugar”, que analisa o modo como as pessoas desenvolvem vínculos afetivos com determinados ambientes e como isso impacta o seu bem-estar emocional. Além disso, estudos sobre apego ao lugar destacam a importância das experiências pessoais e emocionais na relação com o ambiente físico.

Já para a Arquitetura e Urbanismo, o lugar é entendido como o cenário físico onde ocorrem as interações humanas. Christian Norberg-Schulz (1980), em sua obra *“Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture”*, enfatiza a importância do “espírito do lugar” no planejamento de espaços que promovam a qualidade de vida e a coesão social.

Devido à complexidade e a centralidade do conceito de lugar na Geografia, isso tem favorecido o seu empréstimo e ressignificação a diferentes áreas do conhecimento,

que se apropriam dessa noção para interpretar as relações entre sujeito e espaço com diferentes enfoques. Tais empréstimos reforçam o valor do lugar como categoria analítica transversal, contribuindo para compreendermos de maneira mais integrada as práticas sociais e espaciais.

Neste sentido, nossas reflexões partem da análise do conceito de lugar dentro da Ciência Geográfica, através da Geografia Humanista inspiramo-nos nas contribuições de Yi-Fu Tuan, Marandola Júnior, Eric Dardel, Letícia Pádua e Juliana Dias, cuja perspectiva valoriza a dimensão subjetiva e afetiva dos lugares, compreendendo-os como espaços carregados de memórias, experiências e significados individuais e coletivos, trata-se de uma leitura ancorada no mundo vivido.

A partir de meados do século XX, o conceito de lugar ganha um destaque com a Geografia Humanista. Essa abordagem trouxe uma nova dimensão para o estudo do espaço, ao incorporar aspectos afetivos e subjetivos e destacar as potencialidades políticas dos lugares em suas relações com outros espaços, sejam eles próximos ou distantes.

Dessa maneira, essa corrente de pensamento concebe o lugar como um espaço familiar, vivido, dotado de valor e afetividade para o indivíduo que nele habita. Mas ao mesmo tempo, também reconhecemos nesta abordagem, as críticas contemporâneas, que problematizam as relações espaciais em um mundo marcado pela globalização e homogeneização cultural. É preciso, então, pensar e analisar o lugar como produto de relações sociais, políticas e econômicas em escala local-global-local.

Autores como Marc Augé, ao discutir os "não-lugares" da sobremodernidade<sup>8</sup>, e Ana Fani Alessandri Carlos e Eric Dardel ao refletirem sobre os desafios da construção identitária em tempos de mobilidade acelerada (instantaneidade) ou do poderio do mundo moderno sobre o espaço, ajudam a compreender como o espaço vivido tem sido, muitas vezes, esvaziado de vínculos e de sentido. Assim, nos permite analisar o lugar como espaço de resistência (identidades), mas também de tensão, onde se entrecruzam afetos, práticas cotidianas e estruturas mais amplas de poder.

Yi-Fu Tuan (1983), em sua obra *Espaço e Lugar*, representa uma importante referência para a abordagem humanística da Geografia ao discutir os conceitos que dão

---

<sup>8</sup> Para Augé (2005) refere-se a um contexto caracterizado pelo excesso de acontecimentos e individualização, que intensificam os traços já presentes na modernidade, sem indicar sua superação. Trata-se de uma análise feita pelo autor para compreender as transformações nas formas de viver, circular e se relacionar com os lugares, principalmente em relação a transitoriedade acelerada. Portanto, não cabe aqui aprofundar debates teóricos sobre modernidade ou estabelecer diálogos comparativos com outras interpretações desse período.

título a obra. Segundo o autor, "o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. O que começa com espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor" (Tuan, 1983, p. 6).

O autor ainda salienta que o espaço se transforma em lugar à medida que se torna familiar aos indivíduos, adquirindo, assim, definição e significado. Nesse processo, o conceito de lugar está diretamente associado a sentimentos, emoções, refúgio e proteção, articulado à noção de permanência. São os sujeitos que atribuem sentido aos lugares, transformando-os em espaços de troca, intimidade e memória, como a casa e a cidade natal.

Segundo Tuan (1983), os indivíduos tendem a desconsiderar aspectos que não se conectam diretamente com sua vida imediata, suas necessidades e singularidades. Em contrapartida, dedicam-se a atribuir sentidos e significados aos lugares na medida em que esses espaços se vinculam a seus afetos e experiências pessoais, conferindo-lhes, assim, vitalidade e cor emocional. Alguns trechos da obra de Tuan (1983, p. 21) instigam interpretações que possibilitam a formulação de apontamentos críticos acerca do conceito de lugar em suas relações dialéticas:

Quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém, sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência. A outro lugar pode faltar o peso da realidade porque o conhecemos apenas de fora.

Essa relação dialética é observada na tensão entre o envolvimento afetivo e cotidiano com o lugar e a necessidade de distanciamento reflexivo para compreendê-lo, ou seja, só conseguimos apreender o sentido completo de um lugar ao conciliarmos a vivência direta com a capacidade de observá-lo criticamente a partir de outras perspectivas.

A Geografia Humanística considera o lugar como produto da experiência humana, emergindo como conceito-chave, que como salienta Pessanha (2016, p. 114, *apud* Mello, 2005, p. 24) advém da noção “fenomenológica do mundo vivido e emocionalmente modelado através das emoções, dos sonhos, dos caminhos, dos conflitos, das incertezas” que conduzem as pessoas a ideia de pertencimento (meu lugar).

Ao realizar uma análise geográfica do lugar, Ana Fani Alessandri Carlos (1996), argumenta que este se expressa de forma contraditória às dinâmicas globais, funcionando como um ponto de articulação entre o local e o mundial. Nesse sentido, o lugar é uma realidade carregada de significados e representa uma parte integrante da totalidade. Esse "próximo", considerando a globalização na relação entre tempo e espaço, não é mais algo

isolado do todo, mas uma amostra desse todo, refletindo o mundo, a sociedade e sua essência.

Portanto, é importante analisarmos o lugar não apenas como espaço físico, com identidade e características concretas, mas também como um espaço vivencial, onde as subjetividades humanas desempenham um papel crucial.

Essas subjetividades incluem as memórias, emoções e significados que os indivíduos atribuem ao lugar, o que enriquece a compreensão de como os lugares influenciam e são influenciados pelas experiências pessoais e coletivas e que contribuem para a formação da identidade e o sentido de pertencimento dos indivíduos.

A análise do lugar sob a perspectiva humanista, nos permite reconhecer a multiplicidade de sentidos e dinâmicas que o constituem. Se por um lado o lugar expressa a afetividade, as memórias e as experiências do sujeito, por outro, ele também revela as marcas do capital, das disputas pelo território e das desigualdades socioespaciais. Compreender essas tensões é fundamental para pensarmos a formação de identidades, na questão do pertencimento e nas possibilidades de ação no espaço vivido.

## **2.2. Lugar e identidade: memórias e percepções espaciais**

Ao longo da história, os espaços sempre foram mais do que simples cenários onde a vida acontece. São entendidos como construções sociais e culturais que abrigam memórias, práticas, afetos e significados. A partir das relações que são desenvolvidas no espaço ocupado, surge uma íntima conexão entre lugar e identidade, uma vez que os espaços que habitamos e experienciamos influenciam diretamente a maneira como nós percebemos e como somos percebidos no mundo.

Na perspectiva da Geografia Humanista, o lugar é, portanto, o espaço tornado íntimo, aquele que é dotado de significado a partir das experiências humanas. A memória, nesse contexto, exerce papel central, pois é através dela que os sujeitos mantêm vivos os vínculos afetivos, culturais e identitários com os lugares que compõem suas trajetórias (Tuan, 1980).

As contribuições de Edward Relph aprofundam a compreensão do lugar ao introduzir o conceito de lugaridade, entendido como o conjunto de qualidades que conferem identidade, singularidade e reconhecimento a um lugar. Para o autor, o lugar não é apenas vivido, mas percebido em sua totalidade, a partir da proximidade, da experiência cotidiana e dos vínculos estabelecidos entre sujeitos e espaço. Marandola

Júnior (2020, p. 10) reforça que “lugaridade vem para evitar separar sujeito e objeto [...] pensar coexistência [...] irrupção, pulsação, movimento, encontro, co-pertencer”.

Nessa trilha interpretativa, a noção de proximidade nos ajuda a compreender a experiência espacial, pois é na proximidade que os lugares se tornam significativos, desenvolvendo vínculos identitários e afetivos que sustentam a ideia de pertencimento (Marandola Júnior 2009 *apud* Pádua 2008, p. 11).

O espaço vivido, para Armand Frémont (1976) é aquele que transcende a materialidade e incorpora as dimensões simbólicas, subjetivas e afetivas dos sujeitos, é o espaço da existência, da construção da identidade, onde se projetam os desejos, os medos, os afetos e as histórias individuais e coletivas.

Corroborando com essa ideia, Henri Lefebvre (2013), propõe a tríade concebido, percebido e vivido, oferecendo uma leitura ampla e complexa da produção do espaço. Segundo o autor, o espaço concebido refere-se ao espaço planejado, normatizado, pensado tecnicamente por agentes como urbanistas, arquitetos e gestores. Já o espaço percebido corresponde ao espaço da prática cotidiana, aquele que se manifesta nos usos, nos deslocamentos e nas interações diárias. Por fim, o espaço vivido aparece como a dimensão simbólica e afetiva, onde se registram as memórias, os desejos e os significados construídos socialmente.

Essa leitura nos aproxima da compreensão do lugar como fenômeno, conforme defendido por Relph e Dardel, onde a realidade geográfica não se apresenta apenas como estrutura material, mas como experiência sensível, “é para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença” (Dardel 2011, p. 34).

A partir da articulação dessas três dimensões, podemos compreender como as identidades são construídas com base nas relações com os lugares que habitamos. A escola, por exemplo, não é apenas uma edificação ou espaço onde aprendem conteúdos, mas um lugar de experiências, de construção de vínculos, desenvolvimento de percepções, de memórias e de pertencimento.

Dentro da perspectiva humanista podemos reconhecer que os lugares possuem personalidade própria, construída a partir das interações, memórias e práticas sociais presentes nestes espaços. Pádua (2013, p. 46) salienta que:

O lugar tem espírito e personalidade. Espírito porque os lugares carregam emoções. Lugares nascem, por exemplo, do sagrado, do carinho da avó, do

apoio da vizinhança. Personalidade pois os lugares são o contexto físico e as modificações forjadas pelas pessoas que ali viveram e pelas que ainda vivem.

Corroborando com essa visão, existe a ideia de território, que se apresenta como afirmação da identidade e do comum-pertencer a partir dos lugares (Holzer, 2014), criando assim, a noção de identidade territorial, que está ligada ao vivido: ao modo como se vive neste território, como se reconhece na dimensão individual situada no lugar, que se confirma no entrelaçar das práticas e experiências subjetivas que se desenvolvem em função dos locais que a pessoa recorre cotidianamente, até tornar-se coletivo.

No entanto, é importante salientar que os lugares são também campos de disputa, marcados por contradições, tensões e desigualdades. Sob a lógica da produção capitalista do espaço, como nos aponta Lefebvre (2013), eles tendem a ser homogeneizados, fragmentados e hierarquizados, impactando diretamente na forma como os sujeitos se relacionam com eles e se percebem no mundo, fragilizando os vínculos de pertencimento e comprometendo a construção de identidades territoriais.

Mesmo diante dessas situações de enfraquecimento, o vivido resiste, seja através das memórias, das práticas culturais ou das narrativas que os lugares seguem sendo espaços de criação, de significação e de identidade. É no cotidiano, nas pequenas práticas, nos encontros e nas experiências compartilhadas que os sujeitos ressignificam esses espaços, reafirmam suas identidades e constroem sentidos para o mundo que habitam.

Portanto, compreender a relação entre lugar e identidade demanda uma abordagem que valorize tanto as dimensões materiais quanto simbólicas do espaço. Exige, também, reconhecer que a percepção que cada sujeito tem do lugar não é neutra, mas profundamente marcada por sua história, sua cultura, suas experiências e suas condições sociais.

### **2.3. Lugar e não-lugar: tensões contemporâneas do espaço vivido**

Marc Augé (2005) inaugura sua reflexão sobre os espaços contemporâneos propondo a distinção entre "lugares" e "não-lugares", conceitos fundamentais para a compreensão das dinâmicas socioespaciais naquilo que o autor denomina "sobremodernidade".

Já no primeiro capítulo da sua obra *Não-Lugares Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, conceitua o "lugar" como um espaço que se define pela capacidade

de ser um centro de sentido para os sujeitos: um local onde se constroem vínculos identitários, relações sociais e memórias coletivas.

Em contrapartida, o autor sugere o conceito de "não-lugar", representando os espaços da sobremodernidade, ou seja, que não possuem identidade própria nem promovem relações duradouras ou memória compartilhada. Para Augé, ambientes como os aeroportos, as rodovias, os grandes centros comerciais e quartos de hotel exemplificam esses espaços anônimos, transitórios e individualizados, que atendem à circulação de pessoas e dos bens (Augé, 2005).

Reforça ainda que a experiência do não-lugar é marcada pela solidão e pela efemeridade. São espaços de passagem que, embora estruturados para atender a funções práticas, não proporcionam um sentimento de pertencimento, propondo uma nova perspectiva para pensar os modos de apropriação espacial na contemporaneidade, problematizando o impacto da mobilidade e da comunicação instantânea sobre a vivência dos espaços em oposição à noção sociológica de lugar.

O autor também alerta para o fato de que o não-lugar não substitui totalmente o lugar, mas ambos coexistem e se entrelaçam nas experiências cotidianas dos sujeitos modernos. A compreensão dessa dualidade é essencial para analisar os fenômenos socioespaciais do mundo atual, nos quais as identidades e as relações se veem frequentemente tensionadas entre a permanência e o transitório, entre o enraizamento e o deslocamento.

Essa reflexão vai ao encontro da Geografia Humanista, especialmente por meio das contribuições de Relph, ao discutir a noção de lugares inautênticos ou a ausência de lugaridade. Para o autor, a perda de vínculos significativos entre sujeitos e espaço produz experiências de desenraizamento, nas quais os lugares passam a ser fragilizados enquanto referências de identidade, memória e pertencimento.

Quando Marc Augé desenvolve o conceito de lugar antropológico, ele propõe uma compreensão diferenciada daquilo que constitui os espaços dotados de sentido, evidenciando que o lugar antropológico é definido por três características fundamentais: a identidade, a relação e a história.

São esses elementos que estruturam os vínculos afetivos e simbólicos dos indivíduos com o lugar, criando um sentido de pertencimento que supera a materialidade física e se define como um lugar comum, por meio da intersecção de linhas e pontos, eixos e caminhos que conduzem de um lugar para o outro, sendo encruzilhadas e praças

onde os homens se cruzam, se encontram e se reúnem (Augé, 2005), isso é falar de espaço vivido.

No entanto, à medida que a modernidade avança e os fluxos globais se intensificam, Augé sugere que os espaços tradicionalmente caracterizados por essas dimensões começam a ser atravessados por lógicas de homogeneização e anonimato. Diferentemente de uma negação do lugar, essa reflexão aponta para a fragilização da experiência espacial em contextos de padronização, pela funcionalização excessiva e homogeneização dos ambientes, conceito também defendido por Relph (1976).

Conforme observamos, o cotidiano contemporâneo é marcado por uma coexistência paradoxal entre lugares e não-lugares. Muitas vezes, percorremos espaços que são, simultaneamente, cenário de experiências pessoais e espaços desprovidos de sentido coletivo. Ou seja, os não-lugares se inserem de maneira tão naturalizada na vida moderna que passam despercebidos, sem nos darmos conta de que a relação com eles é marcada por fugacidade e ausência de memória compartilhada.

Essa percepção de que o não-lugar não se opõe diretamente ao lugar, mas o invade, modifica e coexiste com ele, é aprofundada quando, na experiência dos não-lugares, a identidade é constantemente dissolvida e reconstruída de maneira provisória. O sujeito da modernidade encontra-se em um estado de anonimato funcional, identificado apenas como "passageiro", "consumidor" ou "usuário", categorias que reforçam o caráter fugaz das interações e enfraquecem a dimensão simbólica do espaço vivido (Augé, 2005).

A dimensão afetiva da relação entre sujeitos e lugares também se expressa por meio de conceitos que Tuan (1980) denomina como: topofilia, topofobia e topocídio, que segundo ele, reforçam o caráter emocional e existencial da experiência espacial. A topofilia refere-se aos vínculos de afeto e pertencimento construídos com os lugares, enquanto a topofobia expressa sentimentos de medo, rejeição ou desconforto associados a experiências espaciais negativas. Já o topocídio aponta para a destruição simbólica ou material dos lugares, rompendo os laços de identidade e afeto. Esses conceitos evidenciam a urgência de ressignificação dos espaços vividos frente a contemporaneidade.

Com base nessas reflexões, o que percebemos é que a modernidade provoca não apenas uma substituição contínua dos lugares pelos não-lugares, mas também uma profunda transformação nas relações sociais e afetivas das sociedades contemporâneas, reduzindo a socialização, enfraquecendo os vínculos, provocando uma crise de pertencimento. Quando transitamos por espaços sem história e sem identidade, há uma

tendência cada vez maior de isolamento, ficamos perdidos em um mundo onde a comunicação é instantânea, mas as relações são frágeis e superficiais.

Corroborando com essa ideia, articulamos a perspectiva antropológica de Marc Augé com as contribuições da Geografia e da Psicologia, a partir das reflexões de Juliana Trifilio Dias (2019) sobre o lugar geopsíquico. Essa abordagem compreende o lugar como uma construção simultaneamente espacial e psíquica, na qual os vínculos afetivos, as percepções, as memórias e as experiências subjetivas constituem dimensões indissociáveis da realidade geográfica. O lugar geopsíquico, portanto, não se opõe à materialidade do espaço, mas o integra, reforçando que pertencimento, identidade e desenraizamento são vividos tanto no corpo quanto na mente, na experiência concreta e na dimensão simbólica.

A crítica que emerge é a de que a sociedade contemporânea, ao priorizar a mobilidade e o consumo, negligencia a necessidade profunda de pertencimento, afetividade e construção coletiva de sentido, revelando uma humanidade cada vez mais desconectada de si mesma, de seus pares e dos espaços que habita.

Nesse sentido, a noção de não-lugar não deve ser compreendida como negação do conceito de lugar, mas como um alerta acerca das transformações contemporâneas que afetam a experiência espacial. Ao evidenciar que os espaços marcados pela transitoriedade, anonimato e fragilização dos vínculos, Augé e Relph, por exemplo, reforçam a necessidade de recuperar a dimensão afetiva, simbólica e identitária dos lugares que habitamos.

Diante dessas reflexões, evidenciamos que compreender as relações entre lugar, identidade e memória é essencial não apenas para pensar o espaço social, mas também para repensar as práticas pedagógicas no ensino de Geografia. Afinal, quando olhamos para os espaços como lugares vividos, carregados de significados, ampliamos as possibilidades de construir uma educação mais sensível, conectada com as realidades dos sujeitos que habitam esses espaços.

Com base nessas analogias que preparamos o próximo capítulo, nele falaremos do lugar da afetividade, a partir da experiência no espaço escolar, discutindo como o ensino de Geografia pode valorizar as experiências, as percepções e os territórios dos estudantes, além de apresentar estratégias didáticas que possibilitem trabalhar o conceito de lugar em sala de aula de maneira mais situada e sensível.

## CAPÍTULO 3

### ENTRE LUGARES E SABERES

O aprendizado relacionado ao reconhecimento dos lugares e de seus significados em nossas vidas se inicia muito antes de entrarmos na escola e depende diretamente das relações sociais nas quais estamos inseridos. (Santos, 2007, p. 5).

#### 3.1. O ensino de Geografia e a valorização dos espaços vívidos

A prática pedagógica evidencia que os estudantes em muitos casos, apresentam uma visão distante da Geografia, desconectada da sua realidade. Essa ideia desvinculada relaciona-se ao modo como o ensino de Geografia se desenvolveu historicamente, atrelado a memorização, aos livros didáticos sem uma reflexão ampla e analítica da realidade. Esse modelo empirista é tratado por Cavalcanti (2013, p. 52) como aquele em que “ensina os objetos, os fatos e os acontecimentos como tópicos principais dentro da Geografia, como se fossem dados isolados e possuíssem sentido e significados neles mesmos, sem levar a construção de um pensamento espacial e nas inter-relações destes fenômenos”.

Como nos aponta Jesus (2015, p. 3):

O aluno vive o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e de suas contradições. O papel do professor é o de despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz sobre os vários objetos de estudo e estimulando o surgimento de novas ideias, na tentativa de conhecer raízes das representações sociais.

Ao analisarmos alguns conteúdos abordados pela Geografia, percebemos que estes fazem parte de conhecimentos que os estudantes já possuem, adquiridos através da sua vivência, das experiências e das relações sociais, pois mesmo antes de frequentarem a escola, já vivenciaram espaços e informações que os conectam com outros locais e que fazem parte da construção deste pensamento e espacialidades geográficas.

Neste sentido, a abordagem socioconstrutivista, baseada nas teorias de aprendizagem de Vygotsky, enfatiza que o conhecimento é construído socialmente e ocorre através de interações com outras pessoas e com o ambiente. Com base nesta abordagem, o professor atua como mediador, promovendo situações de colaboração e interação para que o aluno construa seu próprio conhecimento. A ideia é que o aprendizado seja um processo ativo e significativo, onde o aluno desenvolve habilidades

cognitivas por meio de experiências compartilhadas, do diálogo e da resolução de problemas em grupo.

Ao discutir sobre a formação de conceitos no ensino escolar, Cavalcanti (2010) denomina de conceitos escolares aqueles que se formam na articulação entre conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos dos estudantes, salientando a necessidade de uma mediação pedagógica socioconstrutivista que aproxime esse conhecimento científico dos saberes cotidianos.

Compreender as transformações ocorridas no espaço geográfico e no local ao longo da história, é importante para que o aluno desenvolva a habilidade de obter informações sobre o mundo em que vive. Esse entendimento permite ao estudante superar o senso comum e avançar na construção de um conhecimento mais profundo e científico, enriquecendo sua percepção e análise da realidade.

Segundo Callai e Zarth (1988, p. 11), "estudar o município é importante e necessário para o aluno, pois é essencial para o desenvolvimento do processo de conhecimento e da crítica sobre a realidade em que vive". Assim, ao explorar o lugar onde vive, com a mediação do professor durante as aulas, o aluno deve compreender a formação histórica do município para entender as transformações e mudanças que ocorreram ao longo dos anos.

Considerando que o aluno chega à escola com conhecimentos baseados no senso comum, o professor de Geografia deve criar condições para desmistificar esses conceitos, guiando-o em direção à compreensão do conhecimento científico. Dessa forma, ele poderá entender que o município é uma reprodução da sociedade que ele habita, refletindo e desenvolvendo aspectos como cultura, economia, política e outros vínculos sociais.

Tomando como base as ideias de Cavalcanti (2012), precisamos saber para quem ensinamos Geografia, nossa prática deve ser alicerçada na leitura da realidade, no conhecimento de construção social, formando nos estudantes conceitos essenciais para compreensão do mundo, desenvolvendo um pensamento geográfico na multiescalaridade<sup>9</sup>.

Por meio das experiências socioespaciais, nas vivências de cada lugar, vamos construindo e configurando memórias coletivamente, que dão expressão aos lugares.

---

<sup>9</sup> A multiescalaridade, segundo Lana de Souza Cavalcanti, refere-se à articulação dialética entre escalas locais e globais na análise dos fenômenos geográficos, superando visões fragmentadas ou lineares. Essa abordagem permite compreender o lugar como parte de uma totalidade dinâmica, em que processos globais influenciam o espaço vivido e vice-versa, possibilitando raciocínios espaciais mais complexos e contextualizados desde os anos iniciais da educação.

Historicamente, compreendemos a necessidade humana em marcar os lugares, deixar sinais que permitissem o retorno ou estabelecer relações entre este local e as experiências vivenciadas, traçando caminhos para outros lugares.

Contextualizar a realidade do estudante é fundamental para o ensino de Geografia, pois permite que os alunos compreendam melhor os conteúdos ao relacioná-los com suas próprias experiências e ambientes. A influência do meio social é crucial na formação de indivíduos críticos, uma vez que as interações e vivências cotidianas moldam suas percepções e entendimento do mundo.

O nível do cotidiano, das experiências e das situações vividas, mencionados por Carlos (1996), remete à Geografia Humanista, mesmo que a autora não se aprofunde nela para explicar o conceito de lugar. Essa perspectiva geográfica entende o lugar como um espaço familiar, vivido e experienciado. Na Geografia Humanista, o lugar é um dos conceitos centrais, representando o mundo da vida, da identidade e da cultura.

Embora possuam alguns vieses distintos, o ponto de encontro entre a Geografia Humanista e a Geografia Crítica é a noção de espaço vivido; a primeira enfatiza as experiências cotidianas, os sentimentos, a identidade e os vínculos afetivos com o lugar, a segunda, direciona o olhar para as estruturas sociais que moldam esse espaço, analisando-o como produto e produtor das relações econômicas, políticas e culturais.

Para a Geografia Humanista, o espaço vivido é, sobretudo, um lugar carregado de significados individuais e coletivos, moldado pela percepção e pelas experiências sensoriais dos sujeitos. Já na abordagem crítica, o espaço vivido também é reconhecido como um campo de disputas, permeado por contradições de classe, pelo domínio do capital e pelas estratégias de controle do território. Assim, apesar das diferenças epistemológicas, ambas as correntes contribuem para a ampliação do olhar geográfico sobre o espaço.

Compreender o espaço vivido implica, portanto, considerar tanto sua dimensão afetiva e simbólica quanto sua inserção nas lógicas do sistema capitalista, globalizado e excludente, o que nos permite pensar o lugar como campo de resistência, mas também como produto de conflitos e disputas sociais.

Entendemos que o estudo do lugar possibilita ao aluno compreender o espaço em que vive, além de perceber a relação dialética entre a sociedade e a natureza ao seu redor.

A identidade do lugar tem características, personalidades e um sentido. Todo lugar adquire identidade mediante as diversas dimensões espaciais, tais como: localização, direção, orientação, relação, território, espaciosidade e outras (Oliveira, 2014, p. 12).

Segundo Tuan (1975), o conceito de lugar possui múltiplos significados atribuídos pelas pessoas, representando espaços com os quais elas estabelecem vínculos mais afetivos e subjetivos do que racionais e objetivos. Exemplos disso incluem uma praça ou rua onde se brinca desde a infância ou o topo de um morro de onde se observa a cidade.

No tocante a afetividade dos lugares, o sentimento de exclusão pode surgir quando um indivíduo não estabelece vínculos significativos com um espaço, o que pode ocorrer por falta de conexão emocional ou de reconhecimento das próprias experiências nesse ambiente. Sem essa ligação afetiva, o lugar pode se tornar um "não-lugar", um espaço onde o sujeito se sente deslocado, invisível e sem pertencimento.

O conceito de lugar, como já dito, não se limita apenas ao que é vivido ou experienciado, mas também às essências que o cotidiano, em sua aparente banalidade, tende a obscurecer, o que pode levar a uma alienação da realidade que só um distanciamento crítico pode revelar.

Nas análises do lugar sob a perspectiva da Geografia Humanista, buscamos compreender os sentidos a ele atribuídos, com o objetivo de superar o imediatismo e alcançar uma visão ampliada do mundo. Nesse contexto, é importante destacar que não nos limitamos a interpretações subjetivas tomadas de forma isolada, mas as compreendemos em articulação com a dimensão social, reconhecendo que os significados atribuídos ao lugar são produzidos na relação entre experiência vivida e contextos coletivos mais amplos.

Na prática pedagógica, alguns pares dialéticos se manifestam claramente. A escola, enquanto lugar, convive simultaneamente com realidades subjetivas e objetivas. As problemáticas trazidas pelas particularidades dos estudantes, como sua cultura, os costumes, os problemas pessoais e familiares se entrelaçam com os conflitos em escala nacional e mundial, como a distribuição de renda, desigualdade, violência, corrupção e pobreza.

Dando continuidade a essa reflexão, é importante considerarmos que o estudo do lugar para a Geografia, sobretudo no contexto escolar, não se restringe a uma análise descritiva do ambiente. Ao contrário, ele deve englobar uma investigação crítica que permita aos estudantes perceberem as interações entre suas vivências pessoais e as estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam o espaço em que vivem.

A educação geográfica, então, torna-se uma ferramenta poderosa para desvelar as camadas ocultas, permitindo que os alunos compreendam como o lugar é constantemente produzido e reproduzido por meio das práticas sociais e das relações de poder.

Ao reconhecerem a dimensão ativa do lugar, os estudantes começam a se ver não apenas como receptores das condições espaciais, mas como agentes capazes de intervir no espaço geográfico promovendo mudanças que favorecem a justiça social e a equidade.

Por fim, ao integrar essas reflexões sobre o lugar no ensino de Geografia, o professor tem a oportunidade de promover nos alunos um senso de pertencimento crítico e informado. Isso sugere não só valorizar as memórias e experiências afetivas que os alunos têm com o lugar, mas também em desafiá-los a questionar as relações de poder que sustentam as desigualdades e as injustiças presentes no espaço geográfico.

O estudo do lugar, portanto, deve ser uma via para o empoderamento dos estudantes, promovendo a consciência de que eles podem ser protagonistas na construção de espaços mais inclusivos, justos e sustentáveis.

Nesse sentido, é relevante destacar as contribuições de Rosângela Doin de Almeida (2010), cuja produção dialoga com a Geografia Humanista Cultural e com práticas de ensino de Geografia na Educação Básica. Com Almeida, a cartografia tem sido ressignificada a partir de abordagens que incorporam o vivido, a percepção e a afetividade. A cartografia sensorial e afetiva, fundamenta-se no mapa como uma linguagem capaz de expressar experiências, memórias, trajetos e vínculos estabelecidos pelos sujeitos com os espaços que habitam.

Para a autora, a prática cartográfica no contexto escolar deve assumir um caráter formativo e emancipador, ancorada nas experiências dos indivíduos, valorizando o lugar vivido como ponto de partida para construção do conhecimento geográfico, onde a realidade deve ser o ponto de partida e chegada para que o estudante possa extrair elementos sobre os quais deve refletir para construir conceitos como: localização, orientação e representação (Almeida e Passini 2010, p. 13).

Portanto, ao compreendermos o lugar não apenas como objeto de análise, mas como experiência vivida e sentida, mobilizando sentidos, emoções e narrativas, a cartografia afetiva possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos espaciais e reflitam sobre o espaço escolar, o bairro, a cidade e as relações de pertencimento e desenraizamento que atravessam esses territórios. É a partir dessa concepção que se estruturam as estratégias didáticas apresentadas no tópico seguinte, nas quais o ensino de

Geografia é pensado como experiência, vivência e possibilidade de ressignificação dos espaços vividos.

### **3.2 Estratégias didáticas para trabalhar o conceito de lugar**

Compreender o lugar como espaço de experiências, memórias e afetos exige que a prática pedagógica vá além da transmissão de conteúdos prontos, aproximando-se de metodologias que valorizem a escuta, a sensibilidade e as narrativas dos sujeitos. Nesse sentido, as estratégias didáticas apresentadas neste tópico, dialogam com as contribuições da Geografia Humanista Cultural compreendendo o lugar como experiência vivida e sentida.

É essencial que o ensino se desenvolva por meio de práticas que favoreçam uma leitura sensível e crítica do mundo. Cavalcanti (2008) já destaca que o ensino de Geografia precisa aproximar os sujeitos do espaço vivido, considerando que o conhecimento geográfico se constrói na articulação entre o local e o global, entre o vivido e o pensado.

Para este processo, a cartografia afetiva responde muito bem, permitindo aos estudantes representarem os lugares a partir de seus próprios referenciais, memórias, emoções e experiências. Ao produzir um mapa afetivo da escola, do bairro ou da cidade, por exemplo, os estudantes são convidados a refletirem sobre os significados que atribuem aos diferentes locais, reconhecendo não apenas a materialidade dos espaços, mas também suas dimensões simbólicas e subjetivas (Tuan, 1983).

Além disso, a utilização de linguagens diversas, como a fotografia, os áudios e os vídeos, potencializa as aprendizagens, tornando-as mais significativas. A proposta da fotoetnografia<sup>10</sup>, por exemplo, consiste em mobilizar os estudantes para que, por meio de registros fotográficos, possam representar os espaços que consideram importantes em suas trajetórias de vida.

Posteriormente, esses registros podem ser acompanhados de relatos, reflexões ou narrativas que falem dos vínculos afetivos e as percepções construídas sobre esses lugares. Esse tipo de atividade dialoga com uma abordagem mais sensível da Geografia, conforme defendem Callai (2001) e Relph (1976), ao compreenderem que os sujeitos constroem os lugares a partir de relações de pertencimento, identidade e memória.

---

<sup>10</sup> É uma metodologia de pesquisa que combina fotografia e etnografia para documentar, analisar e interpretar práticas, comportamentos e significados dentro de um contexto cultural específico, revelando o que pode não ser explicitamente expresso em palavras. Maiores informações sobre o método, poderão ser consultadas em ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. Fotoetnografia: um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo, 1997.

Outra estratégia inovadora, que utiliza recursos digitais, consiste na produção de *podcasts*<sup>11</sup>, onde os estudantes podem entrevistar os moradores, familiares ou colegas para registrar histórias, memórias e curiosidades sobre o lugar onde vivem. Essa prática favorece a construção de conhecimentos geográficos e estimula a valorização da oralidade, da escuta ativa e do protagonismo juvenil, elementos fundamentais para uma educação emancipadora (Freire, 1996).

O uso das tecnologias digitais surge como uma importante aliada no desenvolvimento dessas práticas. Ferramentas como *Google Earth*<sup>12</sup>, *Google My Maps*<sup>13</sup>, *Padlet* e *Jamboard*<sup>14</sup> possibilitam a criação de mapas colaborativos, murais virtuais de memórias e percursos afetivos, bem como a exploração de imagens de satélite e visualização de diferentes escalas espaciais. Além disso, plataformas interativas como o *Mentimeter* podem ser utilizadas para criar nuvens de palavras que reflitam as percepções dos alunos sobre o que é lugar, estimulando reflexões coletivas e dinâmicas.

As aulas-campo, quando planejadas com intencionalidade, também desempenham papel central nesse processo, especialmente quando realizadas sob a perspectiva de um olhar sensível. Ações simples como caminhar pelos espaços próximos à escola, registrar sons, imagens, cores e cheiros, entrevistar moradores e observar as dinâmicas locais são atividades que permitem aos estudantes compreenderem as relações entre o espaço físico, as práticas sociais e os sentidos atribuídos aos lugares.

Essas práticas culminam, muitas vezes, na construção de produtos culturais e pedagógicos que reúnem imagens, textos, poesias e mapas produzidos pelos próprios alunos, organizados em um Sarau do Lugar, no qual os estudantes apresentam suas expressões artísticas, relatos, músicas e performances relacionadas às suas vivências no território. Essas ações fortalecem o sentimento de pertencimento, promovem o reconhecimento das identidades locais e valorizam o espaço vivido como produtor de saberes.

---

<sup>11</sup> É um arquivo digital disponibilizado em formato de áudio ou vídeo, geralmente em episódios, que aborda temas variados, como notícias, educação, entretenimento, entre outros e que pode ser ouvido sob demanda, ou seja, a qualquer momento, através da internet.

<sup>12</sup> O Google Earth é um programa de computador que cria um modelo tridimensional da Terra usando imagens de satélite e fotografias aéreas de alta resolução. Ele permite aos usuários explorarem o planeta, visualizando lugares, rotas e dados geográficos em 3D, além de oferecer ferramentas para criar e compartilhar projetos de mapeamento.

<sup>13</sup> É uma ferramenta gratuita do Google que permite criar e personalizar mapas digitais. Você pode adicionar locais com marcadores, desenhar formas, importar dados e compartilhar seus mapas com outras pessoas ou incorporá-los em sites.

<sup>14</sup> É um quadro branco digital interativo que permite que equipes e alunos colaborem em tempo real, seja em um dispositivo físico ou através de um navegador web.

Por fim, torna-se necessário repensar também os processos avaliativos, adotando uma perspectiva formativa e sensível, que considere não apenas os produtos, mas, sobretudo, os percursos de aprendizagem, as reflexões construídas e as transformações nas percepções dos estudantes em relação ao espaço e ao próprio processo educativo. Como defende Passini (2012), a avaliação em Geografia deve ser orientada pela análise dos significados que os alunos atribuem aos conceitos e às experiências vividas, e não apenas pela memorização de conteúdo.

Dessa maneira, ao adotar estratégias didáticas que priorizam o protagonismo dos estudantes, a valorização de suas experiências e o desenvolvimento de uma consciência espacial crítica e afetiva, o ensino de Geografia se consolida como um potente instrumento de formação de sujeitos capazes de compreender, intervir e transformar os lugares que habitam.

Ao longo deste capítulo, buscamos evidenciar que trabalhar o conceito de lugar no ensino de Geografia ultrapassa a abordagem conceitual ou teórica. Trata-se de construir experiências significativas, onde os estudantes possam se reconhecerem como sujeitos que habitam, vivenciam e transformam os espaços que ocupam.

Quando propomos práticas pedagógicas que valorizam os saberes locais, as memórias, os afetos e as experiências cotidianas, reafirmamos a potência de uma educação geográfica humanizada, comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de suas próprias histórias e dos territórios que constroem.

Adotar essa perspectiva metodológica, que articula teoria e prática, foi fundamental para conduzir as ações realizadas no desenvolvimento deste estudo. A partir das estratégias apresentadas, buscamos não apenas investigar, mas também provocar reflexões, ressignificações e movimentos de pertencimento no espaço escolar e comunitário.

Desse modo, no capítulo que segue, apresentamos os resultados e as discussões, trazendo à tona as vozes, as percepções, os sentidos e os significados que os estudantes atribuíram ao lugar que habitam e à escola que frequentam, revelando como a afetividade, a memória e a identidade se entrelaçam na construção dos espaços por eles vividos.

## CAPÍTULO 4

### ECOS DO LUGAR: RESULTADOS E DISCUSSÕES

O significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. O que começa com espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. (Tuan, 1983, p. 6).

#### 4.1. Caminhos da escuta: entre vozes, gestos e silêncios

Segundo Freire (1996), a educação deve ser compreendida como um processo voltado à transformação social e à emancipação dos indivíduos, destacando a relevância de uma prática pedagógica centrada na liberdade e no pensamento crítico. Como enfatiza o autor, “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 43). Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a autonomia dos estudantes, incentive seu engajamento e promova a reflexão crítica, alinhando-se ao compromisso com a justiça social.

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa metodologicamente apresentada no capítulo 1. Ao longo do percurso investigativo, buscamos compreender como os jovens, sujeitos desta pesquisa, percebem e significam o conceito de lugar em suas vivências cotidianas, relacionando-o ao pertencimento, à afetividade e à constituição de identidades.

As ferramentas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa possibilitaram um mergulho no universo simbólico e afetivo dos estudantes. Além de coletar informações, as dinâmicas permitiram o compartilhamento de memórias, sentimentos e reflexões, tornando o processo de investigação também um espaço formativo e de expressão criativa.

Os dados obtidos permitiram uma análise interpretativa e comprometida com a compreensão das significações construídas pelos sujeitos, dando visibilidade às dimensões simbólicas, afetivas e identitárias expressas nas falas e produções dos participantes, permitindo categorizar e interpretar sentidos relacionados ao pertencimento, à memória e à construção do lugar vivido. A partir desse processo, organizamos três categorias centrais que orientam a leitura e a interpretação dos resultados:

1. **Lugar como vínculo afetivo e de pertencimento** – que envolve as relações de amizade, acolhimento, convivência e reconhecimento mútuo;
2. **Lugar como memória e construção da identidade** – que remete às lembranças da infância, às recordações de escolas anteriores, aos laços familiares e às experiências que moldam quem os estudantes são;
3. **Lugar como experiência sensorial, simbólica e reflexiva** – que abrange cheiros, sons, sabores, paisagens e símbolos que evocam afetividade e ampliam a compreensão do lugar para além de sua dimensão física.

Para facilitar a compreensão do percurso investigativo seguido na pesquisa, organizamos o esquema abaixo (Quadro 2) que cruza as atividades desenvolvidas com as categorias de análise construídas a partir dos dados. O objetivo é demonstrar, de forma sistemática, como cada instrumento metodológico contribuiu para evidenciar cada uma dessas dimensões, evidenciando como o espaço escolar e urbano é apropriado, significado e ressignificado pelos estudantes.

**Quadro 2- Esquema da Análise de Conteúdo.**

<b>Atividades Desenvolvidas</b>	<b>Categoria Analítica</b>	<b>Aspectos Evidenciados</b>
<b>Questionário (inicial e final)</b>	Lugar como: Vínculo afetivo e de pertencimento / Memória e construção de identidade/ Experiência sensorial, simbólica e reflexiva.	Identificação de lugares significativos, percepção sobre acolhimento, relações sociais, sentimentos de pertencimento e estranhamento.
<b>Roda de conversa (escolas e pertencimento)</b>	Lugar como: Memória e construção de identidade/ Experiência sensorial, simbólica e reflexiva.	Experiências de acolhimento e exclusão, influência do <i>bullying</i> e das amizades, expectativas na mudança de escola.
<b>Roda de conversa (infância, memórias e lugares)</b>	Lugar como: Vínculo afetivo e de pertencimento / Memória e construção de identidade.	Lembranças da infância, significados do lugar para além do espaço físico, associações a

		peças queridas e relações construídas.
<b>Mapa afetivo (escolas da cidade)</b>	Lugar como: Vínculo afetivo e de pertencimento.	Marcação de escolas vividas com símbolos e palavras-chave; evocação de memórias ligadas a amizades, brincadeiras, merendas e práticas cotidianas.
<b>Produção de cartas para um lugar</b>	Lugar como: Vínculo afetivo e de pertencimento/ Experiência sensorial, simbólica e reflexiva.	Escritas subjetivas de despedida, agradecimento ou reconhecimento de lugares significativos.
<b>Avaliação da participação (questionário final)</b>	Lugar como: Memória e construção de identidade/ Experiência sensorial, simbólica e reflexiva.	Reflexões sobre a própria identidade, reconhecimento de interferências do lugar na formação pessoal e abertura para novos projetos.

Fonte: elaborado pelo autor.

É importante ressaltar que essas categorias não devem ser entendidas como fragmentos, mas como campos de significados que dialogam entre si. O vínculo afetivo pode estar carregado de memórias, as memórias podem ser despertadas por estímulos sensoriais, e as experiências sensoriais podem fortalecer o sentimento de pertencimento<sup>15</sup>.

#### 4.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para situar os resultados neste capítulo, torna-se necessário contextualizar os sujeitos que participaram da pesquisa, compreendendo-os como sujeitos espacialmente situados, cujas trajetórias de vida, tempos de permanência e experiências no território

<sup>15</sup> Faz-se necessário abrir um parêntese para esclarecermos os critérios adotados quanto a indicação das fontes das figuras, gráficos e quadros apresentados neste capítulo. Utilizamos a expressão “Fonte: elaborado pelo autor” nos casos em que os materiais resultam de processos de sistematização, organização e interpretação realizados pelo pesquisador a partir dos dados coletados, como respostas aos questionários, falas e registros das atividades. Já a indicação “Fonte: dados da pesquisa, 2025” refere-se aos materiais extraídos diretamente dos instrumentos de geração de dados, como as postagens do *Padlet*, nuvens de palavras do *Mentimeter*, gráficos gerados pelo *Google Forms*, preservando sua forma original de apresentação.

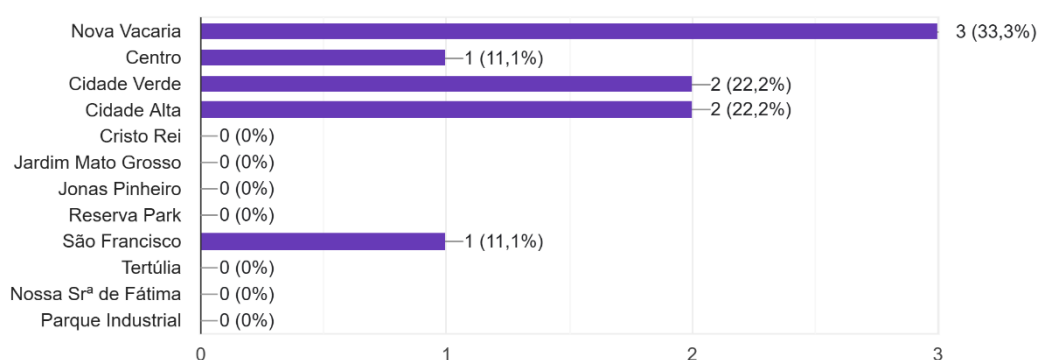
influenciam diretamente as percepções de lugar, pertencimento e identidade analisadas ao longo da investigação.

A caracterização dos participantes contribui para compreendermos as condições concretas a partir das quais emergiram as narrativas, memórias e vínculos afetivos expressos nas atividades desenvolvidas, permitindo relacionar as vivências individuais às dinâmicas espaciais do contexto escolar e urbano em que estão inseridos.

A composição do grupo, marcada pela diversidade de trajetórias escolares e tempos de vivência no município, favoreceu a compreensão de distintas experiências de enraizamento, deslocamento e construção de vínculos com a escola e com a cidade.

Na sequência, apresentamos o gráfico que ilustra a distribuição dos participantes da pesquisa por bairro de residência, dado relevante para compreender as relações de proximidade, deslocamento cotidiano e inserção territorial dos estudantes, elementos que se mostraram fundamentais para análise das experiências de pertencimento e das percepções sobre o lugar vivido.

**Gráfico 1-Bairro de residência dos participantes.**



Fonte: dados da pesquisa. 2025.

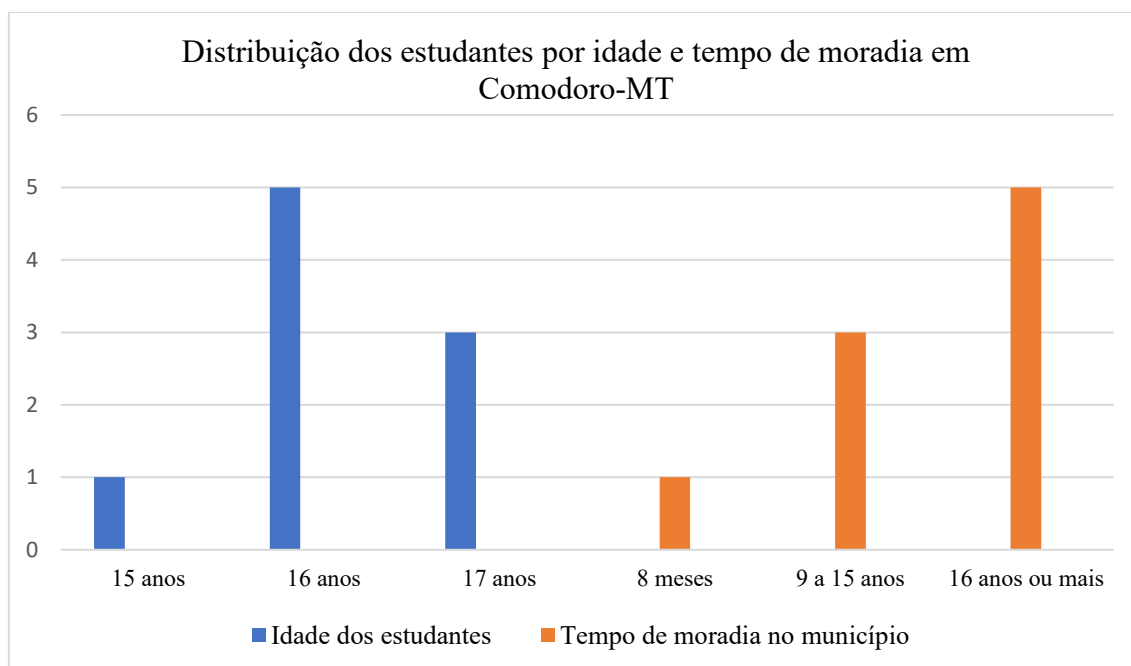
O gráfico evidencia que a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa reside no bairro Nova Vacaria, o mesmo em que se localiza a Escola Estadual Cora Coralina. Esse dado permite situar espacialmente os participantes da pesquisa e compreender a inserção da escola no território, indicando forte presença de estudantes vinculados ao entorno imediato da instituição.

Observamos também, a participação de estudantes residentes em bairros distintos, como Cidade Verde, Cidade Alta, Centro e São Francisco, o que revela uma distribuição espacial diversificada. Essa diversidade de bairros amplia a compreensão das múltiplas

experiências espaciais que atravessam o cotidiano escolar, uma vez que os estudantes chegam à escola a partir de diferentes contextos urbanos, o que nos oferece subsídios para as análises ao longo das atividades, considerando que as percepções são construídas a partir de diferentes relações com os lugares.

Embora a distribuição espacial dos estudantes nos ofereça elementos importantes para compreender sua localização, a experiência do lugar não se constitui apenas pela posição espacial, mas também pela duração, pela vivência e pelas histórias construídas ao longo do tempo. Considerando que a idade e tempo de moradia influenciam os processos de reconhecimento, memória e pertencimento, apresentamos a seguir um gráfico que articula essas duas dimensões, contribuindo para a compreensão das diferentes formas de inserção dos estudantes no município de Comodoro-MT.

**Gráfico 2- Distribuição dos estudantes por idade e tempo de moradia no município.**



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da leitura do gráfico, que compara, a distribuição dos estudantes por faixa etária e por tempo de moradia no município, o que fica evidente é a maior concentração dos participantes com 16 anos. Além disso, a visualização conjunta das informações contribui para compreendermos o perfil dos participantes da pesquisa, indicando trajetórias marcadas, em sua maioria, por vínculos consolidados (mais de nove anos de

residência), ao mesmo tempo evidencia a presença de experiências mais recentes no município.

Ainda falando dessa relação tempo-espaço, no que se refere ao tempo de permanência dos estudantes na Escola Estadual Cora Coralina, observamos que a maioria possui uma trajetória já consolidada no espaço escolar. Dos nove participantes, quatro frequentam a instituição há seis anos, outros três há cinco anos e uma a quatro anos, o que indica uma convivência prolongada com o ambiente, os colegas e com as práticas escolares. Esse tempo de inserção contribui para a construção de vínculos, relações de confiança e sentido de pertencimento, que se expressam nas narrativas e nas produções dos estudantes.

Divergindo da maioria dos participantes, temos a experiência de uma estudante que frequenta a escola há menos de um ano. Embora ela relate sentimento de deslocamento em relação ao município (sua relação com os locais), essa estudante afirma que se sente acolhida no espaço escolar, o qual lhe evoca memórias da cidade onde nasceu e cresceu, isso mostra que o pertencimento também se estabelece pelas formas de habitar (ser-e-estar-no-mundo) e de se relacionar com o espaço vivido.

Nesse sentido, dialogamos com Marandola Júnior (2009), a partir das contribuições de Pádua (2008), ao compreender o habitar como uma experiência de proximidade, na qual o lugar se constrói pela agregação de significados, sentidos e relações cotidianas. Assim, mesmo em um período curto de convivência, a escola pode se configurar como lugar quando possibilita experiências de acolhimento, reconhecimento e identificação, reafirmando o seu papel como espaço significativo e vivido.

Com base na interpretação dos dados de tempo de moradia no município, idade dos estudantes e o tempo de permanência na escola, entendemos que cada sujeito constrói sua relação com o lugar a partir de trajetórias singulares. Essas trajetórias combinam diferentes temporalidades, experiências e vínculos, reforçando que pertencimento não é homogêneo, mas existe uma combinação de fatores que corroboram para tal.

Dessa forma, este capítulo transcende a mera apresentação de resultados, buscando articular empiria e teoria em uma leitura interpretativa capaz de revelar tanto as percepções individuais quanto os aspectos coletivos presentes na experiência escolar e no cotidiano dos estudantes.

Assim, ao reunir as narrativas, memórias e representações produzidas pelos estudantes, evidenciamos como o conceito de lugar se manifesta em suas vivências,



Comparando esses dados iniciais com a nuvem de palavras gerada posteriormente, por meio da questão: ‘O que significa para você a escola, afetividade e pertencimento? Responda com três palavras’. Apareceram termos como: *amigos*, *carinho*, *amizade*, *conhecimento e ser*, indicando que o pertencimento está intimamente ligado às relações sociais que os estudantes estabelecem no cotidiano (Figura 3).

**Figura 3 - Nuvem de palavras sobre a definição de escola, afetividade e pertencimento.**



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Essa percepção foi reafirmada nos formulários, quando relataram tanto experiências positivas de acolhimento quanto momentos de exclusão, sobretudo ao compararem escolas anteriores com a atual, vínculos com as cidades de nascimento, sentimento em relação aos locais que frequentam e como classificam estes lugares como especiais, atribuindo-lhes significados. Esses relatos revelaram a centralidade das vivências relacionais no fortalecimento (ou enfraquecimento) dos vínculos de pertencimento.

As narrativas mostram que o vínculo com o lugar não se limita à origem geográfica, é construído ao longo do tempo, a partir das experiências vividas e das relações estabelecidas no cotidiano. Os dados indicam que, embora 55,6% dos estudantes não tenham nascido em Comodoro, essa condição não implica ausência de pertencimento. Para alguns estudantes, a cidade natal permanece como referência afetiva importante, especialmente associada à presença familiar e memórias da infância. Para outros, o pertencimento se desloca para o lugar atual, à medida que novas relações são estabelecidas.

Desta maneira, o sentimento de pertença se expressa, sobretudo, nos lugares de convivência cotidiana, como a casa de familiares, a escola, a praça do bairro e os locais frequentados com os amigos. Esses lugares aparecem com frequência nas falas e nos registros dos estudantes, onde eles associam a memórias, pessoas, momentos de lazer e experiências de acolhimento, indicando que o lugar é vivido como um campo relacional, afetivo e compartilhado.

Essa compreensão dialoga com Massey (2008), ao afirmar que o lugar é produzido por meio de relações, encontros e conexões em constante movimento, não sendo um espaço fechado ou estático. O pertencimento emerge da interação entre trajetórias diversas que se cruzam e transformam o cotidiano. Ao mesmo tempo, aproxima-se da leitura de Marandola Júnior (2020), para quem o lugar é compreendido como fenômeno, cuja existência se expressa pela lugaridade, entendida como irrupção, pulsação, movimento, encontro e co-pertencimento. Assim, o lugar não é apenas onde se está, mas o modo de ser que se constitui na experiência do vivido, nos tensionamentos, nos encontros, nas relações cotidianas e pela capacidade do lugar de acolher, reunir e produzir sentidos.

Quando questionados sobre o sentimento que estabelecem com a escola, é possível perceber que tanto a E.E. Cora Coralina, como outras instituições frequentadas anteriormente pelos estudantes, ocupa um papel afetivamente significativo em suas vidas. Muitos relatam sentimentos de pertencimento, acolhimento e satisfação, destacando a escola como um lugar que proporcionou amizades, memórias marcantes e aprendizado que contribuiriam para a formação de quem esses jovens são hoje.

Dessa maneira, compreendemos que a escola aparece não apenas como um espaço de aprendizagem formal, mas também como um lugar de vínculos afetivos e de formação pessoal. Junto à casa e demais espaços de convivência, a escola emerge como uma expressão concreta da lugaridade, já que são nesses lugares que os estudantes se reconhecem, constroem relações e sentem parte de um tecido coletivo em constante transformação.

É interessante ressaltarmos que, ao analisarmos os dados apresentados até este ponto, podemos notar um movimento de ampliação da noção de lugar por parte dos estudantes. Inicialmente, na primeira nuvem de palavras, o conceito de lugar aparece associado a uma dimensão física e descritiva, vinculado à ideia de espaço, localização e ambiente. Essa compreensão inicial revela um entendimento do senso comum, onde o lugar é entendido como um cenário material onde as ações ocorrem.

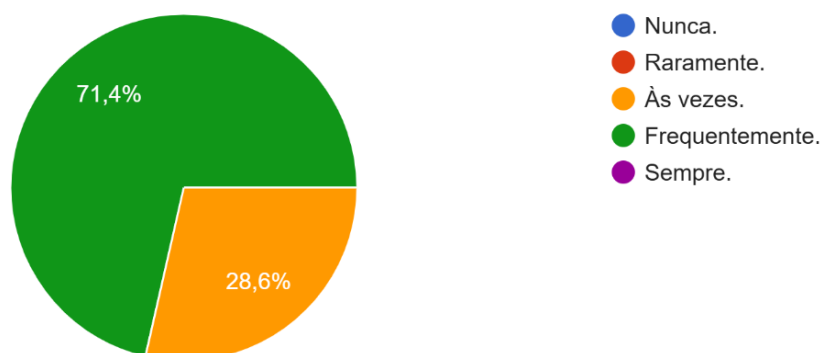
Ao justificarem a importância dos locais que frequentam, os estudantes passaram a mobilizar elementos relacionados às experiências vividas, às relações construídas, às memórias e aos afetos, indicando uma ressignificação do conceito de lugar para além da sua materialidade como foi observado logo no início da pesquisa.

Esse deslocamento não ocorreu de forma pontual, mas foi sendo construído ao longo do processo investigativo, evidenciando um dos princípios centrais da pesquisa-ação: a articulação entre investigação e formação.

Ao serem convidados a falar sobre suas vivências, a escutar os colegas e a refletir coletivamente sobre suas experiências, os estudantes foram elaborando novas formas de compreender o lugar, incorporando dimensões simbólicas, afetivas e relacionais ao seu entendimento inicial. Assim, a ampliação da noção de lugar expressa não apenas resultados da pesquisa, mas um processo formativo, no qual os participantes reelaboram suas percepções por meio do diálogo e da reflexão compartilhada.

É a partir desse movimento de ressignificação que o pertencimento ganha centralidade na análise. Compreender o lugar como espaço vivido e significativo permite avançar para a discussão sobre como os estudantes se reconhecem, ou não, como parte dos lugares que habitam. Para isso, iniciamos com o gráfico que retrata o pertencimento à comunidade de inserção dos estudantes, gerado a partir do seguinte questionamento: ‘Você se sente pertencente à comunidade onde vive?’.

**Gráfico 3- Sentimento de pertença dos entrevistados com a comunidade em que vivem.**



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Embora o gráfico nos aponte que frequentemente os estudantes consideram-se pertencentes ao local onde vivem, esse dado não se apresenta de forma homogênea ou

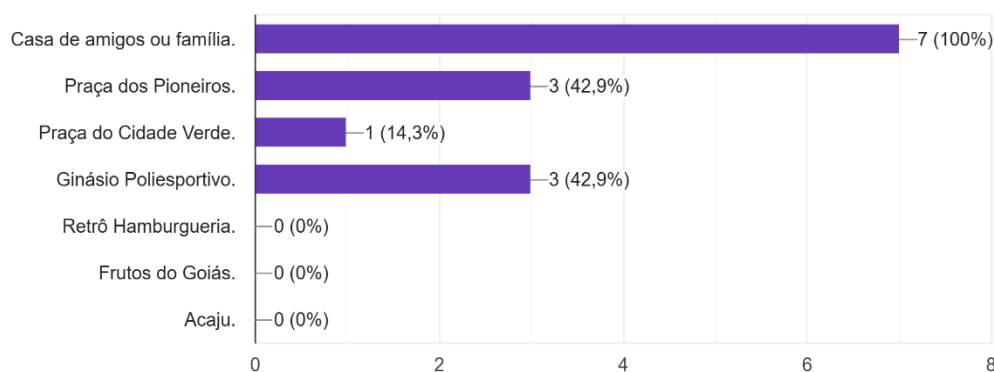
isenta de tensões. As falas dos estudantes revelam que o pertencimento é construído a partir de relações cotidianas, especialmente aquelas marcadas pelo cuidado, pela convivência e reconhecimento mútuo, como Estudante 4: “*a preocupação que as pessoas a minha volta tem sobre mim*” e a Estudante 5 ao afirmar que: “*pois já tem muito tempo que convivo nesses lugares então me sinto muito bem*”.

Ao mesmo tempo, alguns relatos apontam experiências de desconforto, vigilância e exclusão, bem como episódios de comentários ofensivos e conflitos nas trajetórias escolares, conforme trecho de resposta da Estudante 4: “*tive uma experiência desagradável com uma professora e isso me afetou durante um tempo.*” Isso revela que a relação com a comunidade nem sempre se traduz em acolhimento pleno.

Esses relatos permitem compreender o pertencimento não como condição estática garantida pela residência em determinado lugar, mas sim como experiência relacional, construída ao longo do tempo, mediada pelas interações sociais e pelo reconhecimento, ou não, do outro. Assim, o gráfico, articulado às falas dos estudantes, revela que sentir-se pertencente envolve tanto vínculos afetivos quanto situações de tensão, estranhamento e adaptação, principalmente em contextos de mudanças ou inserção recente.

Para complementar essa questão de pertencimento, ao aplicar o questionário final, denominado ‘Questionário Afetivo-Reflexivo’, o primeiro bloco tratou de lugar e afetividade, os estudantes deveriam selecionar entre as opções alguns locais que mais frequentavam, gerando o resultado que pode ser observado no gráfico a seguir:

**Gráfico 4- Locais mais frequentados em Comodoro.**



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Ao organizar as opções de resposta para o questionário, houve o cuidado de incluir lugares que já haviam sido citados pelos estudantes em outros momentos da pesquisa, buscando aprofundar e confirmar os vínculos já evidenciados. Paralelamente, foram inseridos alguns locais que não haviam aparecido em nenhum momento, como estabelecimentos privados relacionados à alimentação (hamburgueria e sorveteria) e ao lazer (clube recreativo). Observamos que esses locais não foram selecionados por nenhum dos estudantes como espaços frequentemente vivenciados.

O dado não permite afirmar com clareza que tais espaços sejam desprovidos de significados. No entanto, indica que eles não emergiram, no contexto desta pesquisa, como referências afetivas nem como lugares associados ao sentimento de pertencimento. A não escolha desses espaços nos sugere que os vínculos mais consistentes tendem a se formar em ambientes relacionados ao cotidiano, às relações familiares, amigáveis e à escola. Assim, mais do que classificar espaços, os dados revelam quais lugares ganham sentido para os estudantes, reforçando que os significados surgem da experiência e não de sua função ou tipologia.

Dessa forma, a análise evidencia que os vínculos afetivos estabelecidos pelos estudantes com os lugares que frequentam são fundamentais para a construção do sentimento de pertencimento, reforçando a ideia de que a experiência vivencial e relacional nos lugares é tão relevante quanto seus aspectos físicos. Portanto, a escola, os espaços comunitários e os locais de convivência familiar se destacam como lugares de memórias, afeto e relações sociais.

Compreender essas dinâmicas de vínculo e pertencimento, possibilita avançarmos para a segunda categoria de análise, voltada a investigar de que maneira as experiências nos espaços cotidianos influenciam a percepção de identidade e reconhecimento social dos estudantes.

### **4.3 Categoria 2: Lugar como memória e construção da identidade**

A segunda categoria de análise busca compreender como determinados espaços, ao serem vividos, apropriados e significados pelos estudantes, se constituem como lugares de memória e passam a participar efetivamente da construção de suas identidades. Mais do que simples cenários físicos, esses espaços tornam-se lugares à medida que são atravessados por vivências, lembranças, relações de valores que os sujeitos carregam ao longo da vida.

Para isso, foram considerados os dados obtidos nos formulários iniciais e finais, das atividades desenvolvidas no *Padlet*, das rodas de conversa, do mapa afetivo e das cartas produzidas pelos participantes. Esses diferentes instrumentos permitiram acessar recordações de infância, experiências escolares, convivência familiar e aprendizagens de valores, evidenciando de que modo a experiência transforma o espaço em lugar, contribuindo para a formação de quem os estudantes são e para a maneira como percebem o mundo ao seu redor.

As lembranças relacionadas à escola e às brincadeiras da infância surgiram como elementos que mais se destacaram nessa categoria de análise. Os estudantes relataram experiências vividas em antigas instituições de ensino, assim como atividades lúdicas que marcaram suas trajetórias. Essas recordações, resgatadas através dos formulários, nas rodas de conversa e nas cartas para um lugar, revelam que escola é compreendida não apenas como um espaço de aprendizagem, mas como um lugar de vínculos afetivos, de socialização e de formação de identidade. Para além disso, o que nos surpreendeu foram essa capacidade reflexiva de revisitar o passado e rapidamente fazer analogias com o nosso tema central, o que valida nossa teoria de ampliação da percepção do conceito.

Podemos observar isso em trechos de respostas ao formulário quando questionados sobre como eles compreendem a escola enquanto espaço de vivência, a Estudante 4 diz que: *“fez parte de uma parcela significativa da minha vida, proporcionou muitas histórias e memórias, teve influência no que sou hoje”*. O Estudante 1 complementa que: *“O Cora Coralina porquê, foi onde fiz vários amigos, adquiri grande parte do meu conhecimento”*.

Além disso, essa relação afetuosa com a escola e a analogia com identidade, tanto para com as instituições anteriores como com a atual, são reafirmadas em quatro das cartas produzidas. Estas cartas constituíram um exercício de escrita subjetiva, no qual os estudantes foram convidados a se dirigir (reflexivamente) a um lugar significativo de suas trajetórias.

Em alguns dos trechos das cartas, os participantes relataram experiências saudosas, como neste trecho, onde a Estudante 7 diz que: *“quero agradecer por me proporcionar momentos incríveis com pessoas maravilhosas....gosto de como somos tratados como prioridades pelos professores pelo fato deles fazerem questão de nos encinar”*. Já a Estudante 4, considera que: *“através da educação serei capaz de mudar minha história e trazer esperança para os meus...neste encerramento, percebi seu valor e gostaria de voltar no tempo e viver tudo de novo”*. Também há uma riqueza de detalhes

nos relatos, como na carta do Estudante 2 ao lembrar que: “*sentei na 5ª carteira da 1ª fila, bem lá no fundo, atrás de mim sentava um menino alto de pele morena, com orelhas um pouco grandes, ele se chamava Aquiles... foi meu primeiro amigo...nos tornamos muito próximos*”.

Ao expressarem gratidão, saudade, reconhecimento, os estudantes demonstram que a escola é experimentada como lugar que acolhe, marca suas trajetórias e participa da constituição do seu ser, uma relação que ultrapassa a função institucional porque recebe sentido, é sobre isso que falamos quando afirmamos que o espaço se torna lugar.

Essa afetividade expressa nas narrativas dos estudantes, encontra sentido nas reflexões de Eric Dardel, para quem o espaço geográfico não se reduz a uma realidade objetiva ou funcional, mas se apresenta como condição da existência humana.

Em seu livro *O Homem e a Terra*, o autor afirma que o lugar é, antes de tudo, o lugar onde o homem está, aquele que o envolve, sustenta e lhe oferece uma experiência de mundo vivida e sentida (Dardel, 2011). Neste sentido, habitar a escola não é apenas frequentá-la, mas vivê-la como parte da própria história, em uma relação de proximidade e de pertencimento como percebemos nos relatos dos estudantes.

O mapa afetivo juntamente com as cartas produzidas pelos estudantes trouxe uma dimensão simbólica importante para esta categoria. O mapa foi uma atividade desenvolvida durante uma roda de conversa sobre Escola e Pertencimento, onde compartilhamos sobre algumas experiências vividas nestes espaços e no final levamos um mapa impresso, a partir de imagem de satélite da cidade, no qual denominamos “mapa afetivo” (Figura 4) que tinha como objetivo levar os estudantes a identificarem onde estavam as escolas que já haviam frequentado e decidimos que deveriam desenhar um coraçõzinho sob a localização, simbolizando este afeto ao lugar e memórias ali construídas, além disso, pedi que escrevessem palavras que remetessem a estes locais, destacaram-se palavras como “amigo”, “aconchego”, “futebol” e “merenda”, que expressam relações de pertencimento e afetividade ligadas ao cotidiano. Esses registros evidenciam que, ao falar do lugar, os jovens falam também de si mesmos, revelando memórias que se convertem em identidade.

**Figura 4 - Atividade com o mapa afetivo.**



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Outro aspecto recorrente nas falas dos estudantes refere-se às memórias ligadas à família e ao ambiente doméstico. A casa da avó, o quintal e os momentos de convivência com familiares foram evocados como lugar de aconchego e afeto. Carlos (2007, p. 48) considera que a memória articula espaço e tempo, sendo construída a partir de uma experiência vivida em determinado lugar. Portanto, esses elementos, podem ser observados principalmente nas narrativas coletadas nas cartas, já que quatro delas falam de residências antigas e a convivência com familiares que já partiram, na roda de conversa sobre qual era o lugar favorito no mundo, que resgataram memórias com os familiares, também no *Padlet* por meio da dinâmica “minha foto, minha história” (Figura 5) onde os estudantes colocavam fotos com legendas que sugerissem influência em quem eles são e onde vivem, reforçam a ideia de que a identidade é construída a partir de laços de pertencimento que ultrapassam o espaço escolar, abrangendo experiências íntimas e pessoais.

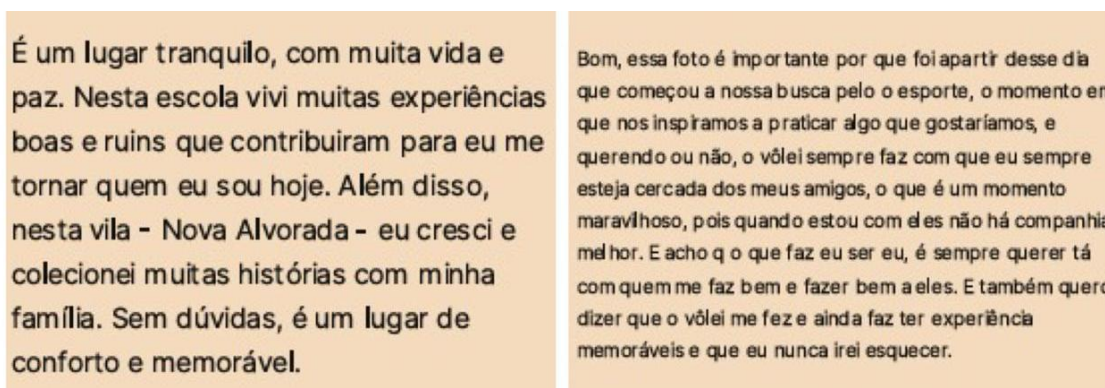
**Figura 5 - Postagem da Estudante 7 no mural do *Padlet*.**



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

O que observamos com base nas postagens feitas no mural interativo, é que muitos estudantes relacionam determinados lugares que frequentam, ao aprendizado de valores pessoais, como paciência, honestidade e convivência. Esses aspectos apareceram tanto nas rodas de conversas quanto nas produções escritas, demonstrando que o espaço vivido é também um ambiente de formação ética e moral. Além disso, a participação em clubes ou atividades coletivas (Figura 6) também aparecem como espaços privilegiados para a construção de responsabilidades, fortalecimento da solidariedade e desenvolvimento de práticas de sociais.

**Figura 6 - Relatos dos Estudantes 4 e 3 no mural do Padlet.**



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Ao rememorar antigos lugares ou refletir sobre aqueles que frequentam no presente, os estudantes reafirmam o vínculo entre eles e confirmam que são dotados de memórias, experiências familiares, aprendizagens de valores e práticas sociais, e que compõem um tecido simbólico que sustenta a construção de suas identidades.

Corroboram com essa reflexão as palavras de Tuan e as considerações de Relph, quando mencionam que a consciência do passado é fator importante no amor pelo lugar, permitindo compreender o espaço vivido como uma “árvore genealógica viva” (Tuan, 1980, p. 115), ou o “lugar é um microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco” (Relph, 2012, p. 31). Essa compreensão permite avançar para a próxima categoria de análise, na qual será aprofundada a relação entre o lugar e a experiência simbólica e reflexiva.

#### **4.4 Categoria 3: Lugar como experiência sensorial, simbólica e reflexiva**

A terceira categoria está voltada para a maneira como os estudantes vivenciam o lugar a partir dos sentidos, das representações simbólicas e das reflexões expressas em suas falas e produções. Por meio das rodas de conversa, do mapa afetivo, das cartas e do formulário final, foi possível perceber que o lugar não é apenas físico, mas marcado por cheiros, sons, sabores, símbolos e até mesmo por dimensões imaginárias, revelando sua profundidade no processo de construção de identidades e pertencimentos.

Muitos estudantes trouxeram lembranças marcadas por cheiros, como o da terra molhada ou o perfume da mãe; por sons, como o vento, as risadas dos primos e a música; ou ainda por sabores, como o bolinho da avó e o sorvete. Essas referências mostram que o lugar é sentido no corpo e na memória, de modo que as sensações despertam lembranças afetivas e reforçam vínculos de pertencimento.

Essa compreensão dialoga com Letícia Pádua (2013), ao afirmar que os lugares possuem um espírito e personalidade, que são perceptíveis nas atmosferas, nos cheiros, nos sons e nas sensações que evocam. Para a autora, é por meio da experiência sensível que reconhecemos aquilo que os lugares têm em comum e aquilo que os singulariza, revelando que a relação com o lugar se constrói na percepção e na vivência, não apenas na materialidade.

Outro ponto de análise refere-se à dimensão simbólica presente na atividade do mapa afetivo e das produções escritas. Os símbolos utilizados, como corações, as palavras ligadas a sentimentos (amor, saudade, família), resgataram lembranças e ao mesmo tempo

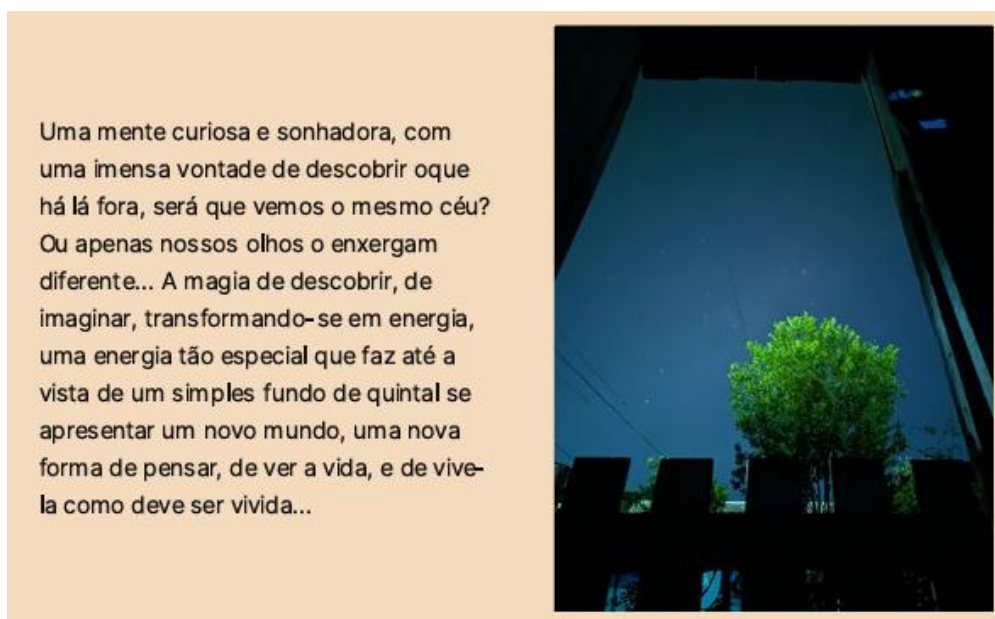
revelam como os estudantes ressignificam o espaço transformando-o em lugar por meio de imagens e representações que carregam sentido.

Ao utilizá-los, esses símbolos não apenas traduzem emoções, mas também funcionam como síntese de experiências vividas, condensando memórias individuais e coletivas. O mapa afetivo, por exemplo, mostra o lugar como espaço subjetivo e, ao mesmo tempo, compartilhado, no qual símbolos dão visibilidade aos vínculos, muitas vezes, invisíveis.

Essa dimensão sensorial e simbólica do lugar pode ser compreendida à luz de Tuan (1980), que em sua obra *Topofilia* destaca como as experiências corporais, mediadas por cheiros, sons, sabores e imagens, estão diretamente ligadas às emoções e à memória, constituindo vínculos afetivos e identitários com os lugares. Assim, quando os estudantes revisitam essas memórias, eles revelam que o lugar é construído por meio de uma relação sensível e subjetiva, na qual as experiências cotidianas adquirem significados que ultrapassam a materialidade.

Alguns estudantes se dedicaram a pensar o lugar como espaço de formação pessoal e de identidade, ampliando a compreensão do termo para além da materialidade. Nesse aspecto, destacam-se menções a lugares imaginários ou literários, como cenários de livros e espaços fantásticos, que foram incorporados às narrativas pessoais dos estudantes (Figura 7).

**Figura 7- Postagem reflexiva do Estudante 6 no mural do *Padlet*.**



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Essa dimensão mais reflexiva trazida pelos participantes, como no caso acima, pode ser compreendida à luz do conceito de lugar geopsíquico, proposto por Juliana Dias (2019), que entende o lugar como uma experiência que atravessa o espaço vivido e o universo psíquico do sujeito. Nessa perspectiva, o lugar não se limita ao que é fisicamente habitado, mas incorpora memórias, imaginação, desejos e afetos, constituindo uma referência interna que orienta o modo como se percebe o mundo e a si mesmo. Dardel (2011) também traz uma referência semelhante ao falar do espaço telúrico, como algo secreto, curioso, que atrai a exploração, é justamente esse movimento que o Estudante 6 fez.

Essa análise evidencia como o lugar, para além da experiência concreta, pode ser também projetado e recriado pela imaginação, funcionando como horizonte de pertencimento e como recurso para elaborar a própria existência ao considerar refletir sobre quem é, os espaços e experiências vividas e o impacto na formação de identidade, como podemos verificar em trechos de respostas disponíveis no Quadro 3.

**Quadro 3- Trechos de respostas sobre lugar e identidade.**

<b>Pergunta: Você considera que pensar sobre “lugar” ajudou a entender melhor quem você é? Explique.</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>Estudante 7</b>	<i>“Por um lado sim, me fez compreender que lugar não é um local e que sim cada lugar tem sentimento, emoção e memórias”.</i>
<b>Estudante 6</b>	<i>“Talvez, não me sinto tão confortável no lugar que estou”</i>
<b>Estudante 5</b>	<i>“Sim, me ajudou a pensar em como interfere em quem sou, como me molda e entender o ambiente a minha volta me faz perceber que possui interferência na minha identidade.”</i>
<b>Estudante 1</b>	<i>“Sim, pois me mostrou que as vezes são os lugares q fazem as pessoas”</i>
<b>Estudante 8</b>	<i>“sim, pois agora me reconheço como parte deles”.</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas dos estudantes à pergunta revelam um movimento de elaboração reflexiva acerca do lugar. Esse exercício, foi possibilitado pelas atividades da pesquisa, que levaram aos estudantes a repensarem os espaços que ocupam e as relações entre lugar, memória, pertencimento e identidade.

Vale lembrar que inicialmente a percepção deles sobre o conceito remetia, de forma genérica, à localização, agora, embora com diferentes nuances, as respostas apontam para um deslocamento do olhar sobre o lugar para uma experiência existencial,

na qual os sujeitos se reconhecem, se estranham, se moldam e se constituem, uma visão ampliada, situada e relacional.

É interessante destacar a pluralidade das percepções, enquanto alguns reafirmam o pertencimento, outros revelam desconforto, o que mostra que a identidade também se constrói em tensões e ambiguidades. Esse exercício de reflexão evidencia como o lugar atua na produção da identidade, confirmando o potencial das atividades propostas para ampliar a compreensão dos estudantes acerca de si mesmos e de suas relações com os espaços vividos.

Em síntese, as experiências sensoriais, os símbolos e as reflexões apresentadas pelos estudantes, revelam que o lugar é construído não apenas pela materialidade, mas também nas dimensões perceptivas, afetivas e imaginárias que dão sentido às vivências.

Ao mobilizar essas dimensões, compreendemos que a ampliação da percepção geográfica dos estudantes sobre o conceito de lugar, visto agora como uma experiência viva, dotada de espírito, de personalidade e de significados, se mostrando como uma categoria dinâmica e plural, marcada por diferentes manifestações e reflexões que se entrelaçam, reafirmam o seu papel no desenvolvimento das identidades e no processo formativo dos estudantes.

A análise desenvolvida neste capítulo revelou que o conceito de lugar, a partir da perspectiva dos estudantes, é múltiplo e articulado a diferentes dimensões de experiência, mas ficou evidente que os lugares do cotidiano ocupam papel importante na vida e nos laços que eles constroem nos espaços que ocupam.

Observamos e comprovamos uma tendência geral de fortalecimento do sentimento de pertencimento ao longo das atividades propostas, especialmente, quando essas eram mediadas por relações sociais mais significativas. Por esse motivo, a escola, os espaços comunitários e familiares foram frequentemente citados como lugares que promovem vínculos, enquanto os locais sem referência emocional mostraram-se menos integradores, não selecionados.

Ao mesmo tempo, as memórias resgatadas e narradas, as experiências sensoriais e as representações simbólicas revelaram que os lugares são fontes de sentido e reflexão, pois articulam afetos, lembranças e identidades.

Esses achados dialogam com as discussões apresentadas nos capítulos 2 e 3, ao considerar o lugar como espaço de (re)significação quando atrelado a práticas didáticas que valorizem essas dimensões, foi justamente esse percurso que trilhamos ao longo da

nossa investigação, não só teoricamente, mas no desenrolar de nossas ações junto aos estudantes participantes.

Ao comprovar a centralidade do lugar nas experiências dos jovens e reconhecer sua potência como recurso pedagógico, este capítulo encerra a etapa de análise dos dados coletados e abre caminho para uma reflexão mais ampla.

As evidências construídas ao longo do percurso nos convidam a olhar para a pesquisa em sua totalidade, refletindo sobre as conquistas, as aprendizagens, os avanços também os desafios que se fizeram presentes. É nessa perspectiva que avançamos, a seguir, para as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa teve como horizonte compreender de que maneira os estudantes constroem significados em torno do lugar, articulando pertencimento, identidade e experiência no contexto escolar. Partimos da hipótese de que os estudantes apresentavam uma compreensão da Geografia dissociada da realidade que vivenciam cotidianamente, em grande medida reforçada por práticas pedagógicas pouco conectadas às suas experiências afetivas com o espaço. Essa hipótese orientou o desenvolvimento da pesquisa e a escolha das metodologias adotadas.

Os resultados apresentados confirmam, em sua maioria, a pertinência dessa hipótese, pois ficou evidente que, inicialmente, a noção de lugar manifestada pelos estudantes estava fortemente associada a uma compreensão física e descritiva. No entanto, à medida que as atividades da pesquisa-ação avançaram, observamos uma ampliação significativa dessa percepção, incorporando as dimensões afetivas, simbólicas, memoriais e identitárias.

As categorias analíticas elaboradas ao longo do trabalho mostraram justamente que o lugar é mais do que um cenário onde a vida acontece: ele se constitui como dimensão formadora, capaz de mobilizar memórias, afetos e reflexões que se projetam na construção das identidades juvenis.

Esta pesquisa é um claro exemplo de que, quando a escola acolhe, reconhece, valoriza e incorpora a pluralidade de experiências, há um fortalecimento das relações de pertencimento, tanto à comunidade quanto no próprio processo educativo.

Nesse sentido, revisitando nosso objetivo geral da pesquisa, consideramos que foi alcançado, pois os dados revelaram que o conceito de lugar influencia diretamente as concepções dos estudantes acerca de sua identidade, de suas relações sociais e do sentimento de pertencimento ao ambiente local.

Também os objetivos específicos foram contemplados ao identificar vínculos afetivos associados aos espaços vividos, analisar memórias mobilizadas pelos estudantes e compreender como as experiências sensoriais e simbólicas contribuíram para a ampliação da noção de lugar que, longe de se esgotar, se reconfigura constantemente à medida que novas práticas pedagógicas, novos contextos sociais e novas subjetividades se colocam em cena.

Ao mesmo tempo em que emergiram percepções de afeto e pertencimento, também foram registradas falas que revelam sentimentos de exclusão, desconforto e distanciamento em relação a determinados lugares. Esses relatos indicam que a

experiência do lugar não é homogênea, mas marcada por tensões, ambiguidades e contrastes, nas quais pertencimento e estranhamento coexistem.

Essas manifestações nos levam a entender que o lugar é marcado por desigualdades, fragmentações e dinâmicas sociais mais amplas, que impactam a forma como nos relacionamos com os lugares que habitamos.

Nesse sentido, o enfraquecimento de vínculos em determinados contextos não significa ausência de lugar, mas revela experiências espaciais marcadas por instabilidade, adaptação, busca por reconhecimento e identidade, situações presentes no cotidiano dos jovens que também estão buscando se compreender.

Outro aspecto relevante diz respeito ao desejo de alguns estudantes de “saída”, de buscar em outros contextos o encontro com o “seu lugar”. Essa dimensão dialoga com a noção de lugar geopsíquico, ao evidenciar que os vínculos com o lugar não se restringem ao espaço vivido, mas também se constituem em projeções, expectativas e sentidos atribuídos a outros contextos. Desse modo, o lugar se apresenta simultaneamente como presença e possibilidade, articulando pertencimento e estranhamento, proximidade e distância.

Ao refletir sobre essas tensões, abrimos espaço para pensar a categoria em termos de “lugaridades”, um conceito desenvolvido por Relph para destacar a pluralidade de formas de conhecer e experienciar o lugar. As diferentes leituras dos estudantes, marcadas por afetos, memórias, desejos e esperanças, confirmam que o lugar não é uma realidade estática, mas uma trama dinâmica de significados em disputa.

A principal contribuição deste trabalho ao ensino de Geografia está em indicar caminhos para que o lugar seja trabalhado não apenas como categoria teórica, mas como elemento vivo da experiência estudantil, em consonância com o objetivo do produto educacional desenvolvido. As atividades propostas favoreceram o protagonismo juvenil, fortaleceram laços com o lugar e criaram espaços de diálogo entre escola, estudantes e a comunidade, reafirmando os princípios de uma Geografia comprometida com a realidade vivida.

Ressaltamos que os resultados aqui apresentados são situados, próprios de um contexto escolar específico. Justamente por isso, podemos pensar em amplas possibilidades de novas investigações que explorem a categoria lugar em outras realidades e perspectivas, tanto na Geografia quanto em áreas afins, como a História, a Antropologia e a Psicologia.

Por fim, concluímos que refletir sobre o lugar no ensino de Geografia não significa apenas reconhecer territórios, mas também reconhecer sujeitos, histórias e memórias que os habitam. Resta, portanto, a tarefa de seguir ampliando esse diálogo, de modo que o ensino de Geografia continue contribuindo para a formação crítica, sensível e cidadã dos estudantes, levando professores e geógrafos a um contato mais próximo com as pessoas, os mundos e os lugares de existência.

## REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, L. E. R. *Fotoetnografia: um estudo de Antropologia Visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo, 1997.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- ALVES, G. A. *A produção do espaço a partir da tríade lefebvriana concebido/percebido/vivido*. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 23, n. 3, p. 551-563, dez. 2019, ISSN 2179-0892.
- ARAÚJO, D. B. de; MOURA, J. D. P. *Lugares e lugaridades: jovens falam de desejos, atitudes e sentidos em seus mundos*. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 20, n.2, p. 21-32, 2016.
- AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. 1ª edição francesa. Lisboa: 90 Graus, 1992. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Lisboa: 90 Graus, 2005.
- AUGÉ, M. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Aubier, 1994.
- AZEVEDO, M. O. de; OLANDA, E.R. *O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia*. Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 13, n. 3, dez/2018, p. 136 – 156.
- BADGER, G. *Porque fotolivros são importantes*. Revista Zum, n. 8, n.p., ago. 2015. Disponível em: <https://revistazum.com.br/revista-zum-8/fotolivros/>. Acesso em: 31 ago. 2025.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.
- BRULE, D. M. V. D. *Espaço geográfico vivido socialmente: uma aproximação da geografia crítica com o horizonte humanista*. Revista de Geografia (Recife) V. 34, No. 1, 2017.
- CALLAI, H. C. *Estudar o lugar para compreender o mundo: o lugar na geografia*. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 7ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. P.83 a 131.

- CALLAI, H. C. *O lugar na Geografia e as monografias municipais*. Ijuí: Unijui, 2001. (Cadernos Unijui).
- CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. *O estudo do município e o ensino de História e Geografia*. Ijuí: Livraria Unijui Editora, 1988.
- CARLOS, A. F. A. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CARVALHO, L.L. de. *MAIS AO SUL: produção de um fotolivro de natureza arquivística*. Monografia apresentada o Núcleo de Design e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.
- CAVALCANTI, L. S. A. *Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social*. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). *Desafio da didática de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2013.
- CAVALCANTI, L. S. A. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2010a.
- CAVALCANTI, L. S. A. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, L. S. A. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, L.S. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP: Papirus, 2008.
- CORRÊA, R. L. *Trajetórias Geográficas*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- DARDEL, E. *O homem e a terra*. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DE PAULA, F. C. *Geografia de bairro: territórios vividos e experiência urbana no bairro Bosque*. (Monografia graduação). Campinas-SP.: UNICAMP, 2007.
- DIAS, J. M. T. *Lugar geopsíquico: contribuições da psicanálise para uma epistemologia da geografia*. (Tese de doutorado). Campinas-SP: UNICAMP, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRÉMONT, A. *A Região, Espaço Vivido*. Coimbra: Almedina, 1976.
- HOLZER, W. *Sobre Territórios e lugaridades*. *Cidades*, v. 10, n. 17, p. 19-29, grupo de estudos urbanos, UNESP, 2014. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/viewFile/3232/2746>. Acesso em: 19 out 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/comodoro.html>. Acesso em: 02 de jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/comodoro.html>. Acesso em: 02 de jun. 2025.

JESUS, G. C. *Relato de experiência sobre o ensino de geografia na educação de jovens e adultos: práticas e perspectivas*. In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Catalão, Goiás, 2015.

LEFEBVRE, H. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

MARANDOLA Jr., E. *Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano*. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MARANDOLA JR., E. *Heidegger como matriz do pensamento fenomenológico em Geografia*. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 2, 2009, São Paulo. Anais. Disponível em: <http://enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/eduardo-marandola.pdf>. Acesso em: 19 out 2025.

MARANDOLA Jr., E. *Lugar e lugaridade*. Fortaleza: Mercator, v. 19, p. 1-12, 2020.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. p. 312.

MATO GROSSO. *Conselho Estadual de Educação*. Resolução n. 262/02-CEE/MT, de 05 de novembro de 2002. Cuiabá, 2002. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br/download/?uid=1110&modo=download>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MELLO, J. B. de. *Valores em geografia e o dinamismo do mundo vivido na obra de Anne Buttmer*. In: Revista Espaço e Cultura. NEPEC/UERJ, n. 19-20, p. 23-32, 2005.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. – São Paulo, SP: Hucitec, 2014.

MUNARI, B. *Das coisas nascem coisas*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NORBERG-SCHULZ, C. *Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture*. New York: Rizzoli, 1980.

- NUNES, R. G. *O lugar como espaço vivido: estudo de caso no município de Goioerê. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE: Governo do Paraná*, v. 01, 2016.
- OLIVEIRA, L. *O sentido de lugar*. In: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo (org.). *Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- PÁDUA, L. C. T. *A Geografia de Yi-Fu Tuan: Essências e Persistências*. (Tese de Doutorado). São Paulo, Departamento de Geografia - USP, 2013.
- PÁDUA, L. T.S. *A topologia do ser: lugar, espaço e linguagem no pensamento de Martin Heidegger*. Rio de Janeiro: Loyola, 2008.
- PASSINI, E. Y. *Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- PESSANHA, L. A. *A celebração dos conceitos de lugar e símbolo na geografia humanística*. *Revista Percurso – NEMO*. Maringá, v. 8, n. 2, p. 111- 135, 2016.
- PIMENTA, S.G. *A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura*. In: ANDRÉ, M.E.D.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). *Alternativas ao ensino de didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- PROSHANSKY, H. M.; FABIAN, A. K.; KAMINOFF, R. *Place-identity: Physical world socialization of the self*. *Journal of Environmental Psychology*, v. 3, n. 1, p. 57-83, 1983.
- RELPH, E. *Place and placelessness*. London: Pilon, 1976.
- RELPH, Edward. *Reflexões sobre Emergência, Aspectos e Essência de Lugar*. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (orgs.). *Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SÁ, T. *Lugares e não lugares em Marc Augé*. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 26, n. 2, 2014.
- SANTOS SILVA, A. G. dos. *Falas do tempo, causos, crônicas e histórias*. 1ª Ed. São Paulo: Coerência, 2024.
- SANTOS, D. *O que é Geografia*. Apostilado, 2007. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAffIwAD/que-geografia-douglas-santos>. Acesso em: 17 maio de 2024.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, M. *Modo de produção técnico-científico e diferenciação espacial*. *Território*. Ano IV, n. 6, p. 5-20, rio de Janeiro, 1999.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7ª Ed. São Paulo: Edusp, [1987] 2007.

STANISKI, A.; KUNDLATSH, C. A.; PIREHOWSKI, D. *O conceito de lugar e suas diferentes abordagens*. Revista Perspectiva Geográfica: UNIOESTE, V.9, nº.11, 2014.

THIOLLENT, M. *Coleção "Temas básicos de..." Metodologia da Pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TUAN, Y. F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Y. F. *Place: na Experiential Perspective*. Geographical Review, 65, pág. 151-165, 1975.

TUAN; Y. F. *Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel 1980.

## **APÊNDICE A- Descrição do Produto Educacional: Fotolivre**

### **Fotolivre: (RE)TRATOS DE UM LUGAR- Vivências e experiências em imagens e palavras**

#### **Apresentação**

O produto educacional desenvolvido a partir desta pesquisa consiste em um fotolivre que reúne imagens, relatos e memórias vinculados à Escola Estadual Cora Coralina e à cidade de Comodoro-MT. Sua concepção está diretamente relacionada ao objetivo de compreender e valorizar as noções de lugar, pertencimento e identidade expressas pelos estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral, sendo, portanto, ao mesmo tempo resultado da investigação acadêmica e material pedagógico de apoio a professores.

Para além do caráter sensível e narrativo, o fotolivre foi pensado como produto educacional replicável, sendo capaz de contribuir para práticas pedagógicas no ensino de Geografia, especialmente aquelas fundamentadas em metodologias ativas e participativas. Assim, mesmo que o professor não tenha acesso ao material, ele poderá se apropriar da proposta por meio das orientações que estão apresentadas neste apêndice.

De acordo com Carvalho (2019), os fotolivros configuram-se como um recurso criativo que opera sob a lógica da narrativa visual, articulando imagens em sequência, explorando ritmo, pausas, recorrências e conexões simbólicas. Diferentemente de um simples álbum ou compilação de fotografias, o fotolivre constitui uma narrativa intencional, com começo, meio e fim, ainda que não linear, na qual cada imagem contribui para o sentido do todo. Assim, este produto foi planejado como obra coletiva e pedagógica, cuja finalidade é provocar reflexão e diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar.

Nesse sentido, o fotolivre enquanto produto educacional dialoga com os fundamentos da Geografia Humanista, pois considera o lugar não apenas como recorte espacial, mas como espaço vivido, se tornando um mediador entre conhecimento geográfico escolar e experiências concretas dos estudantes.

#### **Alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

O fotolivre ao se constituir como produto didático-pedagógico, estabelece uma conexão com a BNCC, sobretudo no componente curricular de Geografia, ao mobilizar habilidades relacionadas à leitura do espaço vivido, valorização do lugar, construção de identidade e interpretação crítica da paisagem, por exemplo.

No Ensino Fundamental, o material pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades que envolvam a análise de transformações na paisagem, compreensão de relações entre sociedade e natureza, formação de territorialidades e a leitura do espaço.

Já no Ensino Médio, ao incluir o produto como ferramenta pedagógica na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o professor mobiliza competências relacionadas à produção de narrativas sobre o território, valorização de experiências juvenis e a compreensão do espaço geográfico com construção histórica, social e cultural.

A fim de contribuir com o planejamento do professor, abaixo apresentamos uma tabela com algumas habilidades que podem ser desenvolvidas pensando na utilização do fotolivro.

<b>ETAPA</b>	<b>HABILIDADES</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<p><b>EF06GE01-</b> comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p><b>EF07GE03-</b> Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p> <p><b>EF08GE02-</b> Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.</p> <p><b>EF09GE03-</b> Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</p>

<p><b>ENSINO MÉDIO</b></p>	<p><b>EM13CHS101-</b> Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</p> <p><b>EM13CHS104-</b> Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p> <p><b>EM13CHS106-</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p><b>EM13CHS205-</b> Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.</p>
----------------------------	--

Fonte: elaborada pelo autor.

Dessa forma, a partir das habilidades mobilizadas, o fotolivro contribui para o desenvolvimento do pensamento geográfico, a leitura crítica do espaço e valorização do lugar enquanto categoria central do ensino de Geografia, e isso não apenas no contato com o material, mas sobretudo ao longo do processo de criação, conforme etapas descritas a seguir.

### **Finalidade Pedagógica**

O fotolivro busca:

- Favorecer a reflexão dos estudantes sobre a experiência de habitar e se relacionar com a cidade e a escola;
- Estimular o reconhecimento de vínculos afetivos, memórias e identidades construídas no espaço local;
- Servir como recurso didático para professores de diferentes áreas, permitindo abordagens interdisciplinares em História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Sociologia;
- Preservar e valorizar registros da escola e da comunidade, atuando também como um documento de memória coletiva.

Nesse sentido, o produto valoriza o protagonismo juvenil, reconhecendo os estudantes como produtores de conhecimento capazes de interpretar, narrar e ressignificar os espaços que habitam, pois conforme menciona Mello (2007, p. 04) cada pessoa se torna um geógrafo informal pois está “capacitado para discorrer sobre a alma dos lugares, por ser o homem quem produz, aprende, vive e transmite geografia”.

### **Etapas de Elaboração**

O processo de elaboração do fotolivro seguiu uma lógica inspirada em metodologias projetuais (Carvalho, 2019; Munari, 1998), adaptadas ao contexto da pesquisa-ação e estruturam a proposta no tópico Guia Prático de Elaboração de Fotolivro, descrito adiante. As principais etapas foram:

1. Levantamento do acervo: coleta de materiais diversos: fotografias pessoais dos estudantes, registros cedidos pela escola, imagens antigas e atuais da cidade, acervo pessoal do pesquisador, além de trechos de falas dos alunos e fragmentos de textos teóricos selecionados.

2. Organização e categorização: classificação dos materiais em eixos temáticos que dialogam com as categorias emergentes da análise da pesquisa:
  - Raízes, infância e espaços de encontros;
  - Amizade, cotidiano e a escola como espaço de identidade;
  - Entre passado, presente e futuro: a cidade como espaço vivido.
3. Construção narrativa: definição da sequência de imagens e falas, cuidando do ritmo, das recorrências visuais e da integração entre texto e fotografia. Como aponta Badger (2015 apud Carvalho, 2019), a ordem das imagens altera profundamente a leitura e os sentidos produzidos, de modo que a narrativa foi construída de forma a conduzir o leitor em um percurso de aproximação afetiva e reflexiva.
4. Experimentação de formatos: testes de diagramação, paginação e possibilidades gráficas, considerando o equilíbrio entre simplicidade estética e clareza pedagógica. Carvalho (2019) destaca que o design controla o “ritmo” do fotolivro, e este aspecto foi considerado na definição do espaço das páginas, margens e inserção de trechos textuais.
5. Produção e edição final: seleção definitiva das imagens, revisão textual, ajustes de design e finalização da versão impressa e digital.
6. Socialização: apresentação do fotolivro à comunidade escolar, com atividades de mediação e rodas de conversa para provocar a reflexão coletiva.

### **Orientações para uso em sala de aula**

O fotolivro pode ser utilizado por professores como recurso pedagógico em diferentes contextos, por exemplo:

- Leitura coletiva em sala: os professores podem propor a análise de imagens e relatos, estimulando que os estudantes identifiquem elementos que remetem à sua própria vivência;
- Projetos interdisciplinares: o fotolivro pode ser ponto de partida para produções textuais, artísticas e fotográficas dos estudantes, ampliando o repertório cultural;
- Atividades de campo: a partir da leitura do fotolivro, pode-se incentivar os alunos a produzirem registros fotográficos e narrativos sobre seus próprios lugares de memória;

- Discussões temáticas: questões como pertencimento, identidade, memória, diversidade cultural e valorização da comunidade podem ser exploradas em rodas de conversa ou trabalhos de pesquisa;

Cabe destacar que o professor pode utilizar o fotolivro tanto como material de leitura e análise, quanto como inspiração para o desenvolvimento de projetos pedagógicos baseados na produção autoral de seus estudantes.

### **Guia prático para elaboração de fotolivro**

Com o objetivo de ampliar o alcance do produto educacional, apresentamos um Guia Prático para elaboração de fotolivro, inspirado na metodologia projetual de Bruno Munari (1981), porém adaptado de forma simplificada ao contexto escolar. A ideia é tornar o processo acessível, criativo e replicável em diferentes realidades, por isso, este guia propõe 6 etapas principais para a criação de um fotolivro.

#### **1. Escolha do tema**

- Defina o foco central do fotolivro (memórias da escola, histórias da comunidade, lugares significativos, identidades culturais etc.);
- Estabeleça o público-alvo (estudantes da escola, comunidade em geral, professores, familiares);
- Delimite a finalidade: preservar memórias, provocar reflexões, trabalhar interdisciplinarmente, valorizar a identidade local.

#### **2. Planejamento das atividades de base**

- Organize momentos de reflexão e diálogo: rodas de conversa, debates sobre pertencimento e identidade, relatos orais;
- Incentive o levantamento de memórias (histórias da família, da escola, da cidade);
- Estimule os alunos a pesquisarem registros históricos (fotos antigas, documentos, entrevistas, objetos significativos).

#### **3. Produção de materiais**

- Realize oficinas de produção criativa:
  - a) Fotografias (locais, pessoas, eventos);
  - b) Desenhos, colagens e pinturas;
  - c) Textos (poemas, crônicas, relatos pessoais).
  - d) Incentive a coleta de documentos e registros históricos que dialoguem com a temática escolhida.

#### **4. Organização dos materiais e construção da narrativa**

- Categorize os materiais (por tema, tempo, espaço ou memória);
- Defina a linha narrativa (capítulos, blocos temáticos ou sequência de imagens);
- Elabore títulos, legendas e textos de apoio que deem sentido às imagens;
- Decida onde cada material será usado (foto, texto, ilustração, relato oral).

#### **5. Montagem gráfica**

- Utilize ferramentas acessíveis para montagem e diagramação:
  - a) Canva (indicado pela facilidade de uso e recursos visuais disponíveis);
  - b) PowerPoint ou Google Apresentações (versões simples e práticas);
  - c) Plataformas específicas de fotolivros digitais (ex.: Blurb, Mixbook, etc. \*verificar a disponibilidade de uso dos sites\*);
- Trabalhe com modelos e protótipos antes de finalizar a versão definitiva.

#### **6. Produção final, revisão e socialização**

- Faça uma revisão coletiva (ortografia, qualidade das imagens, clareza da narrativa). Produza o fotolivro em versão digital e/ou impressa;
- Realize uma socialização: exposição na escola, lançamento simbólico, divulgação em redes sociais ou site institucional;
- Incentive os alunos a refletirem sobre o processo: “O que aprendemos sobre nosso lugar, nossa escola e nossa comunidade com este trabalho?”.

Ressaltamos que este guia pode ser adaptado conforme o tempo disponível, número de alunos e recursos da escola. A proposta central é que o fotolivro não seja apenas produto, mas também processo pedagógico.

#### **Possibilidades de Adaptação**

Embora este fotolivro esteja vinculado ao contexto de Comodoro-MT e da Escola Cora Coralina, sua metodologia pode ser replicada em diferentes realidades escolares.

Professores podem:

- Convidar estudantes a montar novos fotolivros com base em suas próprias vivências;
- Transformar o material em exposição fotográfica, mural ou blog coletivo;
- Atualizar periodicamente a obra, incorporando novas imagens e relatos, de modo a manter viva a memória da comunidade escolar.

Por fim, o fotolivro não se limita a um produto, mas sim como um processo pedagógico contínuo, pois dialoga com a formação integral e o protagonismo juvenil, ao fortalecer vínculos e estimular o pensamento geográfico, promovendo aprendizagens significativas a partir do seu lugar no mundo.

### Referências

- AUGÉ, M. *Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. 1ª edição francesa. Lisboa: 90 Graus, 1992. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Lisboa: 90 Graus, 2005.
- BADGER, G. *Porque fotolivros são importantes*. Revista Zum, n. 8, n.p., ago. 2015. Disponível em: <https://revistazum.com.br/revista-zum-8/fotolivros/>. Acesso em: 31 ago. 2025.
- CARLOS, A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CARVALHO, L.L. de. *MAIS AO SUL: produção de um fotolivro de natureza arquivística*. Monografia apresentada o Núcleo de Design e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.
- DARDEL, E. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. Trad. Wherter Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ENWEZOR, O. *Archive fever: Uses of the Document in Contemporary Art*. 1. ed. New York: International Center of Photography, Göttingen: Steidl Publishers, 2008. FABRIS, A; COSTA, C. Tendências do livro de artista no Brasil 1985.
- KOSSOY, B. *Fotografia e História*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MELLO, J. B. de. *Os Tambores e as Flechas de São Sebastião do Rio de Janeiro*. In: Revista Imaginário e Arte, São Paulo, n.15, 2007.
- MUNARI, B. *Das coisas nascem coisas*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- RELPH, E. *Place and placelessness*. London: Pilon, 1976.
- SANTOS SILVA, A. G. dos. *Falas do tempo, causos, crônicas e histórias*. 1ª Ed. São Paulo: Coerência, 2024.
- SEKULA, A. *Reading an archive: Photography Between Labour and Capitalism*. In: The Photography Reader. ed. Liz Wells. New York: Routledge, 2003, p. 443-452.
- TUAN, Y. F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.
- TUAN; Y. F. *Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel 1980.

## APÊNDICE B- Descrição das etapas e ações da pesquisa

### Descrição das etapas e ações da pesquisa

Etapa	Ações	Desenvolvimento
<b>1. Diagnóstico inicial</b>	Questionário ( <i>Google Forms</i> )	Utilizamos perguntas abertas e fechadas para extrair informações pessoais (idade, tempo de residência no município, quanto tempo estuda na escola), lugares considerados importantes e suas características, ideia de pertencimento e exclusão nestes ambientes, sentimento em relação a escola (atual e anteriores).
	Nuvem de palavras ( <i>Mentimeter</i> )	A partir do questionamento sobre quando ouvem falar em lugar, quais palavras vinham a mente dos estudantes, foi construída esta nuvem de palavras, capturando as primeiras impressões sobre o conceito.
<b>2. Rodas de conversa</b>	Memórias e lugares Leituras literárias	Na primeira roda de conversa os estudantes foram ambientados ao som da música “Lugar” de Juráildes da Cruz. Tendo como tema “meu lugar no mundo” os alunos foram convidados, de forma espontânea, a responderem o que era lugar para eles e se, era apenas um ponto no mapa (localização) ou algo a mais. Foi uma escuta atenta, sem interferências e observamos a complementação das respostas de um com o outro. Ainda utilizamos um poema e um conto que falavam de pertencimento e memórias, neste momento os estudantes foram provocados a responderem em papel sobre qual seriam os seus lugares favoritos no mundo e quais sensações (cheiros, sons ou sabores) os faziam lembrar do lugar onde cresceram. Como encaminhamento solicitamos

		que resgatassem elementos que remetessem as suas infâncias.
	Escola como pertencimento Mapa afetivo	No segundo momento, nosso foco foi abordar o ambiente escolar, tomando como base as respostas do questionário inicial, procuramos identificar as escolas anteriores, se havia um sentimento de pertencimento, de acolhida e o que os faziam sentir-se ou não naqueles espaços, cruzando essas informações com a escola atual, identificando permanências e rupturas. Como resgate, propomos a atividade denominada de mapa afetivo, um recorte de imagem de satélite ( <i>Google Earth</i> ) da cidade impresso, para que os estudantes pudessem localizar suas escolas anteriores simbolizando-as com um coração, além de anotarem sentimentos e lembranças destes lugares. Como encaminhamento, eles deveriam pensar em um lugar marcante e produzirem uma carta.
<b>3. Atividades complementares/Paralelas</b>	<i>Padlet</i> (fotos + reflexões)	A construção deste mural virtual com o tema “minha foto, minha história”, onde os estudantes deveriam escolher uma foto que represente algo importante do lugar onde vivem (escola, a rua, a casa, uma paisagem, uma árvore, uma pracinha). A partir dessa foto, deveriam produzir uma legenda que respondesse a seguinte pergunta: O que ela diz sobre quem eu sou e sobre onde eu vivo? A ideia desta atividade era relacionar lugares ao pertencimento e identidade. Aparecerem fotos com a família, de escolas, da natureza, com os amigos.
	Carta para um lugar	Surgiu da ideia da necessidade de expandir as lembranças resgatas pelos estudantes durante as rodas de conversas, evocando os sentidos simbólicos que muitos trouxeram ao falarem de lugares favoritos. A proposta era pensar em um lugar marcante na vida deles e escrever uma carta para

		este lugar, agradecendo, se despedindo ou simplesmente revivendo às memórias vividas ali. A maioria das produções foram destinadas às escolas, agradecendo-as pelo que viveram nelas.
<b>4. Fechamento</b>	Questionário final	Neste questionário buscamos revisitatar questões iniciais e identificar possíveis mudanças nas percepções dos estudantes ao longo da investigação. As questões foram em torno da identificação de lugares especiais frequentados na cidade e com quem geralmente vão a estes lugares. Buscamos verificar se ao frequentarem determinados lugares sentem-se pertencentes a eles e o que os fazem sentir ou não, e ainda nesse aspecto de pertencimento e identidade questionamos sobre o fato de pensar sobre lugar ajudou os estudantes a se conhecer melhor. Além desses aspectos, fizemos um levantamento sobre atividades que mais marcaram e se sentiram à vontade para realizá-las e como foi a experiência de participação.
	Nuvem de palavras (escola, afetividade, pertencimento)	O intuito desta atividade era entender como os estudantes relacionavam escola-afetividade-pertencimento, já que observamos essa relação em outras falas, respostas e manifestações, nesse sentido, deveriam descrever em três palavras o significado destes termos, a fim de identificarmos avanços na concepção a partir de tudo que foi discutido.
<b>5. Produto educacional</b>	Fotolivro	Reúne trechos das falas dos estudantes, respostas dos questionários, narrativas das cartas, reflexões, fotografias do desenvolvimento da pesquisa, fotografias cedidas pelos estudantes como resgate de memórias, imagens cedidas por outros pesquisadores, de acervos pessoais e históricos da unidade escolar, que com base em fundamentação teórica sobre

		construção de fotolivros, materializaram as muitas reflexões construídas ao longo desse percurso. O processo de construção do produto educacional está descrito em apêndice nesta dissertação.
--	--	--

## APÊNDICE C- Questionário Inicial

### Questionário Inicial – Pesquisa sobre percepções de lugar e sentimento de pertencimento

#### Dados pessoais:

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Qual a cidade em que você nasceu? Você possui algum sentimento de afetividade por esta cidade?
5. Bairro onde mora:
6. Há quanto tempo reside no município de Comodoro-MT?
7. Há quanto tempo estuda na Escola Estadual Cora Coralina?

#### Perguntas sobre percepção de lugar:

8. Quais são os lugares no município que têm maior significado para você? Cite alguns.
9. Quais características fazem com que esses lugares se tornem importantes ou especiais para você? (Ex.: memórias, beleza, pessoas, eventos, etc.)
10. Você sente que pertence aos lugares que frequenta diariamente? Por quê?
11. Em algum dos ambientes que frequenta, você já sentiu algum tipo de exclusão ou desconforto? Se sim, quais foram os motivos?
12. Qual é o seu sentimento em relação à escola onde estuda atualmente, a EE Cora Coralina?
13. De todas as escolas que você já estudou, qual foi a que mais te marcou? Explique o motivo.

## APÊNDICE D- Questionário Final

### Questionário Afetivo-Reflexivo (Final)

#### **Bloco 1 – Lugar Afetivo**

1. Qual o lugar em Comodoro (ou nos arredores) que você considera especial ou importante para você? Por quê?
2. Marque os lugares da cidade que você mais frequenta:
  - Casa de amigos ou família
  - Praça dos Pioneiros
  - Praça do Cidade Verde
  - Ginásio Poliesportivo
  - Retrô Hamburgueria
  - Frutos do Goiás
  - Acaju
  - Outro: \_\_\_\_\_
3. Ao frequentar esses lugares existe uma contribuição na minha formação como pessoa.  
Escala:
  - 1 – Frequentá-los não possui relação com quem eu sou
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5 – Contribuem fortemente para quem eu sou

#### **Bloco 2 – Identidade e Relações**

4. Você sente que esses lugares que você mais frequenta são parte de quem você é?  
Resposta aberta.
5. Com quem você costuma estar nesses lugares?
  - Família
  - Amigos
  - Sozinho(a)

#### **Bloco 3 – Pertencimento**

6. Você se sente pertencente à comunidade onde vive?
  - Nunca
  - Raramente
  - Às vezes
  - Frequentemente
  - Sempre
7. O que faz você se sentir parte (ou não se sentir parte) do lugar onde vive?  
Resposta aberta.

#### **Bloco 4 – Avaliação da Experiência e Autoavaliação**

8. O que você aprendeu ou viveu nesse(s) lugar(es) que te ajudou a ser quem você é hoje?  
Resposta aberta.
9. Você considera que pensar sobre “lugar” ajudou a entender melhor quem você é?  
Explique.  
Resposta aberta.
10. Durante as atividades, como você se sentiu em relação à participação e expressão das suas ideias?  
Escala:

1 – Não me senti à vontade

2

3

4

5 – Me senti totalmente à vontade

**11.** Teve alguma atividade ou momento que marcou mais você? Por quê?

Resposta aberta.

**12.** Você sentiu que teve espaço para se expressar e ser ouvido(a) durante as atividades?

Resposta aberta.

**13.** Você gostaria de participar de outras pesquisas ou projetos parecidos no futuro?

Sim, gostei muito da experiência

Talvez, depende do tema

Não, prefiro outras formas de atividade

## APÊNDICE E- Roteiro roda de conversa 01

### Roteiro roda de conversa 01: "Meu lugar no mundo"

**Duração:** 30 minutos

**Objetivo:** Refletir sobre o conceito de lugar a partir de textos, poemas e vivências pessoais, promovendo a valorização do espaço vivido e da identidade local.

**Público:** Estudantes do Ensino Médio

#### Acolhida e Contextualização (5 minutos)

Iniciar contextualizando que o objetivo dos encontros é ser um espaço de conversa livre sobre o tema lugar, em seguida, provocar, mas afinal... O que é lugar pra você? É só um ponto no mapa? Ou é algo mais?"

Respostas coletivas e de forma espontânea, sem certo ou errado.

#### 2. Leitura Compartilhada (10 minutos)

- **Poema "Meu Lugar" – IFMG**

- <https://encurtador.com.br/gtSt>

- Após a leitura, perguntar:

"Quem aqui se identifica com essa descrição? A cidade ou bairro também tem 'casinhas de barro'? Também tem um jeito só dela?"

- **Trecho do conto infantil do Recanto das Letras**

Escolha uma parte que fale sobre o sentimento de pertencimento ou sobre memórias de infância.

- <https://www.recantodasletras.com.br/contos-infantis/2490451>

- Após a leitura, perguntar:

"Por que as memórias da infância têm tanto a ver com o nosso lugar?"

- **Música "Lugar" – Juraildes da Cruz** (versão sugerida do link YouTube Music)

- <https://music.youtube.com/watch?v=Ewcbf9kV-Zo>

- Após ouvirem, perguntar:

"Essa música fala de lugar? De que jeito ela se conecta com o que estamos conversando?"

#### 3. Bate-papo com os Estudantes (10 minutos)

Estimule com perguntas provocadoras, que envolvam memória, sentimento e geografia:

- Qual é o seu lugar favorito no mundo?
- Qual cheiro, som ou sabor lembra o lugar onde você cresceu?
- Tempo para pensarem e fazerem anotações.

#### 4. Encerramento (5 minutos)

Solicitar que procurem uma foto impressa ou digital de algum lugar que seja significativo e traga memórias boas, para o próximo encontro.

## APÊNDICE F- Roteiro roda de conversa 02

### Roteiro roda de conversa 02: “Escola e pertencimento”

**Duração:** 40 minutos

**Objetivo:** Refletir sobre os espaços escolares que os estudantes frequentaram ao longo da vida, suas experiências, memórias e sentimentos de pertencimento, valorizando suas trajetórias.

**Público:** Estudantes do Ensino Médio

#### 1. Acolhida e ambientação (10 min)

- Comece com uma breve explicação do objetivo da roda:

“Hoje vamos conversar sobre as escolas que fizeram e fazem parte das nossas vidas. Cada espaço deixa marcas, memórias e nos ajuda a construir quem somos. Vamos compartilhar essas histórias e sentimentos. Apresentação de uma foto da minha antiga escola e um breve relato sobre minha experiência nela”

#### 2. Diálogo e compartilhamento (15 min)

- Fazer perguntas geradoras para começar o diálogo.

**Sobre as escolas:**

- Em que escolas você estudou antes de chegar aqui?
- Como era essa escola? (estrutura, pessoas, ambiente)
- Você se sentia bem nesse lugar? Por quê?
- Alguma lembrança boa que você carrega desse tempo?

**Sobre pertencimento:**

- Você se sentia parte daquela escola? Se sentia acolhido(a)?
- O que faz você se sentir pertencente a um lugar?
- E hoje, aqui, como você se sente?
- Abrir espaço para que os estudantes compartilhem suas histórias e ir tecendo pequenos comentários.

#### 3. Ação coletiva- Mapeando as escolas (10 min)

- Como resgate destas memórias evocadas, proponha a atividade “mapa afetivo”. Com um recorte de imagem de satélite (*Google Earth*) da cidade impresso, pedir que os estudantes localizem suas escolas anteriores simbolizando-as com um coração, além disso, pedir que anotem sentimentos e lembranças destes lugares.

#### 4. Encaminhamento para a produção escrita (5 min)

- Apresente a proposta da atividade “carta para um lugar”.

Vamos transformar essas lembranças e sentimentos em uma escrita afetiva. A proposta é fazer uma ‘carta para um lugar’. Pode ser para uma escola onde você estudou, para um bairro, uma rua, um lugar especial que faz parte da sua história. Nessa carta, você pode contar o que esse lugar representa, como ele te marcou, o que você sente por ele, poderá agradecer ou se despedir. Em momento oportuno, essas produções serão recolhidas. Não esqueçam de colocá-las em envelope.

### APÊNDICE G- Cartas para um lugar produzidas pelos estudantes

As cartas foram mantidas em sua forma original, sendo apresentadas por meio de escaneamento, a fim de preservar sua dimensão expressiva e subjetiva.

#### Figura 1- Carta da Estudante 1.

Memórias com meu avô

O lugar marcante para mim foi uma cidade, cidade de vila bela da santíssima trindade, lá moravam meus avós por parte de pai e minha vó por parte de mãe, essa cidade é muito importante, pois tenho varia memorias bom do meu avô manuel mais conhecido como pernambuco, mas para os próximos perna para mim e minha irmã nambuco, nambuquinho era um homem bom eu me inspirava nele, ele tinha uma imaginação ótima para inventar músicas ele vivia cantando a seguinte música "juliano tá com febre na ponta do rabo esquerdo" ele tinha um sofá de dois lugar onde ele deitava e dormia quando perguntava | para ele, se estava dormindo ele dizia não que só estava de olho fechado pensando, quando dava o horário do almoço se tivesse alguém no lugar dele meu avô ficava olhando até a pessoa sair porque lá era o lugar dele tenho várias e várias memórias dele, lembro de quando ele pediu, para mim, tirar uma foto dele e quando ele ia ao mercado e voltava com paçoquinha porque eu e minha irmã gostava. O dia em que ele faleceu foi o dia mais triste da minha vida, foi um sábado, dia 26 de abril de 2025. Ele faleceu algumas semanas antes do meu aniversário, que foi dia 27 de maio de 2025, e ele não estava lá para me parabenizar.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Figura 2- Carta da Estudante 2.

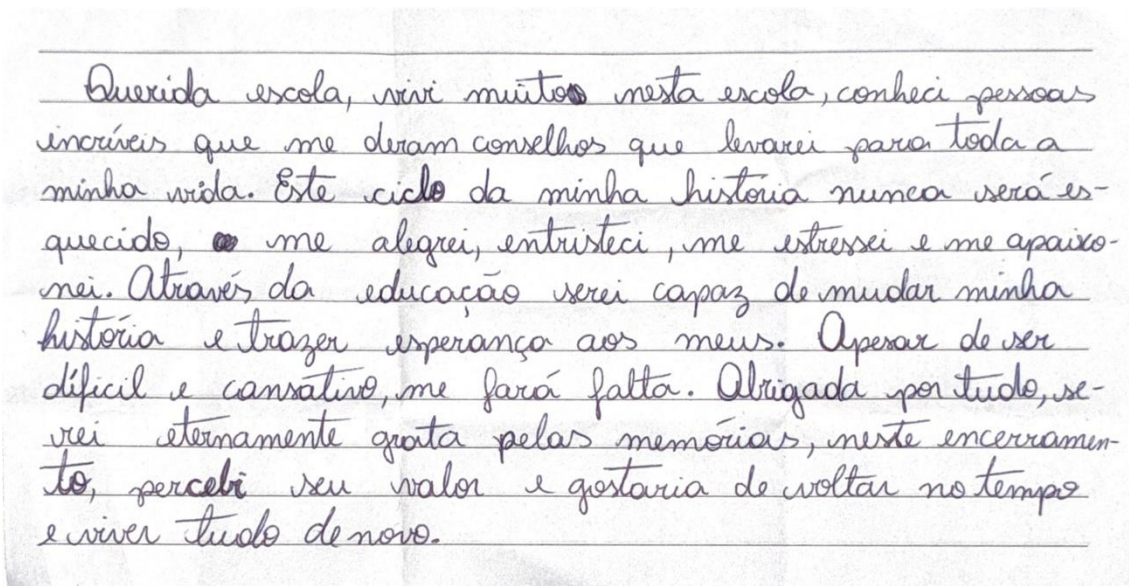
Burada cara Carolina, quero muito agradecer por me proporcionar momentos incríveis com pessoas maravilhosas e é claro, por me apresentar a essas pessoas. mesmo que não tenho passado muito tempo nesse lugar cada momento foi maravilhoso, apesar das brigas e desconhecças eu comi e mede com os professores e coordenadores desse lugar me acolheram.

Lembra de como cheguei aqui com medo por não estudar aqui desde o começo mas mesmo assim achei o meu lugar e por mim eu nunca sairio desse lugar, eu vou até a parte de reclamar da infraestrutura da escola.

Eu gosto bastante como somos tratados como prioridades pelas professoras pelo fato delas fazerem questão de nos ensinar e pelas brincadeiras.

Acredite que não seja só o lugar mas as pessoas também, mesmo assim tenho um apego emocional nesse escola.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

**Figura 3- Carta da Estudante 4.**A photograph of a handwritten letter on lined paper. The text is written in cursive and expresses gratitude and reflection on school life. The paper has horizontal lines and a vertical margin line on the left. The handwriting is clear and legible.

Querida escola, vivi muitos nesta escola, conheci pessoas incríveis que me deram conselhos que levarei para toda a minha vida. Este ciclo da minha história nunca será esquecido, me alegrei, entristeci, me estressei e me apaixonei. Através da educação serei capaz de mudar minha história e trazer esperança aos meus. Apesar de ser difícil e cansativo, me fará falta. Obrigada por tudo, serei eternamente grata pelas memórias, neste encerramento, percebi seu valor e gostaria de voltar no tempo e viver tudo de novo.

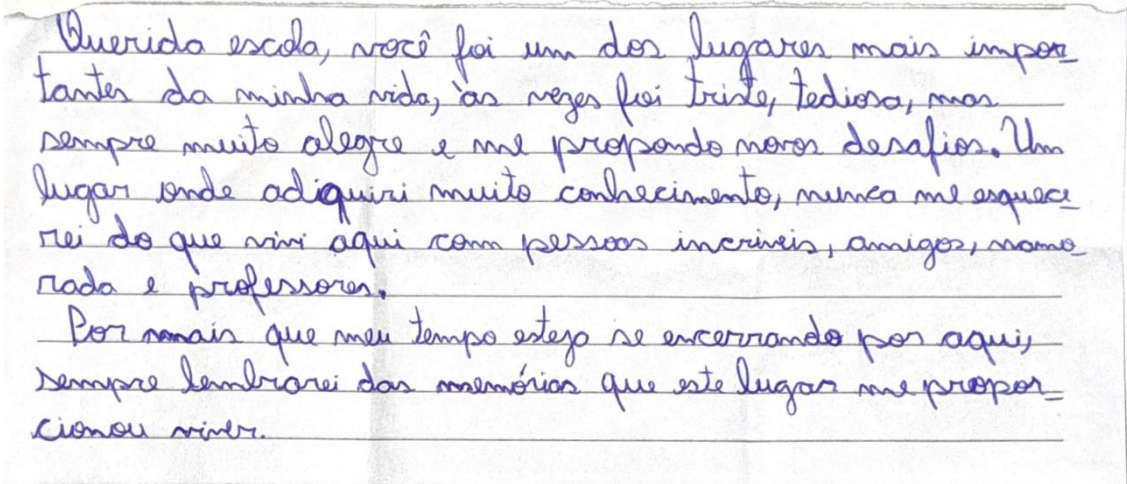
Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Figura 4- Carta da Estudante 5.

Minha querida praça da Amizade.  
A muitos anos atrás eu [redacted] adorava  
ir na praça perto da minha casa quando meu  
vô me levava lá. Ele cuidava de mim e  
da minha prima, na época ele tinha um bar  
que toda vez eu pegava uma bebida de amendoim  
e um suco, eu sou toda feliz para ir  
brincar. Hoje um dia meu avô não está entre  
nós mas o barzinho dele está no mesmo  
lugar só não funciona, mas me recordo das  
memórias. Me recordo do dia que eu e minha  
prima fomos com meu avô no bar dele,  
lá nós pegamos um monte de coisas para  
comer e paramos para descansar na mesa  
de madeira, depois brincamos na praça.  
Eu amava ter esses momentos com eles.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Figura 5- Carta do Estudante 6.

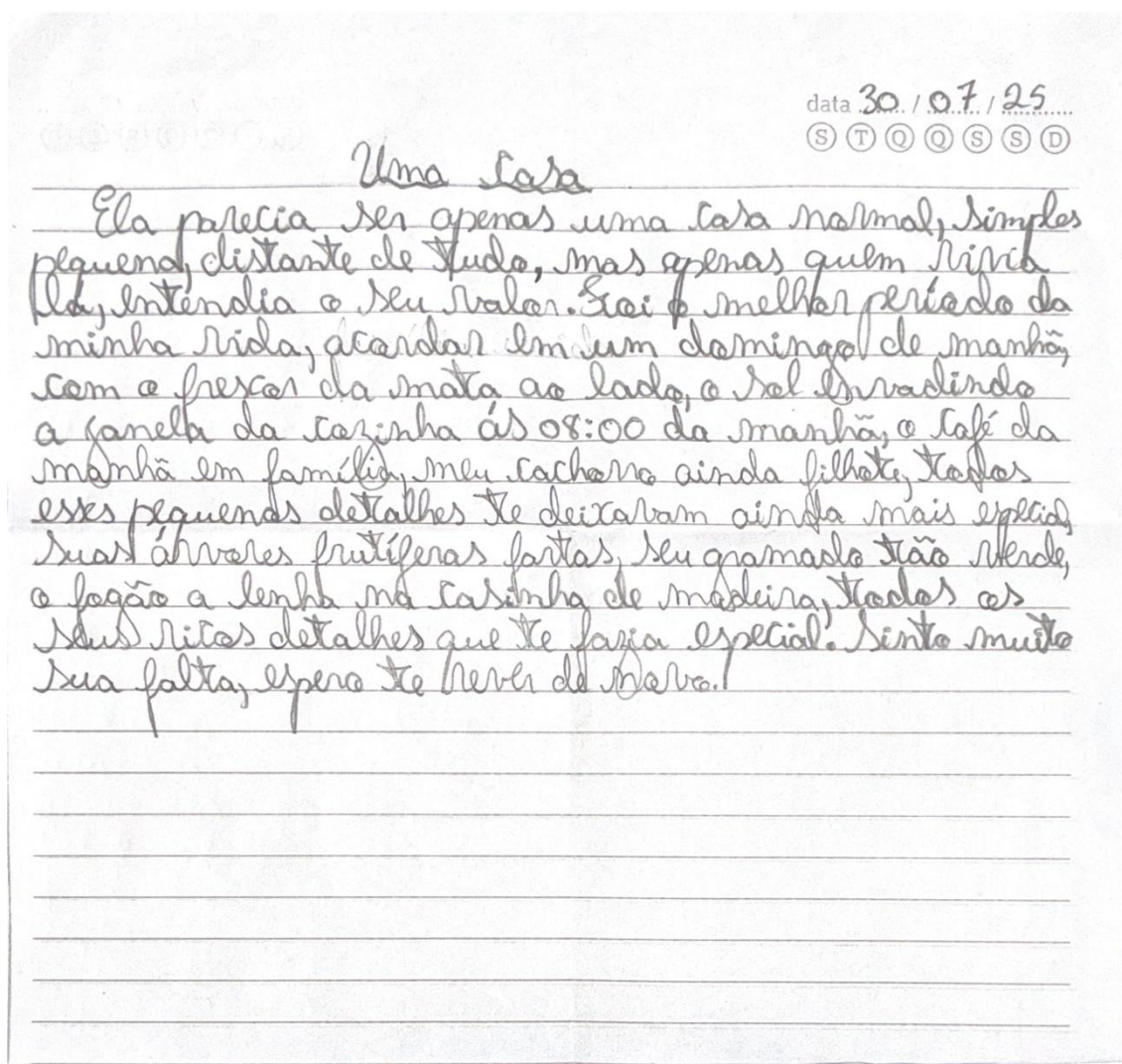
A photograph of a handwritten letter on lined paper. The text is written in blue ink and is organized into two paragraphs. The first paragraph describes the student's experience at a school, mentioning feelings of sadness and boredom but also joy and challenges, and highlighting the acquisition of knowledge and memories of friends and teachers. The second paragraph expresses a sense of closure and a promise to always remember the experiences from that place.

Querida escola, você foi um dos lugares mais importantes da minha vida, às vezes fui triste, tediosa, mas sempre muito alegre e me propondo novos desafios. Um lugar onde adquiri muito conhecimento, nunca me esquecerei do que vivi aqui com pessoas incríveis, amigos, nomeada e professores.

Por mais que meu tempo esteja se encerrando por aqui, sempre lembrarei das memórias que este lugar me proporcionou viver.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Figura 6- Carta da Estudante 7.



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Figura 7- Carta do Estudante 8.

Quando eu cheguei nessa Senhora Day, graças, com muito carinho eu escrevi esta carta pra agradecer, agradecer o todo os seus momentos que vivi nesse lugar, um lugar tão simples que é uma escola mas que carrega consigo diversas memórias, memórias boas, outras nem tanto, lembro como se fosse ontem, o dia que te conheci, cheguei sozinho, com medo, mas logo fui acolhido, senti no 5º ano do 1º ano, lembro lá na festa, outras de mim sentar um menino alto de pele morena, com olhos um pouco grandes, ele se chamava Aquiles.

Aquiles foi o primeiro amigo que fiz nessa escola, logo no primeiro dia nós nos tornamos muito próximos, estudamos juntos no turno da 2ª. Minha primeira professora fez a helénice, porém nesse encontro foi muito rápida, só no 3º ano ela foi embora,

Nessa escola eu fiz diversos amigos, alguns que lixei pra vida e outras que perdi o contato, fiz amigos de todos os pontos possíveis sempre fui abraçado, pra mim era fácil fazer amigos, porém tem um caso que quero ressaltar; quando eu estava no 4º ano eu estava estudando normalmente, quando tive o hábito de escrever no portão da escola, escrevi "OI" e voltei a estudar, já no outro dia, eu senti no mesmo lugar pra estudar e me deparei com uma resposta. na mesma parede também estava escrito "OI", alguém do primeiro do tarde havia me respondido, logo escrevi de novo "TUDO BEM?" no outro dia estava lá "SIM E VC?" nesse momento fiquei bem feliz até eu descobrir ser meu "hoabradno molarco" e pensei que ele tinha escrito seu nome, mas esse realmente era eu mesmo kkk!

Hoje com 16 anos, hoabradno estudo consigo e continuo com amigos, então o que eu queria dizer é que durante os 4 anos que estudei nesse lugar aprendi várias coisas, fiz vários amigos e vivi momentos inesquecíveis que vou guardar pra sempre na minha memória. Obrigado!

DF: Gilmar P...

Figura 8- Carta da Estudante 9.

..... / ..... / ..... 2025  
 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8)

data ..... / ..... / .....  
 (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) (D)

Este cartão tem como objetivo lembrar os momentos que fizeram parte do minha infância, e ele é dedicado aos lugares que morei (ministros Condruzza e o sítio que vivo do mundo até antes de eles falecer). Os lugares me deram muitas memórias boas, e até hoje vougo-as comigo, e são elas <sup>que</sup> me confortam quando sinto a saudade de tudo o que vivi, dos momentos em que compartilhei com quem amava, e apesar de este cartão ser dedicado a um lugar, eu também dedico ele as pessoas que fizeram com que esses lugares se tornassem tão importantes para mim. É pode passar o tempo que for, sempre eu lembrarei em minha memória, mesmo que somente que eles acabaram, fico feliz por que aconteceram, pois são elas que fizeram com que eu fosse a pessoa que sou hoje, pois não saber expressar isto em palavras diretas, porém tudo que expresse no papel é sincero, e com a saudade também vem aprendizados.

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

## APÊNDICE H- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Alunos-TALE



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS**

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

---

O trabalho tem por finalidade a compreensão do conceito de "lugar" no contexto da Geografia Humanística, com ênfase na análise das percepções e vivências dos estudantes do Ensino Médio na Escola Estadual Cora Coralina, em Comodoro-MT. Ao participar deste trabalho, os estudantes contribuem para o fortalecimento do reconhecimento da importância do "lugar" como elemento de identidade e pertencimento, fomentando diálogos sobre como integrar essas vivências ao ensino de Geografia. A pesquisa também visa ampliar a valorização da diversidade cultural e do papel social da escola no contexto local.

Minha participação na pesquisa ocorrerá por meio de encontros de acordo com o cronograma definido pelo pesquisador. Os encontros para rodas de conversas e demais atividades sempre ocorrerão no contraturno. Durante as rodas de conversa e atividades propostas, poderei contribuir ativamente por meio de perguntas, produção de textos e

comentários relacionados aos temas abordados. Entretanto, minha participação será voluntária, sem obrigatoriedade de falar ou responder questões que não considere adequadas ou pertinentes.

Os riscos a que estarei sujeito podem envolver a possibilidade de desconforto ao discutir temas que despertem memórias emocionais ou situações vividas que me façam sentir parte de grupos sociais marginalizados ou excluídos. Além disso, posso sentir insegurança ao não compreender plenamente algum termo ou questão abordada. Para minimizar esses impactos, será garantido o direito de não responder a questões que julgar inadequadas, optar pelo silêncio ou me retirar a qualquer momento. O suporte psicológico estará disponível para lidar com eventuais desconfortos emocionais.

Para tanto, poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo, assim como será garantido o sigilo da minha identidade.

Não terei despesas ao participar desse estudo e não receberei nenhuma remuneração, o mesmo acontecerá nas dependências da Escola Estadual Cora Coralina, Comodoro/MT. Havendo qualquer despesa proveniente da participação na pesquisa poderei solicitar o ressarcimento.

---

Ao final da pesquisa, será desenvolvida uma plataforma digital voltada para estudantes e professores da Escola Estadual Cora Coralina e outras comunidades escolares, com conteúdos relacionados ao conceito de "lugar" e suas implicações sociais. Essa plataforma permitirá o compartilhamento de reflexões, produções e discussões resultantes do estudo. Os resultados e o acesso à plataforma serão apresentados em uma reunião final, e o link será compartilhado com os envolvidos para consulta e uso contínuo, contribuindo para a valorização das vivências locais no ensino de Geografia.

Os dados gerados dessa pesquisa serão mantidos exclusivamente pelo pesquisador, que os guardará em um arquivo digital protegido por senha, sob sua responsabilidade, por pelo menos 05 (cinco) anos após o término da pesquisa. O pesquisador tomará todas as medidas necessárias para garantir o sigilo e evitar qualquer vazamento de informações. Após esse período, todos os dados serão permanentemente apagados. Os resultados da pesquisa serão divulgados de forma agregada, sem expor em momento algum o nome ou qualquer informação confidencial dos sujeitos.

**Consentimento de uso de imagem e voz durante a elaboração e coletas de dados da pesquisa?**

- ( ) Sim. Estou consentindo o uso da minha imagem e da minha voz durante as práticas  
( ) Não. Consinto a gravação e o uso da minha imagem e da minha voz durante as práticas desta pesquisa.

Esta pesquisa seguirá os preceitos éticos ditados pela Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2001 e Resolução 510, de 7 de abril de 2016.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos SOBRE A PESQUISA poderei entrar em contato com o pesquisador **Antonimar Silva Freitas** pelo telefone: (65) 99202-9271 e pelo e-mail: antonimarsf@gmail.com. DÚVIDAS EM RELAÇÃO A QUESTÕES ÉTICAS, PODEREI CONTACTAR O Comitê de Ética, no endereço **Av. 7 de setembro, 2090, N. S. das Graças, Porto Velho-RO** ou pelo telefone **(69) 2182-9610**. O CEP tem a finalidade de defender os interesses dos sujeitos da **pesquisa** em sua integridade e dignidade.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “LUGAR DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DO LUGAR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O SIGNIFICADO DE LUGAR E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE COMODORO-MT” na qualidade de voluntário(a).

Comodoro/MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do voluntário (a)

---

Assinatura do pesquisador

## **APÊNDICE I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis dos Alunos-TCLE**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS**

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do(a) seu(sua) filho(a) como voluntário(a) em uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e, caso tenha dúvidas, entre em contato com o pesquisador responsável. A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária e, em caso de recusa, não haverá penalização.

Esta pesquisa tem por finalidade investigar como os estudantes compreendem e atribuem significados ao conceito de "lugar", explorando suas vivências, identidade e sentimentos de pertencimento na Escola Estadual Cora Coralina, no município de Comodoro/MT. A participação contribuirá para valorizar as experiências locais e fortalecer o diálogo sobre a integração desses conceitos ao ensino de Geografia.

A participação do (a) seu (sua) filho (a) na pesquisa será através de encontros de acordo com o cronograma definido pelo pesquisador. Os encontros para rodas de conversas e demais atividades sempre ocorrerão no contraturno. Durante as rodas de conversa e atividades, ele(a) poderá contribuir com perguntas, comentários ou produção de textos sobre os temas abordados. A participação será livre, não sendo obrigatório interagir ou responder a qualquer questão que ele(a) julgue inadequada.

Os riscos a que seu (sua) filho (a) estará sujeito, podem estar relacionados ao desconforto em abordar experiências pessoais que despertem memórias emocionais ou

questões relacionadas a exclusão social. Para minimizar esses riscos, ele(a) poderá optar por não responder ou se retirar de qualquer atividade, sem prejuízo. Caso necessário, será disponibilizado suporte psicológico.

Além disso, seu (sua) filho (a) poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo, assim como será garantido o sigilo de sua identidade.

O (A) seu (sua) filho (a) não terá despesa ao participar desse estudo e não receberá nenhuma remuneração, NO ENTANTO, HAVENDO QUALQUER DESPESA PROVENIENTE DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA O PARTICIPANTE PODERÁ SOLICITAR RESSARCIMENTO.

**O seu (sua) filho (a) poderá se retirar a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum prejuízo.**

A pesquisa será desenvolvida nas dependências da Escola Estadual Cora Coralina em Comodoro/MT e promoverá a valorização das vivências dos estudantes e ampliará a compreensão sobre a importância do "lugar" como elemento de identidade e pertencimento no contexto escolar.

Todas as informações coletadas serão tratadas de forma confidencial. Os dados serão armazenados em arquivos protegidos por senha e descartados após 5 anos. Nenhum dado será divulgado de forma que identifique o(a) participante.

Ao final da pesquisa, será desenvolvida uma plataforma digital voltada para estudantes e professores da Escola Estadual Cora Coralina e outras comunidades escolares, com conteúdos relacionados ao conceito de "lugar" e suas implicações sociais. Essa plataforma permitirá o compartilhamento de reflexões, produções e discussões resultantes do estudo. Os resultados e o acesso à plataforma serão apresentados em uma reunião final, e o link será compartilhado com os envolvidos para consulta e uso contínuo, contribuindo para a valorização das vivências locais no ensino de Geografia.

**Consentimento de uso de imagem e voz durante a elaboração e coletas de dados da pesquisa?**

- Sim. Estou consentindo o uso de imagem e voz do menor sob minha guarda durante as práticas desta pesquisa.
- Não. Não consinto o uso de imagem e voz do menor sob minha guarda.

Esta pesquisa seguirá os preceitos éticos ditados pela Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2001 e Resolução 510, de 7 de abril de 2016.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos SOBRE A PESQUISA poderei entrar em contato com o pesquisador **Antonimar Silva Freitas** pelo telefone: (65) 99202-9271 e pelo e-mail: antonimarsf@gmail.com. DÚVIDAS EM RELAÇÃO A QUESTÕES ÉTICAS, PODEREI CONTACTAR O Comitê de Ética, no endereço **Av. 7 de setembro, 2090, N. S. das Graças, Porto Velho-RO** ou pelo telefone **(69) 2182-9610**. O CEP tem a finalidade de defender os interesses dos sujeitos da **pesquisa** em sua integridade e dignidade.

Diante dos esclarecimentos prestados, AUTORIZO meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ a participar do estudo “LUGAR DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DO LUGAR: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O SIGNIFICADO DE LUGAR E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS PARA ESTUDANTES DO MUNICÍPIO DE COMODORO-MT” na qualidade de voluntário(a).

Comodoro/MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador