



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO

Campus Recife

Departamento Acadêmico de Cursos Superiores – DACS

Curso de Licenciatura em Geografia

JACKELINE FERNANDA FERREIRA CAMBOIM

**CONSCIÊNCIA SOCIAL E A CATEGORIA *LUGAR*: notas da geografia para uma
formação humana integral**

Recife-PE

2021

JACKELINE FERNANDA FERREIRA CAMBOIM

CONSCIÊNCIA SOCIAL E A CATEGORIA *LUGAR*: notas da geografia para uma formação humana integral

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Msc. Nielson da Silva Bezerra

Recife

2021

C176c

2021 Camboim, Jackeline Fernanda Ferreira.

Consciência social e a categoria lugar: notas da geografia para uma formação humana integral / Jackeline Fernanda Ferreira Camboim. --- Recife: O autor, 2021.

94f. il. Color.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Departamento Acadêmico de Cursos Superiores - DACS, 2021.

Inclui Referências.

Orientador: Prof. Me. Nielson da Silva Bezerra.

1. Geografia - emoções. 2. Formação humana integral. 3. Categoria lugar. I. Título. II. Bezerra, Nielson da Silva. (orientador). III. Instituto Federal de Pernambuco.

JACKELINE FERNANDA FERREIRA CAMBOIM

CONSCIÊNCIA SOCIAL E A CATEGORIA *LUGAR*: notas da geografia para uma formação humana integral

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus* Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e **APROVADO** em 23 de setembro de 2021 pela Banca Examinadora:

Nielson da Silva Bezerra (IFPE/CGEO)
Orientador
Mestre em Educação – UFPE

Ana Alice Freire Agostinho (IFPE – Campus Barreiros)
Examinadora Externa
Mestra em Educação – UFPE

Wedmo Teixeira Rosa (IFPE/CGEO)
Examinador Interno
Doutor em Geografia – UFPE

Recife – PE

2021

À memória das vítimas do COVID-19 que tiveram suas emoções silenciadas e deixaram, em cada lugar deste país, marcas de luto, dor, tristeza e saudade, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Angra é uma pequena baía, enseada. E as marés são os refluxos periódicos das águas do mar que se elevam e se abaixam. Certo, entendido. Mas qual o motivo de falar em Angra e Marés no agradecimento de um trabalho acadêmico? A resposta é que nossa trajetória acadêmica foi marcada por várias “marés” que nos geraram inquietudes e ansiedade; porém, essas marés nos proporcionaram autoconhecimento e nos ajudaram a compreendê-las e a navegar por elas até chegar, enfim, a nossa “angra” (ao nosso lugar). Contudo, essa chegada só foi possível porque durante a “navegação” algumas pessoas estiveram conosco e, por isso, deixo registrados aqui meus sinceros agradecimentos:

- primeiramente a DEUS, autor e sustentador da minha vida. “Porque DELE e por ELE, e para ELE, são todas as coisas: glória, pois a Ele, eternamente, amém.”;

- aos meus pais, Raquel Josefa Ferreira Camboim e Jozias Lopes Camboim, pelos ensinamentos que trago comigo;

- ao meu orientador, Professor Nielson da Silva Bezerra, chamado carinhosamente de “amado Ni”, pela orientação, por entender o caminho que gostaria de traçar na pesquisa, mesmo quando as ideias ainda restavam nebulosas dentro de mim; pela confiança, pela acolhida, pela sua calma, enfim, pelo educador que ele é;

- à professora Ana Alice Freire Agostinho pela disponibilidade de ler atentamente e gentilmente meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Suas contribuições foram valiosas, sobretudo, para a melhoria do resumo, questões teóricas e metodológicas e também por apontar elementos para deixar o trabalho mais apresentável;

- ao professor Wedmo Teixeira Rosa, pelas contribuições ainda durante a fase de elaboração, pela leitura atenta do trabalho que apontou a incorporação da especificidade local e global da categoria *lugar*, maior profundidade nos princípios educativos, e por ter revelado um novo objetivo da pesquisa.

Aos professores do Curso da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, pela dedicação ao curso, por buscar fazer sempre o melhor para os estudantes. Por isso, gostaria de deixar registrado aqui o nome de cada um deles como forma de agradecer a eles: Aauto Gomes Barbosa – para mim foi uma honra ter sido sua orientanda em gestão ambiental, admiro você pelo professor /profissional que é; Ana Paula Torres – por sua leveza na metodologia do ensino da geografia; Bernardo Luís Torres Klimsa – por nos ensinar além da libras; Clezia Aquino de Braga – obrigada, por sempre nos inspirar com sua paixão pelo chão da sala de aula; Edlamar Oliveira Santos – pelo seu cuidado e elegância em cada orientação de estágio ou nos projetos; Enildo Luiz Gouveia – por sua luta na gestão e governança hídrica e ambiental; Fernanda Guarany Mendonça Leite – você é uma professora querida entre nós, somos gratos por sua sensibilidade e pela sua compreensão; Gustavo Barbosa de Souza – pela sua organização no planejamento das leituras de Fukuama e companhia; Igor Florentino Sacha – por sua luta pela democracia e cidadania; João Henrique Breda Dias – pelas reflexões filosóficas; Lúcia Ferreira Libório – pela sua simplicidade no ensinar da geografia agrária; Marcia Moura Silva – pela sua resistência e resiliência; Manuela Barbosa Viera Neto – por sua paixão pelos solos; Marcelo Ricardo Miranda – por seu olhar geográfico inclusivo; Maciel Henrique Carneiro – pela espontaneidade; Mário Melo – por nos ter apresentado de forma tão dinâmica as alterações da Região; José Rogério Arruda da Silva – por sua didática; – Wedmo Teixeira Rosa, por nos apresentar a geografia na música, no cinema, enfim, nas artes.

A minha turma 2016.1gf... intitulada “Não li, nem lerei”: Ana Claudia da Silva, Antônio Henrique do Nascimento Filho, Claudia dos Santos Xavier, Deivid Damião Roque de Souza, Diogo Silva do Nascimento, Izabelly Victória Alves de Oliveira, Jacielly Tatiana da Silva Leocardio, Jederson da Silva Rocha, José Milton do Nascimento Júnior, Joyce Barbosa Siqueira da Silva, Marla Fabíola Araújo, Rebeka Mayara Eloia Guedes, Wallace Matheus Aquino de Santana e Walter Santiago da Silva; pela amizade, momentos de descontração, companheirismo. Enfim, fomos, sem sombra de dúvida, uma equipe, cada um ajudando o outro, torcendo pelo outro.

Desejo a todos vocês uma linda jornada geográfica e que em algum momento de nossa caminhada nossos pontos de coordenadas geográficas (latitude e longitude) se cruzem novamente. Obrigada, pessoas geográficas, e vem mais por aí!!!

Aos membros do grupo de pesquisa “Educação: práticas e concepções contemporâneas”: professora Msc. Clezia de Aquino Braga; professora Msc. Fernanda Guarany Mendonça Leite; Alice Martins da Silva Soares de Oliveira, Laís Veloso e Marla Fabíola Araújo; pelo compartilhar de experiências, pelos estudos e pelas discussões.

Aos membros do grupo de pesquisa “Habilidades Socioemocionais e Valores” (GHSEV), há um pouco de vocês aqui: professora doutora Eugênia de Paula Benício Cordeiro; Andreia, Adriana Menezes, Biahnca Sheyla, Catarina Lessa, Carla de Paula Campos, Diego (“Vulgo Cassasus”), Mayara Neves, Monalize Ribeiro, Moninha, Morgana Marques, Selma e Tereza.

Sigo procurando a direção
Que talvez entenda meu cursar
Que me dê um coração
E que talvez me chame de meu bem
E que às vezes possa recuar
Quando eu tente ir além.
E se, se eu
E se, se, se
E se eu fugir pra bem longe me encontrar
Pode ser que antes eu tropece em algum LUGAR
E perca minha memória.
Eu sinto que sumi, olho por aí
Onde está o meu pensamento
Longe ou aqui, distante de mim
Quero apenas um momento
Eu me perdi num abismo infinito
Mas parece que alguém está aqui
Me pondo na rota certa
E se, se eu
E se eu tentasse existir
Como um álbum de recordações
E pudesse descansar
É o temor que paira sobre mim
E inebria minha lucidez
Eu preciso respirar
E se, se eu
E se, se eu
eu sinto que sumi
Olho por aí
Onde está meu pensamento
Longe ou aqui, distante de mim
Quero apenas um momento
Eu me perdi num abismo infinito
Mas parece que algo está aqui
Me pondo na rota certa
E se, se
E se me perder de algum LUGAR
E te perder
E se eu fugir pra bem longe me encontrar
Pode ser que antes eu tropece em algum LUGAR
E perca minha memória
Eu sinto que sumi
Olho por aí
Onde está meu pensamento
Longe ou aqui distante de mim
Quero apenas um momento
Eu me perdi num abismo infinito
Mas parece que alguém está aqui
Indicando a direção
Me pondo na rota certa
E se eu encontrar o meu LUGAR
Nessa imensidão de nada
(Rosa de Saron, Sobre Marés e Angra)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou compreender como uma abordagem emocional da categoria *lugar* pode contribuir para uma formação humana integral. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, iluminada pela fenomenologia. Na busca de coletar os dados, lançamos mão do caráter exploratório em diversos materiais da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, que serviram de *corpus* da pesquisa. As análises foram realizadas com base no pensamento de Bicudo (2010), mediante a unidade de sentido, a unidade de significado e a convergência de significado. Ainda lançamos mão da categorização de palavras que revelaram primariedade, secundidade e terceiridade, articuladas à habilidade socioemocional da consciência social, e de respostas obtidas dos integrantes da pesquisa por meio de questionário aplicado em pesquisa anterior desta autora. O estudo teve como contexto de referência/fundo o lugar comunitário do Coque, Recife-PE. O recorte empírico da pesquisa tratou do projeto mencionado acima, situado no bairro do Cabanga, Recife-PE, no 7º Depósito de Suprimentos (D-SUP). Os resultados da pesquisa apontaram que o desejo da Orquestra é afastar todos do lugar comunitário do Coque e transferir alguns “musicalmente eleitos” para serem “erguidos como troféus” que, para terem valor, precisam olhar para ser lugar de origem e renegá-lo, e se apresentarem como pertencentes a outros lugares (mesmo que esses lugares só os tolerem). Por isso, como forma de pensar/repensar a formação dos jovens desse lugar, apontamos as questões étnicas-raciais articuladas ao lugar de origem, o enfrentamento de todas as formas de violência e a visão pós-colonial, como princípios educativos que devem nortear as ações. Tal apontamento se inscreve como um novo horizonte formativo ao vislumbrarmos a possibilidade de uma formação da consciência social nascida do lugar.

Palavras chaves: Geografia das emoções. Formação humana integral. Categoria *lugar*.

ABSTRACT

This Course Completion work sought to understand how an emotional approach to the place category can contribute to an integral human formation. Therefore, it was a qualitative research, illuminated by phenomenology. In order to collect the data, we used an exploratory character in several materials of the Child Citizen Orchestra from Coque, which served as the research corpus. The analyzes were carried out based on the thought of Bicudo (2010), through the unity of sense, unity of meaning and the convergence of meaning. We still made use of the categorization of words that revealed primacy; secondness and thirdness articulated to the social-emotional ability of social awareness and responses obtained from members by questionnaire in a previous research by the researcher. It had as a reference/background context the community place of Coque, Recife-PE. The empirical cut of the research dealt with the project mentioned above, located in the neighborhood of Cabanga, Recife-PE, in the 7th Depot of Supplies (D-SUP). The survey results showed that the Orchestra's desire is to move everyone away from Coque's community place and transfer some "musically elected" to be "raised as trophies" who, in order to have value, need to look to be a place of origin and deny it, and present themselves as belonging to other places (even if those places only tolerate them). Therefore, as a way of thinking/rethinking the formation of young people in this place, we point out the ethnic-racial issues linked to their place of origin, the confrontation of all forms of violence and the post-colonial vision as educational principles that should guide their actions. Such appointment is inscribed as a new formative horizon as we glimpse the possibility of a formation of the social conscience born of the place.

Key Words: Geography of emotions. Integral human formation. Category place

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Representação Midiática da Violência no Coque.....	17
Quadro 2- Divisão do mapa mental integral	35
Quadro 3- As geografias emocionais mediadas pelo <i>lugar</i>	55
Quadro 4- As geografias emocionais refletidas no projeto educativo.....	58
Quadro 5- Categorização da Experiência Discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque.....	60
Quadro 6- Respostas dos integrantes da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque.....	75
Quadro 7- Respostas dos integrantes da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque sobre seu pertencimento.....	77
Quadro 8- Nomes das ruas indígenas do lugar comunitário do Coque	80

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2. HABILIDADE SOCIOEMOCIONAL E A CATEGORIA <i>LUGAR</i>: UMA DISCUSSÃO ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA GEOGRAFIA	21
2.1 Ancorando as emoções e as habilidades socioemocionais: buscando chegar com firmeza a uma experiência emocional de lugar	22
2.2 Passagem: a categoria <i>lugar</i> na geografia humanística e seu encontro com as emoções	28
2.3 Articulando a formação humana integral, as habilidades socioemocionais e a categoria <i>lugar</i> : comunicando a geografia	32
3. ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ MENINOS DO COQUE: UM DISCURSO FORMATIVO AFASTADO DO LUGAR.....	39
3.1 Apresentação do Projeto da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque e seu delineamento geográfico e formativo	39
3.2 Apresentação da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque: delineando uma questão geográfica	42
3.3 Apresentando a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque: delineando uma questão formativa	46
3.4 A categorização da experiência formativa fenomenológica da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque a partir da habilidade socioemocional da consciência social: ecos da exclusão e da topofobia como regra	47
3.4.1 Primeira fase: unidade de sentido	54
3.4.2 Segunda fase: unidade de significado (USI)	55
3.4.3 A convergência de Significados.....	62
3.4.4 Reconhecimento dos recursos e suporte da família, da escola e da comunidade: buscando a contribuição para a melhoria.....	71
3.4.5 O agir de acordo com as normas sociais e a resistência à pressão social inapropriada.....	72
4 ASSUMINDO A PERSPECTIVA DOS QUE RECONHECEM SEU CONTEXTO CULTURAL E HISTÓRICO: EM BUSCA DE AMPLIFICAR A VOZ DOS MENINOS DO COQUE, E DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS	75
4.1 A visão da importância da consciência social no âmbito do lugar comunitário do Coque como aspecto formativo geográfico para a formação humana integral.....	79
4.1.1 Questões étnicas-raciais articuladas com o lugar comunitário de origem	80
4.1.2 Enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e racismo.....	81
4.1.3 Um olhar pós-colonial dos saberes, iniciando por valorizar o acervo cultural de origem das próprias crianças e de seus familiares.....	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
6. REFERÊNCIAS.....	87

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar as emoções, para mim, é pensar na leveza e na simplicidade da vida. A vida é leve... O que nos tornou tão pesados? O que a gente sente nos percursos cotidianos? O que a gente sente quando resolve mudar de caminho? Quando decide descer duas estações anteriores da habitual? O que descobre? A vida! A gente precisa estar sempre aberto... Para o mundo, para o outro... Nossas geografias das emoções são construídas na simplicidade da vida. Estar atenta a elas é estar atenta a nós mesmos. (SILVA, 2019, p.19).

Nossa entrada no Curso de Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco-IFPE (*Campus Recife*) e a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foram marcadas por um desvelar de uma identidade profissional.

Durante a finalização de minha primeira graduação, em Tecnologia de Gestão Ambiental, neste mesmo IFPE campus Recife, o apelo pelas questões sociais começou a surgir dentro de mim, na verdade, na minha visão, o curso deveria ser mais humano (aqui estou querendo dizer que considere a dimensão da pessoa). Por isso, mesmo cursando e tendo concluído o Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFPE), ficou nítido para mim que ESSE AINDA NÃO ERA MEU LUGAR.

Meu processo formativo na Licenciatura de Geografia ressignificou meus saberes anteriores, alimentou minha sede de conhecimento e fincou minhas raízes na educação. Mais que isso, minha trajetória anterior e a escolha atual estão relacionadas à compreensão de que: minha formação de gestora ambiental, pesquisadora ou mesmo na educação geográfica deságuam num mesmo LUGAR: a humanização. Por isso, lancei mão das bases teóricas que alicerçam minha compreensão, na perspectiva da formação humana integral, das emoções e do cuidado, pensando nessas bases como eixos mobilizadores para a formação de jovens das periferias.

O que são emoções? O que são as habilidades socioemocionais? Como a geografia humanística compreende a categoria *lugar* e qual é “o lugar” das emoções nesta categoria? O que é formação humana integral? Como a geografia, a partir das competências da habilidade socioemocional, pode contribuir para a formação

humana integral? Caro leitor (a), talvez alguma dessas perguntas possa estar passando na sua cabeça neste exato momento e, respondê-las em sua totalidade, não foi a nossa intenção, pretendemos apenas apontar um caminho. Porém, isso não significa que tivemos a pretensão de criar um modelo educacional fixo ou imutável, mesmo porque corroboramos a ideia de que:

As experiências de uma pessoa correspondem apenas a ela, não possibilitando uma universalização. A experiência é vivida e individual, mesmo que no coletivo. E quando ela é ligada aos lugares que nos levam ao espaço vivido, se refere ao espaço da vida, do cotidiano que todos nós construímos, sendo geógrafos ou não. (SILVA; MACIEL, 2020, p.6).

Assim, como as pessoas e os lugares são diferentes, as experiências mediadas a partir das competências da habilidade socioemocional, particularmente, a da consciência social, também serão. Mas, o desejo de trilhar esta pesquisa cheia de linhas que foram assinaladas foi, na verdade, um convite para refletir sobre a possibilidade e também a importância de tratar essa habilidade a partir da categoria *lugar* e, conseqüentemente, possibilitar novas maneiras de compreensão e de abordagem de temas geográficos; a partir daí, jogar luz na formação humana integral. É nesta perspectiva que nossa pesquisa avançou.

Posto isto, partimos, portanto, do entendimento do *lugar* como função simbólica que, por conseguinte, pode ser vinculado às questões afetivas, sentimentais e emocionais. (SILVA; MACIEL, 2020). Entretanto, para que a compreensão sobre o *lugar* com tais vinculações, de fato, aconteçam no âmbito geográfico, é preciso, segundo Silva (2019):

(Re)pensar as categorias espaciais a partir das emoções, colocando o foco no sujeito conformador do seu espaço de ação e de suas espacialidades. Podemos refletir sobre a relevância da categoria emocional como parte da dimensão subjetiva dessas categorias espaciais, ao mesmo tempo que objetiva tornar concreto o mundo da vida. (SILVA, 2019, p.55).

Com base na concepção de Silva (2019) podemos entender que as novas formas de pensar as categorias geográficas passam pelo foco dado ao sujeito e à forma como se relaciona com o seu espaço. Nesse sentido, as emoções possibilitam o entendimento de sua dimensão subjetiva e ao mesmo tempo deixa concreto seu

modo de vida. Assim, na certeza de que a forma de conceber a categoria *lugar* pode ser repensada e reconduzida, buscou-se alargar os horizontes sobre essa categoria, a partir da referência de um contexto comunitário e ir na direção de um ressignificar dessa categoria, a partir do diálogo com a habilidade socioemocional.

O outro empenho lançado no desenvolvimento desta pesquisa encontra-se inserido no cerne de suas discussões teóricas. Sabe-se da existência de pesquisadores que vêm se debruçando sobre as emoções no contexto geográfico em que se destacam (SILVA, 2020, 2019; FURLANETTO, 2014). Todavia, podemos dizer que as discussões sobre esta temática ainda se encontra num estágio embrionário inicial, sobretudo, falando-se do Brasil. Por isso, esta pesquisa poderá se tornar subsídio ao jogar luz sobre a temática, contribuindo para os debates acadêmicos.

A referência do contexto comunitário desta pesquisa foi a comunidade do Coque. Embora esteja localizada na área central da referida cidade, a comunidade não é vista com bons olhos por ela. Isso porque a comunidade é representada apenas pelos assaltos, homicídios e tráfico de drogas, enfim, por tudo de ruim que acontece. A mídia teve sua parcela de contribuição nessa representação do Coque que serviu de condutor nas formas de perceber esse *lugar* (FREITAS; VALE-NETO, 2009), como também afirma Mello (2013):

A mídia, envolvida na geração e manutenção de estereótipos e preconceitos que estigmatizam as populações mais pobres ao noticiar uma violência, faz disso um “espetáculo”, falando de maneira espalhafatosa, sem promover um questionamento em torno das razões que conduzem a essas práticas (MELLO, 2013, p.131).

A violência no Coque, ao ser representada pela mídia, criou estigmas e desvalorização da comunidade (FREITAS; VALE-NETO, 2009). Para Mello (2013), o papel da mídia estaria no esclarecimento de atos de violência e não no realizar julgamentos por meio de rotulagens. A mídia deveria esclarecer a violência nas relações sociais a partir da compreensão de diferentes olhares, como: sociais, culturais, políticos e econômicos (MELLO, 2013). Logo, os discursos da mídia sobre o Coque contribuíram para uma má representação, atribuindo à comunidade a violência como única prática (FREITAS-NETO, 2009). Em razão disso, observe-se o que afirmam Freitas *et al* (s.d.):

O Coque tornou-se uma persona *non grata* não pelo desrespeito contínuo de seus direitos fundamentais, mas pela violência na qual foi envolvido, que pode representar uma ameaça ao restante da cidade. Apesar de seus mais de 40 mil habitantes viverem problemas graves de saneamento, moradia, meio ambiente, educação, saúde, a cidade se alarma com a violência do bairro, não questiona suas origens, mas legitima o discurso de que, na Ilha Joana Bezerra, só tem bandido. Dessa forma, observamos um movimento contrário por parte da sociedade de forma geral, que é justamente somar mais violência. (FREITAS *et al.* s.d. p.5).

Vasconcelos (2011) também direciona suas considerações neste sentido ao afirmar que além da ausência de serviços básicos, o Coque também convive com o estigma; dessa maneira, os seus moradores são vistos como pessoas perigosas. Por consequência, ao longo dos anos, observamos o Coque como palco de espetáculo midiático na forma de apresentar a violência. Essa má fama foi apontada na pesquisa de Freitas (2005) pelos moradores como ciclo vicioso: não há ajuda para a região devido a violência; é violenta, porque ninguém contribui. Então, como forma de perceber essa representação midiática, a Rede Coque Vive fez uma pesquisa sobre os discursos jornalísticos sobre o Coque, coletados no Diário de Pernambuco, entre os anos de 1970 e 2007, por meio de uma lista de clipagem. Dentre vários desses discursos, destacamos alguns no Quadro 1:

Quadro 1- Representação Midiática da violência no Coque

DATA	REPORTAGEM
04/04/72	Bandidos assaltam populares e motoristas durante a semana santa
26/05/75	Galeguinho do Coque: do menino revoltado ao bandido
10/10/80	Jovem morto no Coque
12/12/88	Marginal é assassinado no Coque
27/08/90	Tiroteio deixa um ferido no Coque
23/05/94	Homicídios no Coque
01/11/00	Crime: estudante é morto no Coque
13/02/02	Polícia: feirante é morto no Coque
22/02/05	Menores executam policial no Coque
27/02/07	Coque: encaminhado para o IML corpo de homem assassinado

Fonte: Rede Coque Vive.

Porquanto, é nesta trama de violência em que a comunidade foi envolvida ao longo dos anos que surgiu uma topofobia ao Coque ao gerar medo, aversão a ele, tornando-o uma *no go* área (WACQUANT, 2001), fazendo que muros se ergam e, conseqüentemente, construindo separações entre os que estão do lado de dentro e os que estão do lado de fora.

Mas, quais emoções de fato o lugar comunitário do Coque desperta nos seus moradores? De que maneira a realidade exterior do lugar comunitário do Coque se articula ao interior? E como o Coque pode ser trabalhado para extrapolar os muros invisíveis do lugar comunitário desse *lugar*? Em razão disso, saímos em outra direção: uma que considera o lugar comunitário do Coque um *lugar* de formação e autoformação, a partir das competências da habilidade socioemocional. Silva (2019) destaca que:

[...] tal envolvimento revela-se como importante fonte de representação e conhecimento, evidenciando as singularidades das experiências espaciais a partir das diferentes emoções experienciadas. Essa reflexão atenta sobre as singularidades que compõem a vida valoriza os significados que as pessoas dão aos lugares e a relação que estabelecem mediada pelas emoções. (SILVA, 2019, p.43).

Logo, entendemos as competências da habilidade socioemocional como um campo “crucial para viver, porque é uma ponte entre nossa realidade interior e a realidade externa que nos rodeia e na qual habitamos” (CASASSUS, 2009, p.134). Por essa razão, a pergunta que orientou nossa pesquisa foi: de que modo uma abordagem da habilidade socioemocional a partir da categoria *lugar* pode contribuir para a formação humana integral?

Partimos do pressuposto de que uma abordagem da habilidade socioemocional a partir da categoria *lugar* poderá nos conduzir a agir no contexto comunitário, ao ter nítida a compreensão do que afeta a imagem individual e coletiva do *lugar*, já que “o interessante é notar que a [a habilidade socioemocional] não apenas pressupõe uma ação como também nos aponta para o mundo que nos rodeia e no qual estamos inseridos e, nesse caso, o mundo que nos afeta.” (CASASSUS, 2009, p.47). Ou ainda, “que a [habilidade socioemocional] permite agir no mundo” (SILVA, 2019, p.260). Diante das reflexões apresentadas, traçamos os objetivos da pesquisa.

Compreender, a partir de uma formação em educação musical com crianças e adolescentes que vivem num território estigmatizado por ser violento e dominado pelo tráfico de drogas, como a categoria *lugar* pode contribuir para uma formação humana integral. Para alcançar esse objetivo, perseguimos os seguintes objetivos específicos: Relacionar a categoria *lugar*, na perspectiva da geografia das emoções, com a formação humana integral; Apresentar a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, delineando seu aspecto geográfico e formativo; Categorizar a experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, investigando suas palavras a partir da relação entre a categoria *lugar* e a formação humana integral; Elencar, a partir da relação entre a experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, mediada pela categoria *lugar* e a formação humana integral, princípios educativos que devem permear essa formação.

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo, do tipo bibliográfico, orientada pela fenomenologia. Para coletar os dados, lançamos mão do caráter exploratório em diversos materiais da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, que serviram de *corpus* da pesquisa. Após a seleção do *corpus* foi feito o recorte da Sequência Discursiva (SD) dividida em dois blocos que foram analisados com base no pensamento de Bicudo (2010), mediante a unidade de sentido, a unidade de significado e a convergência de significado. Ainda lançamos mão da categorização de palavras que revelaram primariedade, secundidade e terceiridade, articuladas à habilidade socioemocional da consciência social. Também utilizamos as falas dos integrantes, obtidas por meio de questionário (CAMBOIM, 2015).

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está estruturado em três capítulos. No capítulo 1 (um), tratamos da fundamentação teórica e discutimos sobre o que são emoções, à luz de alguns autores; posteriormente, nos posicionamos sobre o conceito de emoções que adotamos na pesquisa. Ainda neste capítulo, discutimos sobre as habilidades socioemocionais. Esses debates foram compreendidos como **âncora**, para fincar com mais firmeza nossa chegada à categoria *lugar*. Logo após, abordamos a questão da categoria *lugar* na geografia humanística e seu encontro com as emoções, por isso, o chamamos de **a passagem**. Para tanto, iniciamos com o processo de compreensão da categoria *lugar*, ao longo de seu processo de renovação, e posteriormente fazemos o encontro da categoria *lugar* com as emoções a partir da geografia das emoções. E, por fim, nosso ponto de **articulação**, pois buscamos unir às habilidades socioemocionais à categoria *lugar* para pensar

numa formação humana integral. Começamos refletindo sobre o ser humano e suas várias dimensões, chegando ao que entendemos por formação humana, para alcançarmos a questão da integralidade.

O capítulo dois é iniciado pela localização e breve caracterização do lugar comunitário Coque. Logo após, trazemos a questão dos métodos escolhidos: a fenomenologia e as demais questões metodológicas.

No capítulo três, discutimos sobre a investigação do fenômeno da geografia das emoções, com base nas contribuições teóricas, sob a perspectiva da formação humana integral e dos aportes teóricos às contribuições para a categoria *lugar*, numa abordagem emocional. E, por fim, apontamos princípios educativos que devem permear essa formação a partir da relação entre a experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, mediados pela categoria *lugar* e pela formação humana integral.

2. HABILIDADE SOCIOEMOCIONAL E A CATEGORIA *LUGAR*: UMA DISCUSSÃO ESSENCIAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA GEOGRAFIA

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem do empírico é também do imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo da poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana; o fim de um amor devolve-nos à prosa. Assim, o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele desgasta-se, entrega-se, dedica-se a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê na virtude do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte. [...] As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho [...], referem-se ao ser humano em sua natureza. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião. Existe, ao mesmo tempo, unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. (MORIN, 2011, p.53).

Este capítulo é o que geralmente nos trabalhos acadêmicos é chamado de referencial teórico. Talvez a princípio não se consiga estabelecer uma relação entre habilidade socioemocional e a categoria *lugar* e como tais questões podem mobilizar uma formação humana integral no âmbito da geografia, mas adiantamos que existem ligações.

Morin (2011) nos dá a primeira impressão ao nos fazer entender que o fenômeno humano é integral/multidimensional; dessa forma, tudo está intimamente interligado, por exemplo, não podemos desvincular o amor da vida cotidiana com todos os seus signos, símbolos e representações. Além disso, todas as questões apresentadas pelo autor em contexto se materializam no *lugar*. Em virtude disso, neste capítulo, buscou-se fazer reflexões sob uma visão diferenciada, embora tenha como ponto de partida uma categoria geográfica, o *lugar*, para abrir um leque quando se discute a condução da formação humana integral na geografia.

Com esse intuito, este capítulo é formado por três tópicos que serviram de eixos mobilizadores ao debate. Destarte, nosso primeiro tópico é o **âncora** e, assim,

como esse dispositivo tem por função manter o barco parado em determinado lugar, dando-lhe segurança e firmeza, o tópico cumpre a mesma função: a de conduzir as emoções para um lugar seguro. Por causa disso, ele foi chamado de: “*ancorando as emoções e as habilidades socioemocionais: buscando chegar com firmeza a uma experiência emocional no lugar*”. Vale dizer que não tivemos a pretensão de alcançar o que seriam as emoções, conceitualmente falando, até porque: “não existe consenso sobre o que é uma emoção” (CASASSUS, 2009, p.87). Nosso objetivo aqui foi abordar as emoções a partir de óticas distintas e, posteriormente, nos posicionar sobre o que entendemos por emoção à luz de nosso objetivo de pesquisa. Mas, antes, apresentamos nosso ponto de partida.

Nosso segundo tópico foi encarado como **a ponte**, pois ele permitiu uma passagem da categoria *lugar* até as emoções; por isso, o denominamos de: “*A passagem: a categoria lugar na geografia humanística e seu encontro com as emoções*”. Neste tópico, foi discutido o desenvolvimento da compreensão da categoria *lugar* à luz dos geógrafos humanísticos, possibilitando subsídios a uma experiência emocional, a partir da categoria *lugar*. E, por fim, nosso último tópico foi chamado de **articulador** e, assim, permitiu estabelecer uma ligação entre a formação humana integral, as competências emocionais e a categoria *lugar* no âmbito do ensino da geografia, ganhando, assim, o título: “*Articulando a formação humana integral, as competências emocionais e a categoria lugar: comunicando para a geografia*”.

2.1 Ancorando as emoções e as habilidades socioemocionais: buscando chegar com firmeza a uma experiência emocional de *Lugar*

O ser humano é um fenômeno complexo diante de sua multidimensionalidade (MORIN, 2011), pois ele é ao mesmo tempo físico (corporal), sensorial, emocional, mental/racional e espiritual (RORH, 2012; 2013); é também histórico, econômico, sociológico e religioso (MORIN, 2011); logo, todos esses aspectos devem ser considerados como forma de alcançar um conhecimento pertinente e como é necessário a educação contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (MORIN, 2011). Sendo assim, “não enxergar a existência dessa complexidade faz o ser humano operar no nível superficial de quem busca adaptar-se aos contextos ou suprir as necessidades mais imediatas sem questioná-las ou refletir sobre seus

significados” (ARANTES, 2019, p.130). Portanto, o não enxergar a complexidade do fenômeno humano por meio de sua multidimensionalidade/integralidade chega aos processos educativos colocando em evidência as reduções das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, levando a acreditar no seu sucesso e qualidade de forma errada (CHAVES, 2010).

Um exemplo dessas reduções das práticas pedagógicas é pensar o ser humano apenas na sua dimensão mental/racional, sem levar em consideração aspectos internos do seu ser, como é o caso das emoções. Todavia, é preciso deixar claro que não estamos estabelecendo aqui que o racional e o emocional estão em ordens opostas, pois eles se completam, se entrelaçam (CASASSUS, 2009; MATURANA, 1998):

O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade [...]. (MATURANA, 1998, p.18)

Arantes (2019, p.130) compartilha da concepção de Maturana (1998) ao dizer que “(...) o senso comum é acreditar erroneamente que as emoções atrapalham o raciocínio”. Assim, com base nos autores, podemos entender que as emoções e a racionalidade andam juntas e que uma não limita a outra. É partindo desta concepção que estamos mobilizando a discussão acerca das emoções. Mas, afinal, o que seriam emoções? Como já mencionamos, “não existe consenso sobre o que é uma emoção” (CASASSUS, 2009, p.87), já que cada autor vai ter a compreensão do que seriam as emoções à luz de sua área de conhecimento, porquanto:

Todos sabem o que são emoções, porém, ao mesmo tempo, ninguém sabe. Não tem uma definição técnica compartilhada do que é uma emoção. Por certo, há descrições disciplinares dela. Um neurocientista dirá que é uma atividade do sistema nervoso; um psicólogo cognitivo dirá que é produto do pensamento, um psicólogo de conduta dirá que é um sistema complexo da evolução de um estímulo e a maneira como organizamos a resposta a esse estímulo. O antropólogo dirá, ao contrário, que a emoção é particular do arranjo cultural da sociedade que regula as relações interpessoais através das gerações; um bioquímico dirá que é um peptídeo e um biólogo dirá que é uma perturbação na nossa fisiologia que afeta o cérebro para dar forma a como nos sentimos; um psicólogo freudiano

afirmará que se trata de uma pulsação do inconsciente, um filósofo fenomenológico dirá que é um ato de consciência. Todas as descrições que as disciplinas oferecem são boas descrições, porém, não é uma definição. (CASSASUS, 2018, p.122, tradução nossa).

A partir de Cassasus (2018), podemos observar que as distintas concepções de emoção, baseadas nas áreas disciplinares, não definem o que seria emoção, apenas fazem uma inscrição, conferindo um caráter específico a cada área do conhecimento. Ainda nesta perspectiva, as distintas concepções de emoções também podem ser identificadas nas diferentes propriedades associadas às emoções. Sendo assim, elas podem estar relacionadas a processamento de informações ágeis (TOOBY; COSMIDES, 2008); capacidade de eliciar respostas evolutivamente em nível cognitivo (EKMAN, 2006; 2007); capacidade de eliciar respostas de modo imediato (ELLSWORT; SCHERE, 2003); fontes de motivação (MATSUMOT, HWANG; FRANK, 2012); atuação em quatro níveis: individual, didático, grupal e cultural (KELTNER; HAIDTER, 1999).

Ademais, algumas abordagens das emoções são feitas pelo prisma biológico, a partir de influências corporais (vias neurais, expressões faciais, etc.) (REEVE, 2011); auxílio na conservação da vida (DAMÁSIO, 2000). Já os enfoques cognitivos partem da ideia de que primeiro existe um significado, por conseguinte, as emoções seriam uma consequência (REEVE, 2011). Arantes (2019) concebe a emoção como reação natural do organismo diante do estímulo que independe da realidade, da temporalidade e da consciência. Assim, a partir do entendimento da autora em contexto, podemos dizer que a emoção, embora seja inata do funcionamento do nosso organismo, depende de um estímulo que, por exemplo, só de pensar em algum acontecimento, causa emoção.

As emoções também podem ser entendidas como reação mental (SANTOS 2000); fenômenos sociais e agente de um propósito (REEVE, 2011). Goleman (2007), por sua vez, compreende a emoção referindo sentimento:

Entendo que as emoções se referem a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir. Há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Na verdade, existem mais sutileza nas emoções do que as palavras que temos para defini-las. (GOLEMAN, 2007, p.302).

Goleman (2007) nos lembra das várias emoções que existem e da existência de combinações, isto é, que a junção de duas emoções pode possibilitar o nascimento de outra. O que nos leva à questão de que assim como existem as cores primárias que, a partir de suas misturas, dão surgimento às outras cores, o mesmo ocorre com as emoções e esse entendimento varia de autor para autor. Para Silva (2000), as emoções básicas são: raiva, medo, tristeza, alegria/prazer; afeto e amor. Já Damasio (2000, p.103) afirma que:

A menção da palavra *emoção* em geral traz à mente uma das assim chamadas emoções *primárias ou universais*: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, ou repugnância. As emoções primárias facilitam a discussão do problema, mas é importante notar que existem muitos outros comportamentos aos quais se após o rótulo “emoção”. Eles incluem as chamadas *emoções secundárias ou sociais*, como embaraço, ciúme, culpa ou orgulho, e também o que denomino *emoções de fundo*, como bem-estar ou mal-estar, calma ou tensão. O rótulo “emoção” também foi aplicado a impulsos e motivações e a estados de dor ou prazer (DAMASIO, 2000, p.103).

Ekman (2011), por meio dos seus estudos interculturais de expressão facial em lugares diversos (Papua-Nova Guiné, Estados Unidos, Japão, Brasil, Argentina, Indonésia, e na ex-União Soviética) chegou à conclusão de que as emoções medo, surpresa, satisfação/alegria, tristeza, raiva e aversão/repugnância estão presentes de forma universal. Vale ressaltar que aqui, além das emoções primárias, vamos considerar também as emoções secundárias. Mas, independentemente das distintas concepções atribuídas às emoções e quais são as emoções primárias e as secundárias, uma coisa podemos apontar com toda certeza: as emoções fazem parte da dimensão humana, por consequência, se faz presente em distintos momentos de nossa vida. Apesar da clareza da grande complexidade de se definir emoções por não ter um conceito compartilhado por aqueles que dedicam sua vida a este estudo, neste momento, devemos nos posicionar onde está ancorado nosso entendimento de emoção. De tal grau, como nosso estudo está fundamentado na fenomenologia, concordamos com Cassasus (2018, p. 122) quando ele afirma que emoção é:

Energia vital. Se trata de uma energia vital que por ser vital é próxima e distante. Próxima da experiência e distante da cognição. A emoção é uma energia que nos afeta e nos impulsiona para a ação. A emoção é uma energia que flui em nós, que não é coisa. É um fluxo, um fluxo de consciência. (CASSASUS, 2018, p.122, tradução nossa).

Sob a ótica de Cassasus (2018), entendemos que a emoção faz referência à vida e, por isso, está próxima da experiência. A partir daí, pode nos conduzir a uma ação ao promover consciência. Então, se a emoção está próxima da experiência, entendemos que o conceito de mundo de Cassasus (aqui vamos entender mundo como o *lugar* que é experienciado é o mais adequado:

Objeto emocional criado por minhas interações emocionais com os objetos externos. Este processo também requer uma exploração. A esta exploração, temos chamado a compreensão emocional, o estar aberto a experiência emocional que nos rodeia (CASSASUS, 2018, p.123, tradução nossa).

Portanto, entendemos que as duas concepções de Cassasus (2018) estão alinhadas à fenomenologia, pois a “fenomenologia tem a ver com princípios, com as origens do significado e da experiência” (RELPH, 1979, p.1); logo, “conhecemos o mundo pré-consciente da mente através e a partir dos lugares nos quais vivemos, e temos vivido lugares que clamam por nossas afeições e obrigações” (RELPH, 1979, p. 16). Do mesmo modo, entendendo o mundo como objeto emocional dado, isso pode ser experienciado a partir das emoções; entretanto, é preciso atentar para: “o despertar a originalidade e a obtenção da consciência e a compreensão emocional requer desenvolvimento emocionais” (CASSASUS, 2018, p.126, tradução nossa). E para a obtenção desse desenvolvimento se fazem necessárias as habilidades socioemocionais.

Mas, afinal, o que seriam as habilidades socioemocionais? As habilidades socioemocionais aqui são as da concepção da CASEL¹: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável (DURLAK *et al.*, 2015), conforme podemos observar na Figura 1:

¹ Para maiores informações, ver: <http://www.casel.org.com.br>

Figura 1: Habilidades Socioemocionais da CASEL



Fonte: Projeto Conecte-se, a partir de Durlak *et al.*, 2015.

Observa-se, portanto, que se faz importante o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no âmbito da Educação, como destacado em Cordeiro:

Os conteúdos transmitidos pela escola [ou qualquer outro contexto educativo] não estão sendo suficientes para que os jovens enfrentem os desafios de um contexto social, seletivo, de grandes concentrações de renda e escasso em oportunidades de emprego. Nos limites do ensino tradicional, a escola fica alheia a quaisquer estados emocionais dos alunos e parte do pressuposto de que todos estão aptos para prestar atenção aos conteúdos e avaliações, sentados dentro de uma sala de aula pouco atrativa e restritiva. (CORDEIRO *et al.* 2016. p.2)

Em vista disso, consideramos que as habilidades socioemocionais são uma oportunidade de manejar bem as emoções a fim de possibilitar uma melhor vivência consigo e com o outro. (CORDEIRO *et al.*, 2016). Apesar das habilidades socioemocionais agruparem cinco habilidades, neste trabalho, daremos ênfase à consciência social, que será devidamente explicada a seguir. Se as habilidades socioemocionais nos ajudam a nos relacionar melhor conosco e com o outro, e tendo o entendimento de que o lugar é permeado por distintas relações, consideramos que elas são de grande valia para essa categoria geográfica.

2.2 A Passagem: a categoria *lugar* na geografia humanística e seu encontro com as emoções

Embora a categoria *lugar* tenha sofrido ao longo dos anos alguma ruptura acerca de seu entendimento, em razão do surgimento de novas formas de pensar e de olhar para esse conceito, neste trabalho, optamos pelo lugar na perspectiva humanística. Conforme Tuan (1975):

[...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto “especial”, que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significados. (TUAN, 1975, p.387)

Nesta perspectiva, “lugar é qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoa” (TUAN, 2011, p.2). Assim, podemos compreender que o autor amplia seu entendimento acerca do lugar ao adicionar o significado. Logo, o lugar para esse autor seria permeado de importância, do valor conferido pelo ser humano. É dessa maneira que Tuan (2011) nos mostra que a geografia também se faz com as pessoas.

Ao longo do movimento de discussões acerca da categoria *lugar*, percebemos que essa categoria era percebida numa perspectiva locacional; mas, depois, houve uma mudança ao se colocar as pessoas para discutir esse tema. Tal mudança foi de grande importância porque permitiu que *lugar* ascendesse “à condição de peça-chave da geografia” (RODRIGUES, 2015, p.50) e ainda contribuiu para que se tornasse “fundamental para entender os sentimentos espaciais a partir da experiência cotidiana, do simbolismo e do apego pelo lugar” (RODRIGUES, 2015, p.50). Ao passo que essas mudanças acerca da compreensão da categoria *lugar* foi sendo modificada, houve um despertar dos autores humanísticos acerca da categoria *lugar* no âmbito da fenomenologia.

Os autores humanistas despertam, portanto, o interesse pelo lugar, nos estudos geográficos. Segundo uma atitude fenomenológica, referem-se ao conceito como uma experiência vivida no espaço, considerando os fatores subjetivos do indivíduo vivenciados a partir de uma base material objetiva e da relação com os outros sujeitos. [...] O lugar é então, na corrente humanística, uma categoria central geradora de significados geográficos em constante relação com o

espaço abstrato. A partir das ideias humanistas, surgem também críticas e novas interpretações sobre o conceito. (RODRIGUES, 2015, p.50)

Ao tomar a fenomenologia nos estudos geográficos, os autores humanísticos fazem mais do que alterar um entendimento acerca do lugar, mas “coloca o homem novamente no mundo, em um solo sensível, repleto de existência e significância humana” (ALMEIDA, 2011, p.45). Entretanto, ao colocar o homem no mundo é preciso ter clareza que as experiências proporcionadas por ele não são um mero objeto, mas que elas são mediadas por relações entre homens conforme seus interesses (RELPH, 1979). É a partir deste entendimento que “cabe também aos estudiosos da geografia explorar esta “*terra incognitae*” da percepção e da mentalidade” (ALMEIDA, 2011, p.45).

Os estudos voltados à categoria *lugar* à luz da geografia humanística, ao “abraçar” a fenomenologia enquanto parceira de compreensão desta, coloca no centro de seu olhar o ser humano e, com isso, abre possibilidades de entender o fenômeno humano com todas as suas dimensões, [apresentadas] inclusive as apresentadas pelo Morin (2011), mas também aponta para a forma de ser, ou melhor, a possibilidade de se trabalhar as questões existenciais a partir do lugar, por isso, “os lugares [passam] a ser existenciais e uma fonte de autoconhecimento e responsabilidade social” (RELPH, 1979, p.16). O mesmo observou Carlos (2007, p.20) ao dizer que: “lugar é o mundo vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o em que é produzida a existência social dos seres humanos”.

Então, quando buscamos entender a ponte que liga a categoria *lugar*, sob à luz da geografia humanística fenomenológica, às habilidades socioemocionais, partimos da compreensão de Silva (2020) para quem:

A geografia das emoções tem por objetivo compreender nossas relações emocionais com os lugares, utilizando um arcabouço teórico e metodológico de correntes consolidadas de geografia, como a geografia humanística, além de ampliar o diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de introduzir a discussão sobre o papel de mediação das emoções nas contradições, conflitos e transformações e outros processos espaciais. A emoção é entendida como parte da construção do conhecimento e também de espacialidade significativas. (SILVA, 2020, p.259).

Por intermédio da geografia das emoções, temos a possibilidade de compreender como as emoções mediam as relações com os lugares, contribuindo para a constituição do seu ser e, ao mesmo tempo, constitui uma oportunidade de abertura para outras áreas do conhecimento, pois, conforme Silva:

Dentre os temas presentes na discussão da geografia das emoções, podemos citar experiências emocionais relacionadas com problemas psicológicos; lugares e emoções relacionadas ao luto; o turismo e a relação emocional com os lugares; experiências emocionais relacionadas à velhice, os idosos e seus lugares de memória; cartografia emocional; alteridade; intimidade; estudos relacionados a paisagens e às questões estéticas, práticas terapêuticas; o medo relacionado à violência em espaços urbanos e as questões de gênero (SILVA, 2006, p.113).

Assim, por meio de Silva (2006), observamos que a geografia das emoções proporciona uma trama de experiências que podem dialogar entre si, como se pode constatar em trabalho desse autor e de Maciel (2020):

As geografias emocionais são dinâmicas e se transformam à medida que perpassamos da infância à velhice, além das transformações causadas por eventos desestabilizadores mais imediatos. Estar em certo lugar exige um investimento emocional, ainda que seja a indiferença. (SILVA; MACIEL, 2020, p.180).

Como as emoções fazem parte do ser humano e ninguém pode fugir delas, também se encontram presentes na espacialidade, pois: “as espacialidades são construídas também pela experiência emocional, entendendo que as emoções fazem parte da organização da estrutura da vida social e cultural” (SILVA, 2019, p.38). Além disso, “as emoções dão colorido a toda a experiência humana, incluindo os níveis mais altos do pensamento e entendendo experiência como:

Um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. “A experiência está voltada para o mundo exterior. Ver e pensar claramente vai além do eu”. A experiência implica a capacidade de aprender e significa atuar sobre dado e criar a partir dele. (TUAN, 1980, p. 9).

Pensando que cada sujeito constrói sua experiência a partir do lugar e que essa experiência é mediada pelo mundo exterior e pelo mundo interior, ou seja, é a partir do seu eu (forma de perceber seu lugar comunitário), a partir das habilidades socioemocionais, que o sujeito vai além dele mesmo, promovendo não apenas

significados, mas, sobretudo, pensando a partir do lugar sobre aspectos que fazem parte da sua vida. Dessa forma, podemos perceber que são nos lugares que as emoções podem ser despertadas, pois existem lugares onde as emoções se tornam mais evidentes. (SILVA, 2019) A autora em referência ainda destaca que nossas relações espaciais e sociais estão sob o envolvimento emocional, tornando as emoções como um fato espacial.

Por consequência, temos a nítida compreensão de que as emoções fazem parte dos lugares, ou melhor, “fazem parte da condição humana e dão sentido e significado para nossas vidas” (SILVA, 2019, p.260). Apesar das emoções fazerem parte dos lugares a partir do significado dado pelo ser humano, é preciso deixar nítido que as geografias emocionais não são algo estático, pois, por tratar de algo humano, sofre processos de modificações ao longo do seu desenvolvimento. (SILVA; MACIEL, 2020). É neste caminho de pensar as emoções a partir da categoria *lugar*, no contexto de um lugar comunitário, que estamos ao mesmo tempo indo em direção ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Nesse sentido, conforme Silva (2020):

A atenção [habilidades socioemocionais] significa contribuir para o desenvolvimento dos discentes com criticidade e ao mesmo tempo com serenidade sobre os problemas do mundo, argumentando, escutando, compreendendo, interpretando o outro, reconhecendo e aceitando as diferenças, com uma postura ética e responsável no contexto coletivo, estabelecendo relações construtivas. (SILVA, 2020, p.266).

É a partir do lugar que podemos trabalhar as competências emocionais, esse lugar advindo de um contexto comunitário e, por isso, coletivo e ao mesmo tempo mobilizado e sendo construído de maneira individual a partir da experiência de cada indivíduo. Dessa maneira, quando pensamos neste trabalho, observamos uma oportunidade, no dizer de Silva (2019):

A geografia das emoções mostra-se como uma discussão transversal na perspectiva geográfica, visto a pluralidade de reflexões sobre a temática. As pesquisas demonstram a possibilidade de colocar as emoções como elemento central para entender a produção do espaço e de diferentes espacialidades. Assim, as emoções contribuem para uma análise sobre prática espacial, colocando as pessoas como ponto de partida para entender suas experiências emocionais e espaciais (SILVA, 2019, p.54).

Ainda nesta perspectiva, “a discussão é transversal na geografia, sendo que alguns dos temas discutidos na geografia das emoções inclui, por exemplo, geografias emocionais.” (SILVA, 2020, p.260). É a partir desta compreensão que se caminhou na busca de refletir acerca das habilidades socioemocionais e a categoria *lugar* e suas contribuições à formação humana integral, no âmbito da geografia.

2.3 Articulando a formação humana integral, as habilidades socioemocionais e a categoria *lugar*: comunicando a geografia

Precisamos de uma formação para nos tornar humanos? Afinal, não nascemos todos humanos? O que queremos dizer com formação humana integral? Talvez sejam essas as perguntas que pairam no ar ao se colocar em pauta a discussão sobre formação humana integral. É comum fazê-las quando estamos expostos a um sistema que não considera refletir sobre o fenômeno humano, ou melhor, quando “o homem continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça no qual falta uma peça” (MORIN, 2011, p.43). O autor observa, então:

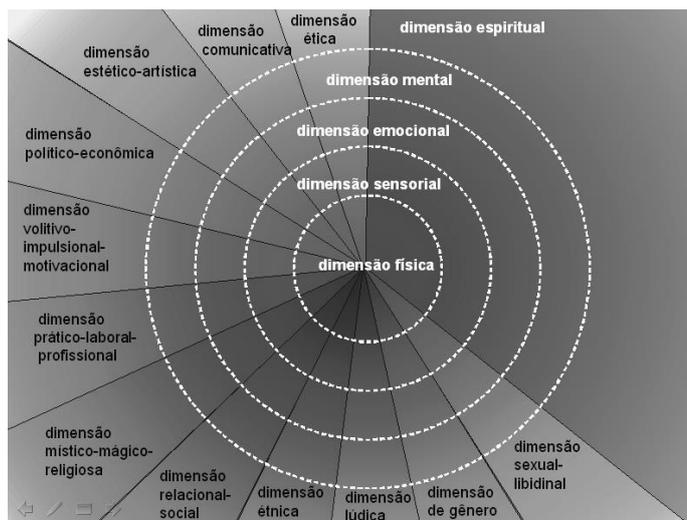
Um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioatômico (MORIN, 2011, p.43).

Diante da epistemologia que fragmenta o ser humano ao negar a existência de sua integralidade e, conseqüentemente, deixa de lado a sua humanização, estamos aqui para mobilizar essa discussão e colocar luz, isto é, conhecer o fenômeno humano em sua integralidade, mediante o conhecimento de suas várias dimensões. Trata-se, tal processo, de um desafio factível de ser realizado que tem por base dois eixos de atuação: as competências emocionais e a categoria *lugar*, no âmbito da geografia. Compreendemos que a ciência geográfica com o seu olhar múltiplo pode, e muito, contribuir nesse processo, mediante o ensino.

Posto isto, como já mencionamos anteriormente, o ser humano é um fenômeno complexo diante de sua multidimensionalidade (MORIN, 2011), pois ele é ao mesmo tempo físico (corporal), sensorial, emocional, mental/racional e espiritual (RORH, 2012; 2013). Entretanto, pensar no ser humano é ir além dessas cinco

dimensões básicas, por isso, Rorh (2012; 2013) nos mostra também as dimensões temáticas transversais às quais perpassam as dimensões básicas, conforme podemos verificar na Figura 2, que mostra como as dimensões básicas e temáticas transversais estão organizadas.

Figura 2- Esquema das Dimensões básicas e transversais



Fonte: Rorh (2012, p.18)

Entretanto, é preciso deixar claro que, apesar das dimensões estarem definidas desta forma, não significa que existam limites definidos, pois o desequilíbrio de uma dimensão pode afetar a outra, porque existe uma interdependência entre elas. (RORH, 2013) Por isso, “não enxergar a existência dessa complexidade faz o ser humano operar no nível superficial de quem busca adaptar-se aos contextos ou suprir as necessidades mais imediatas sem questioná-las ou refletir sobre seus significados” (ARANTES, 2019, p.130). Por causa disso, se faz urgente que esse olhar esteja presente nos processos educativos, incluindo o ensino, a fim de que “cumpra seu real papel: a de humanização do ser humano, ou melhor, de desenvolver nele o que se tem de mais humano” (ROHR, 2013, p.155). Essa concepção nos coloca diante do sentido dos processos educativos, incluindo o ensino que, para Rorh (2013, p.158), tem a tarefa:

De ajudar o educando a encontrar e realizar o sentido da própria vida. [...] A realização do sentido da própria vida envolve todas as dimensões que compõem o ser humano. [...] [Portanto] a reflexão pedagógica, nesse caso, necessita

debruçar-se sobre a questão: qual a contribuição de cada dimensão do ser humano, que precisa ser considerada na formulação da meta educacional? A realização do ser humano precisa observar sua multidimensionalidade e o perigo de afastar-se dela, para não aderir à proposta reducionista. (RORH, 2013, p.158)

Com base no pensamento de Rorh (2013), observamos a humanização do ser mais do homem, ao contrário, o da desumanização, o ser menos (FREIRE, 1969). Caminhando na direção do debate da formação humana, é necessário colocar em pauta duas situações: a hominização (que seria algo natural vindo das dimensões) e a formação humana, que entende humanização como “um trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano: o espiritual” (ROHR, 2013, p.29). Isso não significa dizer que estamos fazendo um processo de hierarquia, pois se faz necessário o cuidado de todas as dimensões para que a dimensão espiritual guie nossa vida. Nossa defesa está no conceito de integralidade a partir do reconhecimento da importância específica de cada dimensão. (RORH, 2013).

Então, existe a necessidade de ter atenção à integralidade/multidimensionalidade do ser humano, e de refletir sobre elas no desenvolvimento do ensino, por exemplo, para tomar como partida a formação humana. Logo, corroboramos as palavras de Ximenes em:

Pensar o ser humano em sua integralidade é considerá-lo a partir das diferentes dimensões que o constituem e que precisam ser desenvolvidas de forma orientada e consciente, uma vez que, pela lei da vida, crescer e amadurecer é inevitável, porém crescer mantendo-se fiel às realidades vividas e à própria realidade pessoal é o desafio do viver plenamente o processo de humanização. (XIMENES, 2013, p.56)

É neste pensar o humano em sua integralidade que vamos refletir a partir da visão integral de Ken Wilber que considera: “a abordagem integral permite que você perceba tanto a si mesmo como ao mundo circundante, de maneiras mais abrangentes e efetivas” (WILBER, 2008, p.18), ou ainda: “a abordagem integral envolve o cultivo do corpo, da mente e do espírito no eu, na cultura e na natureza” (WILBER, 2008, p.82). Wilber (2008) consolida suas ideias sobre a integralidade do ser humano a partir do mapa integral enquanto sistema prático, dividido em quatro aspectos, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2- Divisão do mapa integral

Estados de consciência	Estágios ou níveis de Desenvolvimento	Linhas de desenvolvimento	Tipos de personalidade
Vigília, de sonho, sono profundo, estados meditativos, estados alterados e de picos.	Representam as conquistas efetivas alcançadas em termos de crescimento e desenvolvimento. Pode também ser chamado de níveis: egocêntrico, etnocêntrico e mundiocêntrico.	As inteligências múltiplas: cenestésica, naturalística, espacial, intra e interpessoal, lógico matemática, musical e linguística. São chamadas de linhas porque elas apresentam crescimento e desenvolvimento.	São aspectos que estão presentes nos estágios ou estados. Sensível, pensante, perceptivo e intuitivo.

Fonte: Wilber (2008, p.28).

Vale dizer ainda que a abordagem integral contribui para a percepção tanto de si mesmo como do mundo que o cerca, de forma abrangente e efetiva (WILBER, 2008). Todavia, segundo o autor, a exploração do mapa integral ou sistema operacional integral (SOI) permite o encaixe de todos os elementos apresentados anteriormente, como podemos observar a seguir



Apesar de Wilber (2008) apresentar o S.O.I como uma forma de trabalhar a integralidade do ser humano, é preciso esclarecer que, segundo esse autor:

Ser 'desenvolvido integralmente' não quer dizer que você tenha de sobressair-se em todas as inteligências conhecidas nem que todas as suas linhas tenham de se encontrar no nível 3. Mas supõe o desenvolvimento de um senso extremamente apurado de como é de fato o seu próprio psique, para que, com uma autoimagem muito mais integral, você possa planejar seu desenvolvimento futuro. (WIBER, 2008, p.42)

O autor nos mostra, assim, que, para ser considerado desenvolvido integralmente, não significa dar conta de todas as inteligências existentes, alcançando a linha máxima de desenvolvimento. Mas, significa dizer que a partir dele o ser humano vai ter uma clareza melhor e mais ampla de onde se encontra para possibilitar seu crescimento. Diante da diferenciada perspectiva de Wiber (2008) sobre a integralidade, alguns autores têm feito leituras de sua obra na busca de fundamentar seus pensamentos acerca da temática, a exemplo do Lima (2012, p.4), que abordou a compreensão do homem em Wiber:

A compreensão do homem não apenas de maneira filosófica e intelectual, mas também nos aspectos social, psicológico, social, biológico e espiritual. A partir do momento que caminhamos, seja em direção ao autoconhecimento, em direção ao outro, seja na atenção do mundo que nos cerca, a complexidade do viver torna-se mais compreensível, dinâmica e satisfatória. (LIMA, 2012, p.4)

Baseando-nos no pensamento de Lima (2012), podemos compreender o quão amplo é a sua visão sobre o ser humano de Ken Wilber. Isso se dá justamente pelas suas bases teóricas que conduziram seu pensamento à compreensão do fenômeno humano em diferenciadas perspectivas e dimensões (CORDEIRO, 2012). No desenvolvimento integral, as emoções também entram nesta perspectiva, conforme nos lembra Arantes (2019, p.148):

Tanto a emoção que nós mesmos sentimos quanto a que percebemos no outro tornam-se passíveis de uma observação singular e plural, ou seja, que considere as dimensões subjetivas, objetivas, intersubjetivas e interobjetivas. O mapa integrado também relaciona como cada dimensão afeta e altera a outra, ocorrendo juntamente com ela. (ARANTES, 2019, p.148).

Deste modo, pensar as emoções a partir do mapa integral nos ajuda a enxergar mais claramente as nossas dimensões e, conseqüentemente, observar o nosso grau de desenvolvimento, conforme Wilber (2008).

O estágio de desenvolvimento emocional significa que você desenvolveu a capacidade para as emoções centradas no “eu”, especialmente as emoções e instintos relacionados com a fome, a sobrevivência e a autoproteção. [...] [depois] passará do “eu” para o “nós” e começará a assumir compromissos e vínculos emocionais com as pessoas queridas, membros de sua família, amigos próximos, talvez toda a sua tribo ou nação. Ao passar para o estágio três de desenvolvimento emocional, você desenvolve a capacidade para sentir amor e compaixão para além de sua própria tribo ou nação e procura incluir todos os seres humanos e até mesmo todos os seres sencientes com consideração e compaixão próprias do estágio mundiocêntrico (WILBER, 2008, p.38).

Então, como essa questão pode alcançar a categoria lugar e, conseqüentemente, conduzir a uma formação humana integral no âmbito da geografia? Entendemos que as geografias, ao ser tecidas pelas emoções, convergem numa história que é pessoal e ao mesmo tempo é coletiva, já que é construída mediante um projeto comum, portanto, não se conjuga no singular, não faz referência às classes de pertencimento e nem de momento, mas configura algo da humanidade e da eternidade. (FULANETTO, 2014)

Quando refletimos sobre a categoria lugar a partir do conjunto de habilidades socioemocionais que são essenciais para a construção de uma formação humana

integral, destaca-se a dimensão *consciência social*, como lócus essencial dessa formação. Para Tuan (1983), o lugar é o espaço vivido, seja como topofilia (afetividade que liga a pessoa ao lugar) ou topofobia (experiências negativas, repulsa em relação ao lugar). Acreditamos que apenas compreendendo de forma crítica e profunda as questões sociais de sua própria comunidade, de seu próprio espaço vivido, as crianças e adolescentes da Orquestra Criança Cidadã do Coque poderão desfrutar de processo formativo afastado de estereótipos, preconceitos e racismo que, muitas vezes, são vivenciados de forma transversal à pobreza. Daí abrimos caminhos para uma educação geográfica ao buscar, segundo Callai (2018) um olhar de reconhecimento de que:

Vivemos num mundo que tem em sua história as culturas, os modos de viver, de conviver, os processos de produzir bens e de produzir as próprias vidas. Nesse sentido, é importante reconhecer o que nos rodeia, seja material/concreto ou imaterial, a natureza, os convívios, as linguagens e as palavras. Somos educados pelo lugar que habitamos [...]. (CALLAI, 2018, p.14)

Foi partindo desse reconhecimento que elegemos a consciência social como dimensão formativa, onde deve ser vivenciado a categoria *lugar*, para que a regra dos que vivem no Coque não seja uma forçada topofobia (conforme a mídia, os argumentos do projeto e tantas outras narrativas), mas a compreensão do espaço vivido, para além do espaço imposto.

3. ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ MENINOS DO COQUE: UM DISCURSO FORMATIVO AFASTADO DO LUGAR

Inicialmente é preciso dizer que “o intuito não [foi] compreender as emoções em si, mas sempre nessa relação com os espaços, lugares e as paisagens” (SILVA, 2018, p.82). Ao recuperamos Silva (2018), queremos dizer que nas nossas análises não buscamos a compreensão das habilidades emocionais em si, mas perceber suas relações com os lugares. Isso não significa dizer que não consideramos importante a compreensão das habilidades socioemocionais, pelo contrário, foi por acreditar nessa concepção que resolvemos observar esse ângulo da abordagem, ou seja, “a emoção é entendida como parte da construção do conhecimento e também de espacialidades significativas” (SILVA, 2020, p.259). Nesse sentido, nossa abordagem emocional da categoria *lugar* partiu do entendimento de buscar a construção do conhecimento com sentido e significado.

3.1 A apresentação do projeto da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque e seu delineamento geográfico e formativo

O Projeto da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque foi idealizado em 2005 (no entanto, as atividades só iniciaram em 2006), sob a liderança do magistrado João José da Rocha Targino, visando à inclusão social de jovens de uma área considerada pobre da cidade do Recife. A escolha do projeto musical deveu-se a dois motivos: o primeiro pelo exemplo do Maestro Cussy de Almeida (*in memorium*) com a Orquestra Suzuki, na comunidade do Alto do Céu, que compreendia as práticas musicais ou atividade artística ou esportiva como maneira de educar o ser humano (ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2013). O segundo motivo para sua criação foi a possibilidade de profissionalização, diante da baixa incidência de músicos clássicos em Recife, o que permitiria aberturas para a música clássica na cidade (ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2013). Na pesquisa de Amaral (2011), foi apontada a presença de 7 (sete) produtores de concertos na cidade. São eles: a Musicata Companhia de Artes, a Companhia de Ópera do Recife (CORE); o Conservatório Pernambuco de Música (CPM); o Instituto Ricardo Brennand; o Centro Cultural dos Correios; a Orquestra Sinfônica do Recife; a Banda

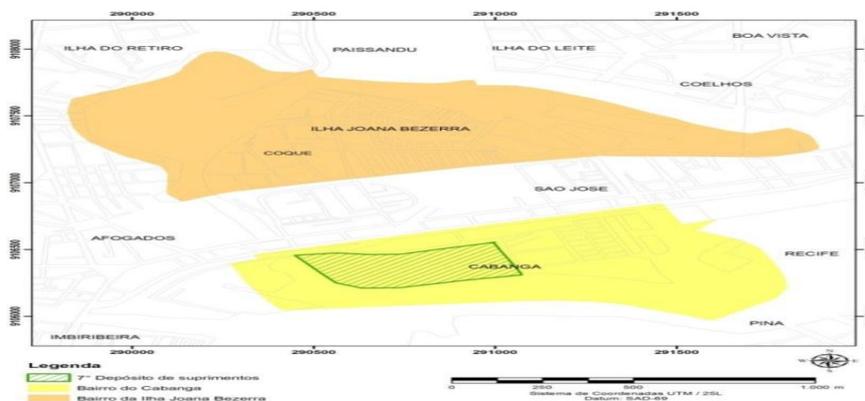
Sinfônica da Cidade do Recife e a Sociedade Artística Virtuosi. São esses produtores que promovem concertos e festivais (AMARAL, 2011).

É importante ressaltar que a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque é compreendida como de segurança pública, com fins de evitar que os jovens do Coque venham a se envolver com práticas criminosas, o que a torna um elemento de prevenção primária. Isso ocorreu em virtude de ela ter sido concebida no âmbito do judiciário, levando esse “espírito” para a prática educativa do projeto.

A escolha do Coque ocorreu após a realização de diagnósticos socioeconômicos em alguns bairros do Recife, quando foi observada a incidência de vários fatores negativos, tais como: índice de desenvolvimento humano (IDH) abaixo da média da cidade do Recife; índice de violência acima da média do Recife; índice de desemprego acima da média da cidade; um grande número de habitações precárias com apenas um cômodo e em condições insalubres, onde residem famílias numerosas; existir becos e localidades de favelas em situações precárias, na beira da maré, em baixo do viaduto, favorecendo, desta forma, a violência e o desenvolvimento da criminalidade (ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2013).

Tais características apontadas levaram a uma noção de prevenção primária e fez que sua sede fosse construída nas dependências do quartel do 7º Depósito de Suprimentos (D SUP) (ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2013). O quartel fica no Cabanga, bairro próximo ao Coque, conforme mostra o (mapa 1) :

Mapa 1- Localização e Distância do Quartel do Cabanga em Relação ao Coque



Fonte: Ruas da Base da Carta de Nucleação do Recife Centro, FIDEM, Base do Limite Municipal do IBGE. Elaboração: Deivide Soares.

O quartel foi criado a partir da Portaria Ministerial de nº 53, do dia 22 de novembro de 1991, resultado da fusão de depósitos regionais de subsistência de materiais de armamento e munição. Estudos realizados pelo Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) levaram à conclusão de que a área é vinculada à entrega das chaves da cidade do Recife às tropas brasileiras, pelos invasores holandeses em 1654, após a batalha dos Guararapes. Diante disso, o 7º D- SUP recebeu no dia 09 de abril de 2002 o título de Depósito de Campina do Taborda (devido a sua área de localização) que provém a 7ª Região Militar e a 7ª Divisão de Exército. A função da unidade militar é armazenar, controlar, distribuir e apoiar as organizações militares de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Alagoas (7º D-SUP, 2015).

A instalação do projeto dentro da unidade militar ocorreu depois de uma conversa entre o juiz idealizador do projeto e o general Santa Rosa (Mainard Marques de Santa Rosa) que na época era Comandante Militar do Nordeste (PORTO, 2009, p.67). Então, o magistrado expôs a seguinte situação:

Precisamos de um local seguro, general. Solicitaria ao senhor que a escola ficasse localizada no quartel do Cabanga, pela sua proximidade com a favela. Além do mais, faríamos economia até no transporte dos alunos. ***Este programa não é mais meu, mas da coletividade carente do Coque. Ali está um barril de pólvora, no meio da cidade. Que cresce como as favelas mais violentas do Rio. Ainda é tempo de abortá-los, antes que se torne irremediável*** (PORTO, 2009, p.67, grifo nosso).

Diante do pedido do magistrado, o general abriu as portas do exército para o projeto e o encaminhou ao comandante do 7º D- SUP, coronel Hélcio de Freitas Martins, que atendeu a determinação do general (PORTO, 2009). Entretanto, “o exército não só recebeu, mas também construiu uma escola de música, de padrão internacional, sob a supervisão do Maestro Cussy de Almeida, arcando integralmente com as despesas” (PORTO, 2009, p.67). A mídia também relaciona o projeto da Orquestra Criança Cidadã à noção da tríade pobreza-risco-crime, como foi apresentada na reportagem: “*Orquestra Salva Meninos do Recife*”, exibida no Jornal Nacional, em 21 de maio de 2009, no último capítulo da série “Justiça Brasileira”.

Âncora: “iniciativa afastou crianças e jovens do crime com ajuda da música”.

“O projeto de um juiz oferece aulas de música, reforço escolar e refeições diárias. [...] ‘A música, para mim, é um meio de transformação, porque eu fui transformado pela música’, diz um dos integrantes do projeto. [...] **O Coque é um lugar como tantos outros no Brasil, onde a gente olha em volta e não vê futuro para as crianças, mas nesse lugar as coisas começam a mudar.** [...] O maestro tem uma certeza: “Eu digo, todo o dia, que Deus, quando dá o talento, não olha nem a raça nem a condição social. A primeira coisa que ele faz é botar o dedo e dizer: você vai ter talento. [...] ‘Se eu for um profissional, eu vou trabalhar para ser da orquestra filarmônica de Berlim. Vou construir minha vida, uma família para mim’, afirma outro integrante do projeto” (TV GLOBO, 2009, grifo nosso).

É sobre essa ótica que Araújo *et al.* (2006) já alertavam sobre a vinculação de projetos educativos para a juventude à noção de uma imagem perigosa sobre as comunidades, vinda de muitos dos meios de comunicação. Ressaltamos que o projeto pesquisado possui essas características, isso não significa que todos os projetos sociais educativos são conduzidos da mesma forma. Então, a complexidade do fenômeno não nos permite fazer uma generalização. As relações que emergem desse processo nos levam a refletir sobre como se dão as lógicas de associação entre poderes e como eles se colocam a respeito dos processos educativos para os jovens dos lugares comunitários, pois tal processo acaba tendo como elemento central não os integrantes, os professores, a aprendizagem, mas a segurança pública (FREIRE, 1992).

3.2 Apresentação da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque: delineando uma questão geográfica

As discussões da produção do espaço urbano se darão por meio de um dos promotores imobiliários, parceiro do projeto da Orquestra Criança Cidadã, a partir de um processo de produção do espaço urbano. Portanto, “entender o modo como se realiza a produção é entender como os homens se relacionam como sujeitos dentro e fora do processo produtivo” (CARLOS, 2008, p.38). Para Côrrea (1995), o espaço urbano é produto social e, por isso, resulta em marcas acumuladas, em virtude da produção e do seu consumo. Essa questão nos leva a ratificar o pensamento de Côrrea também em:

Os agentes sociais da produção do espaço estão inseridos na temporalidade e espacialidade de cada formação socioespacial capitalista. Refletem, assim, necessidades e possibilidades sociais, criadas por processos e mecanismos que muitos deles criaram. E são os agentes que materializam os processos sociais na forma de ambiente construído, seja na rede urbana, seja no espaço intraurbano [...] (CÔRREA, 1995, p.43)

Os processos de produção do espaço estão relacionados às diferentes formas de atuação, como: “os proprietários fundiários; os promotores imobiliários; o Estado; os grupos sociais excluídos” (CÔRREA, 1995, p.12). Segundo o autor, eles podem ser compreendidos como:

Um conjunto de agentes que realizam, parcialmente ou totalmente, as seguintes operações: incorporação; financiamento; estudo técnico; construção ou produção física do imóvel; e comercialização ou transformação do capital-mercadoria em capital-dinheiro, agora acrescido de lucro (CÔRREA, 1995, p.19).

A produção do espaço urbano, por meio de seus promotores, também pode ser considerada da seguinte forma, segundo Carlos (2012):

Obriga-nos a considerar o sujeito da ação: o estado, como aquele da dominação política; o capital, com suas estratégias objetivando sua reprodução contínua (e aqui nos referimos às frações do capital, o industrial, o comercial e o financiamento, e suas articulações com os demais setores da economia, como mercado imobiliário); os sujeitos sociais que, em suas necessidades e seus desejos vinculados à realização da vida humana, têm o espaço como condição, meio e produto de sua ação (CARLOS, 2012 p.64).

Diante de tantos produtores do espaço urbano, observamos os promotores imobiliários, o Estado e em certa medida os grupos sociais excluídos. Começando pelos produtores imobiliários que são: “um conjunto de agentes que realizam, parcial ou totalmente, as seguintes operações: incorporação, financiamento, estudo técnico, construção ou produção física do imóvel, comercialização” (CÔRREA, 1995, p.29). Entretanto, os promotores imobiliários têm “criado” novas formas de atuação, trazendo seus serviços em “prol da sociedade”, um exemplo disso, é a empresa de construção civil Odebrecht que contribui com a Orquestra Criança Cidadã, desde sua origem. Um dos exemplos da ajuda dada foi a elaboração do projeto da nova sede.

Outro produtor do espaço urbano presente foi a questão do Estado que “desempenha múltiplos papéis em relação à produção do espaço. Essa multiplicidade decorre do fato de o Estado constituir uma arena na qual diferentes interesses e conflitos se enfrentam” (CORRÊA, 2012). Um dos papéis desempenhados pelo Estado na produção do espaço urbano foi a partir de uma mediação. Dessa forma, foi a partir do apoio do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva que a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque obteve a concessão de direito real de uso (CDRU) de uma área pertencente à Marinha que fica em frente ao 7 D-SUP com 1.000m² (PORTO, 2010). Os terrenos da Marinha podem ser definidos como: “[...] terrenos da marinha, em uma profundidade de 33 (trinta e três) metros, medidos horizontalmente, para a parte da terra, da posição da linha da preamar médio de 1831” (DECRETO LEI 9.760/46, Art 2º).

As discussões em torno do terreno ocorreram desde 2008 com o consentimento do, então, mencionado presidente. Porém, a Marinha, dentro de seu direito, não era de acordo com o processo de desapropriação do terreno. A aceitação da Marinha só veio ocorrer após a intervenção presidencial. Assim, com a questão resolvida, a Secretaria de Patrimônio da União (SPU) pôde fazer a cessão de uso gratuito e, no dia 28 de dezembro de 2010, houve a entrega do documento doando o terreno (ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE CRIANÇA CIDADÃ, 2013). É nesse cenário que se discutem os padrões de planejamento urbano existentes nas nossas cidades. Todavia, questionamos não a doação do terreno em si, mas a lógica como as áreas são apropriadas e destinadas, pois, conforme Souza: “os instrumentos, mesmo aqueles menos ambíguos ou ambivalentes, de pouco ou nada adiantam se não existirem as condições políticas, sociopolíticas e políticas culturais para que eles sejam aplicados e bem aplicados” (2013, p.132).

O padrão de planejamento urbano nos leva a dois posicionamentos diferentes acerca da adoção de medidas de transferência de terrenos da União, embora eles estejam ocupados com os mesmos sujeitos, ou seja, a comunidade do Coque, para um, foi desapropriado o terreno e transferida à propriedade, enquanto para o outro, que é mais antigo, não houve essa transferência. Posto isso, observamos um terceiro produtor do espaço urbano, em certa medida, os grupos sociais excluídos. Isso porque o Coque desde sua gênese apresenta-se como um lugar de resistência, na tentativa de se defender das pressões imobiliárias. Em virtude do seu grande adensamento populacional e das articulações dos movimentos sociais realizados

pelos moradores, o governo, por meio do Ministério da Fazenda, firmou o contrato de aforamento com o Município que garantiu o repasse de 134 hectares de terra para a delimitação da Ilha Joana Bezerra (JUVINO, *et al.* 2006).

Mas os moradores ainda insatisfeitos, ajudados pela Comissão de Justiça e Paz, mobilizaram-se para exigir edificação de equipamentos urbanos. (JUVINO, *et al.* 2006). Com os movimentos realizados pelos moradores no ano de 1983, o Coque passou a ser uma Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), por meio da Lei de Uso e Ocupação do Solo (LUOS), instituída pela Lei 14.511/83, que divide a cidade em Zonas (preservação ambiental, especiais de interesse social, industrial e residencial) (JUVINO, *et al.* 2006).

Diante do exposto, questionamos se essa ação se deve ao fato de a parcela do terreno ser menor ou seria a localização ou, quem sabe, o fato de não haver uma associação liderada e apoiada pelas pessoas influentes da sociedade recifense? Ressaltamos ainda que reconhecemos os espaços culturais como algo de grande importância para a cidade e, por isso, deve existir, pois “a cultura é o que nos dá consciência de pertencer a um grupo” (SANTOS, 2012, p.81). Essa obra será o complexo cultural e social para a cidade do Recife, como mostra a figura 3 do projeto do empreendimento:

Figura 3- Empreendimento da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque



Fonte: Orquestra Criança Cidadã, 2013.

O complexo será formado pela escola de música e pela sala de concerto e contemplará três núcleos principais: escola, sala de concertos e administração. Terá

formato de dois pavimentos: o primeiro, com refeitório, lutheria, administração, sala de concerto e sala de ensaios; o segundo, com salas de prática e salas de aulas, o primeiro espaço show totalmente acústico no Norte/Nordeste do Brasil (ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE CRIANÇA CIDADÃ, 2013). Nesse sentido, a engenheira da Odebrecht, Manuela Dantas, que coordenou o projeto, fez a seguinte afirmação:

É uma obra de grande valor e magnitude. Fico imensamente feliz por saber que meu trabalho fará a diferença na vida de centenas de crianças que teriam pouca ou nenhuma possibilidade de um futuro digno. Elas terão, agora, uma oportunidade real de transformar, com a música, a sua vida e a da sua família” (REVISTA CRIANÇA CIDADÃ, 2013, p.36).

A orquestra tem à sua volta distintos atores que se tornaram parceiros do projeto e a Odebrecht foi uma delas. Foi a partir dessas discussões que inscrevemos geograficamente o projeto. Outro aspecto de apresentação será a questão formativa, que é o nosso alvo de estudo.

3.3 Apresentando a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque: delineando uma questão formativa

A Lei de Diretrizes da Educação Nacional reconheceu os processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao determinar que:

A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais de organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LEI 9.394/96, Art1º)

Assim, é nos contextos não formais de educação, que as práticas musicais estão inseridas denominadas de educação musical que podem ser compreendidas como: [...] “situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de [práticas musicais], seja no âmbito dos sistemas escolares, acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18). Para Kater (2004), a utilização da música como prática educativa conduz a formação do ser humano. A educação musical trabalha com diferentes pedagogias musicais, no caso da orquestra é o método Suzuki que contribui para a compreensão de que aprendizagem instrumental não é privilégio de

alguns indivíduos, mas pode ser uma realidade para todos. (MATEIRO; LLARI, 2011).

Gardner (1995) considera benéfico o método Suzuki, ao considerar a idade dos estudantes e pelo ganho de tempo em relação à tentativa de ensinar a notação musical. Porém, o autor em contexto percebe a limitação do método, por dificultar as primeiras leituras dos estudantes, além deles assimilarem a ideia de que o importante seria a reprodução (GARDNER, 1995). Essas noções de Gardner (1995) a respeito da aprendizagem das práticas musicais por reprodução colocam em evidência “a necessidade da presença de um “espírito criador”, principio vital ao ambiente necessário ao ensino artístico. Presos a métodos, modelos e programas, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso que habita nos estudantes (BRITO, 2011, p.32). Koellreutter (1998) ainda observa que deve ser uma prática educativa não voltada à profissionalização, mas possibilitar o desenvolvimento humano.

Nesse entendimento, a educação musical não contribui apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mercado de trabalho, mas para desenvolver habilidades que correspondem à missão humanística da educação (DELORS, 1996). Logo, seria uma forma de integrar as vivências musicais com as humanas (BRITO, 2011). Nessa ocasião, percebemos o quanto articulado com as habilidades socioemocionais está a questão da formação com as práticas musicais. É preciso atentar para o fato de que, quando os pressupostos humanos que estão vinculados às práticas musicais não estão no cerne dos projetos educativos, eles acabam contribuindo, promovendo ecos de exclusão, como é o caso da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque.

3.4 A categorização da experiência discursiva fenomenológica da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque a partir da habilidade socioemocional *consciência social*: ecos da exclusão pela seleção e da topofobia como regra

A fenomenologia permite “aprender o significado do lugar”, por não ser ele (o lugar): “apenas algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito, no decorrer de sua experiência” (SILVA, 1986, p.55), e conforme também observam (NASCIMENTO ; COSTA, 2016, p.45):

No campo da fenomenologia como método de abordagem, são os sujeitos que determinam o objeto, pois ele parte do pressuposto de que os sujeitos constituem a realidade, que é singular do próprio

sujeito. Essa é uma possibilidade metodológica muito acessada pelas ciências humanas, e dentro da geografia a fenomenologia chega à categoria da percepção, ou seja, a percepção do indivíduo em seu entorno, destacando sua subjetividade. Neste sentido, pode-se dizer que os sujeitos determinam o objeto e os objetos constituem os sujeitos. (NASCIMENTO; COSTA, 2016, p.45).

Portanto, à luz de Nascimento; Costa (2006), na fenomenologia, o sujeito tem um papel de suma importância já que é ele quem indica acerca de sua realidade por meio de suas percepções, isto é, teria um caráter próprio de cada indivíduo. Como pesquisadora, nosso ponto de entendimento foi o de Bicudo (2011), para quem o fenômeno é algo que:

Se mostra no ato da intuição, efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de fundo. A figura, delineada, como fenômeno e fundo, carregado o *entorno* em que o fenômeno faz sentido. (BICUDO, 2011, p.30).

Assim, seguindo as concepções de Bicudo (2011), mantivemos uma pesquisa de cunho contextualizado, ou seja, tivemos nosso olhar voltado para a referência de um lugar comunitário, enquanto fenômeno, e também fundo, a fim de perceber e mostrar aspectos por meio dos quais se deram e que se podem ver. Entretanto, antes de abordarmos o nosso lugar comunitário, é preciso deixar claro o que estamos querendo dizer ao denominá-lo lugar comunitário, pois partimos da concordância de Souza (2012), de que é preciso refletir sobre o que se diz ou queremos dizer, ao fazer referência às categorias, porque:

As palavras demandam cuidado quando usadas, posto que longe de serem meras palavras, possuem significados sócio-político-histórico e econômico que já demonstram relações de poder estabelecidas pela linguagem, ou melhor, pelo lugar de fala de cada pessoa e/ou grupos sociais (SILVA, 2013, p.70).

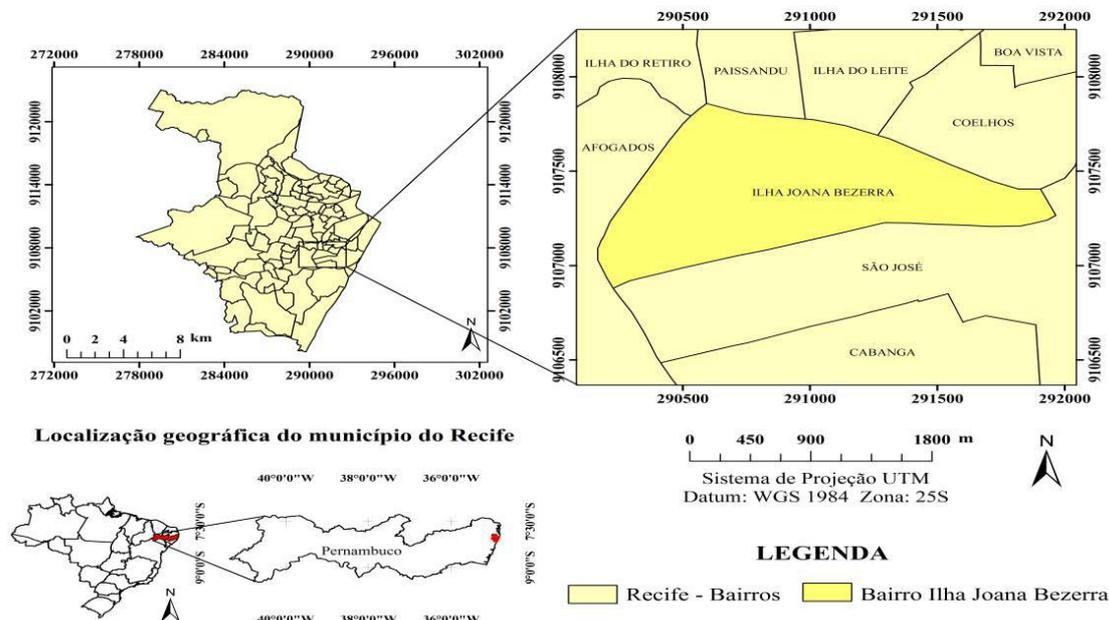
Por tratar-se de uma pesquisa que lançou mão da categoria lugar numa perspectiva fenomenológica, houve o cuidado de não cair na “visão de sobrevoo” que considera o olhar distanciado sobre as diversas realidades, passando ao largo de uma real aproximação e envolvimento. (SOUZA, 2012) Por isso, os termos

adotados a partir do não envolvimento são, em certa medida, autoritários e descontextualizados. (SOUZA, 2012) Contudo, não se trata de adotar “hábitos terminológicos” cotidianos, mas não se pode perder de vista “[...] a complexidade de interesses envolvidos na disputa simbólica em torno de determinadas palavras [...]” (SOUZA, 2012, p.149). Posto isto, nosso entendimento de lugar comunitário partiu do processo de construção da comunidade, de acordo com Silva (2011):

Mesmo com históricos diferenciados, algumas características parecem ser-lhes comuns e podem estar associadas aos princípios de Touraine. As lutas para ocupação da área, para permanecer no chão, a busca de melhorias habitacionais e de infraestrutura urbana os une em torno de objetivos comuns e fortalece e consolida os primeiros laços para a formação dessa comunidade. A luta e a resistência contra um adversário comum caracterizam o princípio da oposição de Touraine. As dificuldades e as batalhas diárias semelhantes, que vão sendo superadas de forma solidária ou coletivamente, vão consolidando e dando coesão ao grupo de famílias que ocupou a área, enquanto os objetivos comuns fortalecem a identidade do grupo. (SILVA, 2011, p.54).

Partindo de Silva (2011), nosso lugar comunitário de referência foi desenhado, pois nesse lugar as lutas pela permanência e melhoria foram e ainda são travadas, isto é, a resistência talvez seja a palavra que mais caracterize nosso lugar comunitário de referência da pesquisa. Mas também existem os laços, esses que não apenas se materializaram em forma de redes de atuação, igualmente, foram formados na construção de laços afetivos e de pertencimento ao lugar comunitário. Pensando nisso, nosso olhar contextualizado foi na direção do lugar comunitário do Coque. Privilegiamos o Recife-PE por meio do Coque cuja análise diferenciada desde a gênese na compreensão do que é: comunidade/favela ou população de baixa renda, pois, diferentemente do que ocorre na maioria das favelas que, por vezes, associam-se à periferia de algo, às margens, o Coque já surge no centro articulando eixos: leste/oeste e norte e sul da metrópole. O Coque é considerado uma Ilha (Ilha Joana Bezerra), localizado na Região Político Administrativo (RPA) 1, microrregião 1.2 e 1.3, como podemos verificar no Mapa 2:

Mapa 2 : Localização do lugar comunitário do Coque, Recife-PE



Fonte: Arquivos Vetoriais do Estado de Pernambuco e do Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recife, Mapeamento da Prefeitura do Recife. Imagem de Satélite, obtida pelo Instituto de Pesquisas Espaciais. Elaboração Ygor Moraes.

Ao inscrevermos uma experiência fenomenológica tendo por referência o lugar comunitário do Coque, nos lançamos numa jornada de construção da geografia das emoções da categoria *lugar* para a formação humana integral. Por isso, visando essa edificação fizemos inicialmente um retorno experiencial, pois foi de onde tudo começou, ou seja, foram quando as primeiras impressões da abordagem emocional da categoria *lugar* foram tecidas, mesmo que naquele momento não soubéssemos nomear o que estava acontecendo. Em virtude disso, decidimos recuperar a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque. Todavia, é preciso destacar o que afirma Rezende:

A opção fenomenológica não consistirá em retomar o que (não) escreveram, mas em fazermos, nós, uma filosofia da educação em moldes fenomenológicos. Interessa, portanto, compreender e assimilar semelhantes estilos, tanto na teoria como na prática (REZENDE, 1990, p.13).

A partir das concepções de Rezende (1990), propomos uma construção em moldes fenomenológicos geográficos de uma abordagem emocional da categoria

lugar, pensando na formação humana integral. Nesse sentido, começaremos a seguir este processo construtivo. Enquanto tópico de construção, de maneira inicial, é preciso explicitar o que estamos querendo dizer com *experiência fenomenológica discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque*, a fim de conduzir o leitor a uma clareza de construção científica. Nossa experiência aqui desvelada trata-se do vivido, como afirma Bicudo (2011):

O pensar fenomenológico não prescinde de práxis, isto é, da experiência vivida no mundo-vida. A essência de que trata a fenomenologia não é idealizada ou abstrata, dada a priori, separada da práxis, mas ela se mostra nesse próprio fazer reflexivo. Ao desvendar a essência, a consciência, em movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-lo, abarcando-se compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão. É a experiência transcendental, o apropriar-se do desvelado, ou seja, do que a incursão realizada apontou como característico do fenômeno interrogado (BICUDO, 2011, p.21).

Posta a questão da experiência enquanto movimento reflexivo de perceber e abarcar compreensivamente, de que forma a fenomenologia se liga ao discurso?

Fenomenologia, que é uma palavra composta por *fenômeno* mais *logos*, agora pode mostrar-se ao leitor atento como significando o discurso do que se mostra como é, uma vez que discurso é o falar inteligível sobre o que se mostra. Discurso é o logos, a inteligibilidade aparecendo e se estabelecendo na comunicação (na linguagem) (BICUDO, 2011, p.20).

Ao trilharmos os caminhos do *logos*, de algo que se apresenta na linguagem, partimos do entendimento da necessidade de sempre existir uma interpretação, já que é algo que se apresenta enquanto síntese unificadora da coisa percebida/percepção /elaboração do percebido na percepção/explicitação do percebido, embora aberta ao seu próprio movimento de compreensão/interpretação/comunicação do percebido e elaborado nos atos da consciência, trazendo, desse modo, a complexidade da relação signos/sentidos/significado/contexto histórico-cultural (BICUDO, 2011).

Assim, o corpus da pesquisa foi constituído pela Revista Criança Cidadã, busca no site do projeto e do site do Instituto Innovare, além de um livro que trata da história do projeto da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque. Os discursos presentes nesses elementos podem ser compreendidos como: “um conjunto de

formações discursivas de todos os tipos que coexistam, ou melhor, interação de uma conjuntura” (MAINGUENEAU, 1997, p.116). Ressaltamos que a seleção desse corpus não foi baseada em nenhum critério pré-estabelecido, apenas chamou a atenção ao lermos os discursos nesses elementos que tínhamos garimpado durante o processo exploratório.

A Revista Criança Cidadã teve sua primeira publicação em abril/maio de 2010, pela Associação Beneficente Criança Cidadã (ABCC), e tem por objetivo divulgar as atividades de seus dois projetos: a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque e o Espaço Social Dom Helder Câmara. Além disso, a revista também discute questões relacionadas à infância e juventude (REVISTA CRIANÇA CIDADÃ, 2010). Podemos verificar, no trecho abaixo, retirado do editorial da edição de n. 1 de abr./maio de 2010:

Achamos, portanto, de suma importância, a exposição e a análise de fatos concernentes à infância e juventude dentro do Estado de Pernambuco, mas que tenham repercussão e sejam espelho de uma realidade nacional. A Revista Criança Cidadã engloba, por isso, matérias especiais que complementam as novidades trazidas por nossos projetos. Isso nos transforma, com muito orgulho, em um veículo de verdadeira função social e conscientização (REVISTA CRIANÇA CIDADÃ, 2010, p.3).

Ademais, as matérias na revista se justificam pelo seu próprio trabalho junto à Orquestra Criança Cidadã:

Como trabalhamos com música no dia a dia, devido à nossa Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, é justa e bastante interessante a abordagem de matérias referentes à área, (...) porque há uma verdadeira escassez de publicações disponíveis sobre o tema, no Recife, para o leitor comum. Trazemos, assim, nesta edição, entrevistas com maestros e um pouco sobre o método de iniciação musical Suzuki, com que trabalhamos na orquestra (REVISTA CRIANÇA CIDADÃ, 2010, p.3).

Conforme podemos constatar nas citações acima, trata-se de um veículo que visa comunicar aos leitores e ao mesmo tempo sustentar a imagem em relação ao seu projeto. O site do projeto da Orquestra Criança Cidadã tem por função apresentar o projeto, informar sobre os concertos, bem como apresentar seus funcionários e mostrar seus parceiros. E, por fim, o livro “violinos no Coque”, publicado no ano de 2010, pelo autor Waldenio Porto, que conta a história do projeto

da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque e descreve o cenário do Coque como violento e desigual, os idealizadores do projeto e os seus integrantes. O livro contém 31 capítulos e apresenta elementos que apontam que apenas alguns serão eleitos para o projeto, tais como:

Eu queria tanto entrar para a Orquestra. É outra coisa diferente. Até os marginais respeitam as crianças. Fiz o teste, mas não passei. O maestro me disse que falta ouvido. Não tenho aptidão. Foi a palavra que ele deu. Botei a palavra num papel pra perguntar a professora (PORTO, 2010, p.92).

Consideramos o livro “violinos no Coque” importante para incorporar o corpus do discurso do projeto da Orquestra Criança Cidadã e por ele contar a história do projeto. Após selecionarmos os *corpora* para a pesquisa, escolhemos as sequências discursivas (SDs) que “não deve, pois, ser considerada como uma simples articulação de informações elementares, mas como comportando uma série de mudanças de níveis, sintaticamente recuperáveis” (PÊCHEAUX, 2012, p.166). Ressaltamos ainda que “não foram considerados como definitivos, nem como válidos de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço” (FOUCAULT, 1997, p. 34).

Desse modo, os recortes foram divididos em dois blocos e o critério de divisão utilizado foi a presença de algumas recorrências semelhantes em cada SDs que versa em torno do Coque como violento e das práticas musicais como projeto educativo para salvar dessa violência. No recorte, observamos “a dispersão do discurso e não a horizontalidade do dizer, já que não interessa ao analista de discurso quantificar a presença de determinadas marcas, mas olhar o funcionamento discursivo dessas marcas” (GRIGOLETTO, 2005, p. 118). As sequências discursivas recortadas compreendem o período de justificativa de idealização em 2005 e início das atividades do projeto em 2006. No total foram recortadas 34 sequências discursivas, no entanto, apenas trouxemos para a discussão da pesquisa 20, que estão divididas em 9 no bloco 1 e 11 no bloco 2. Após, apresentarmos o corpus e o recorte que compõem a análise, iremos passar para a análise propriamente dita. Nesse sentido, nossas análises se deram numa perspectiva fenomenológica que “foca palavras e sentenças que dizem e o modo de dizer no contexto interno e

externo do próprio texto” (BICUDO, 2011, p.49). Para isso, estabelecemos as Unidades de Significado (USI); as Unidades de Sentido (USE) e a Rede de Significação (RS), as quais serão devidamente explicadas a seguir.

3.4.1 Primeira fase: unidade de sentido

A USE, segundo Bicudo (2011), tem por função conduzir o pesquisador ao entendimento sob quais são as bases que o fenômeno tem sido analisado. Segundo Bicudo (2011):

Colocar em evidência sentidos que veja como importantes, tendo como norte a interrogação formulada. Outros pesquisadores poderão destacar outros sentidos, pois não são rígidos. Eles são articulados à perspectiva do investigador e [...] à interrogação formulada. São discriminados espontaneamente quando o pesquisador assume a atitude do estudioso da área de seu inquérito, ficando-lhe evidente que a experiência vivida diz do fenômeno interrogado. (BICUDO, 2011, p.57).

Na busca de elaborar perguntas que servissem como condutoras, mediante nosso primeiro objetivo específico, que foi: categorizar a experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, investigando suas palavras a partir da relação entre a categoria *lugar* e a formação humana integral. A pergunta norteadora para o alcance desse objetivo específico foi: Qual ou quais são as geografias emocionais mediadas ao lugar comunitário do Coque pela Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque que desvelam memórias e qualificam esse lugar comunitário?

Já a segunda pergunta norteadora, para alcançar o mesmo objetivo específico, foi: De que modo as geografias emocionais e/ou a geografia emocional tecida (s) acerca do lugar comunitário Coque, se refletem no projeto educativo? Ressaltamos que tais perguntas foram, na verdade, gerais, haja vista que as perguntas que nos serviram de mediação para alinhar com a consciência social foram: Que palavras podem nos ajudar a construir a perspectiva dos que têm um contexto histórico ou cultural diferente? Que elementos dos discursos podem nos levar a trabalhar a aceitação das diferenças? Que aspectos dos discursos apontam para uma desconexão com um lugar comunitário do Coque? Que palavras revelam normas sociais de comportamento e que podem conduzir a avaliação crítica? Como podemos reconhecer os recursos das famílias? Como podemos agir de acordo com

as normas sociais, mas resistindo à pressão social? Assim, tendo delimitado nossa bússola para as análises, partiremos para a unidade de significado.

3.4.2 Segunda fase: unidade de significado (USI)

Esta fase foi desenvolvida a partir da leitura do corpus da pesquisa que mencionamos anteriormente, para possibilitar as unidades de Significado que: “são frases que não estão prontas no texto, mas são articuladas pelo pesquisador” (BICUDO, 2011, p.58). Ainda de acordo com Bicudo (2000, p.81), as unidades de significado: “são unidades da descrição do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada” (BICUDO, 2000, p.81). Então, foi à luz de Bicudo (2000) que nossas leituras foram direcionadas seguindo as interrogações formuladas, portanto, foi assim que fizeram sentido para a pesquisadora e podemos alcançar nossa unidade de significado. Na busca de organizar o pensamento e facilitar a compreensão do leitor, lançamos mão de Arantes (2012) e enumeramos as Unidades de significado de cada Sequência Discursiva analisada, por exemplo, SD1: USI1.

Quadro 3- As geografias emocionais mediadas pelo lugar

Questão 1: Qual ou quais são as geografias emocionais mediadas pelo lugar comunitário do Coque, Recife-PE, pela Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque que desvelam memória histórica e qualificam esse lugar comunitário?	
Discurso da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque	Redução para a unidade de significado
Vida social digna, bem diferente da que possuem atualmente, esta contribuição para a segurança pública da área e também para a cidade, posto que a marginalidade da comunidade do Coque causa terror em toda área urbana do Recife”. (SD1-USI1)	SD1-USI1: Causa terror em toda área urbana do Recife.
Inovação na prática do projeto salva crianças e adolescentes de ambiente hostil e luta pelo resgate de sua cidadania e civismo, dando perspectiva de futuro promissor. (SD2-USI1)	SD2-USI1- Salva crianças e adolescentes de ambiente hostil.
[...] O Coque é uma ilha, tem gente séria, como vocês que estão aqui,	SD3:USI1- Gente muito boa, que mora ali só por necessidade.

acompanhando seus filhos, gente muito boa, que mora ali só por necessidade. Não sai porque não tem como e só por causa do fator econômico permanecem. (SD3-USI1)	
[...] Seria muito boa, dentro de alguns anos vocês poderem voltar ao Coque, noutra situação com o Coque civilizado, e economicamente viável. Mas, como não é possível este milagre, o jeito é tirar seus filhos de lá. (SD4-USI1).	SD4-USI1: O jeito é tirar seus filhos de lá.
É um lugar violento, onde vivem 40 mil pessoas, sem nenhuma perspectiva de vida. A violência é a escola dessas crianças. (SD5-USI1)	SD5-USI1: É um lugar violento.
[...] Será um empreendimento que vem trazer não só uma transformação arquitetônica e urbanística para a comunidade do Coque. Vai oferecer também vida, autoestima para aquela comunidade que é tão depreciada aos olhos do restante da população. Eu falo do Coque por que está a 50m ou 80m dali. Atravessando a Av. Sul, já é Coque.” (SD6-USI1)	SD6:USI1: Comunidade que é tão depreciada aos olhos do restante da população.

<p>O projeto tem base fixa no quartel do 7º (D SUP). A iniciativa aqui demonstrada foi tomada devido a principal característica da comunidade do Coque ser de alto índice de violência, com o tráfico de drogas, receptação de objetos roubados, vida familiar desestruturada, prostituição de menores, gravidez na adolescência, fuga escolar, alto índice de analfabetismo, no universo de mais 40 mil habitantes. (SD7-USI1)</p>	<p>SD7:USI1: A principal característica da comunidade do Coque é ser de alto índice de violência.</p>
<p>Ainda nos sábados, à tarde providenciavam diversos jogos no quartel para evitar, tanto quanto possível, contato com a comunidade, ficando livres de toda a violência”. (SD8-USI1)</p>	<p>SD8-USI1- Para evitar, tanto quanto possível, contato com a comunidade, ficando livres de toda a violência.</p>
<p>Os benefícios proporcionados pelos sons da Orquestra Criança Cidadã dos Meninos do Coque, toda evidência, não beneficiam só seus integrantes, mas suas famílias como um todo (muitas das quais com vários integrantes já inseridos na criminalidade), posto que, na medida em que um membro ganha status social, o passo seguinte ou a consequência imediata será a saída, levando consigo o núcleo familiar da comunidade do Coque para residir em área compatível com o status adquirido como músico, fazendo com que os componentes da família que se acharem às voltas com a criminalidade mudem definitivamente de vida. (SD9-USI1)</p>	<p>SD9-USI1: Para residir em área compatível com o status adquirido como músico, fazendo com que os componentes da família que se acharem as voltas com a criminalidade mudem definitivamente de vida.</p>

Fonte: Busca exploratória de Camboim (2015).

Quadro 4- As geografias emocionais refletidas no projeto educativo

Questão 2: De que modo as geografias emocionais tecidas acerca do lugar comunitário Coque, Recife-PE se refletem no projeto educativo?	
Discurso da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque	Redução para a unidade de significado
Um membro ganha status social, o passo seguinte ou a consequência imediata será a saída, levando consigo o núcleo familiar da comunidade do Coque para residir em área compatível com o status adquirido como músico, fazendo com que os componentes da família que se acharem às voltas com a criminalidade mudem definitivamente de vida. (SD1-USI2)	SD1-USI2: Um membro ganha status social, a consequência imediata será a saída imediata da comunidade para residir em área compatível com o status.
Prática considerada pacificadora para a sociedade como alternativa para salvar algumas famílias, prevenindo a sua marginalização ou mesmo o aumento de delinquentes. (SD2-USI2)	SD2-USI2: Alternativa para salvar algumas famílias, prevenindo a sua marginalização ou mesmo de delinquentes.
A nova legião com mentalidade diferenciada se expandido para outros moradores que buscam uma vaga na Escola de música a fim de que possam ser salvos de um destino lamentável em que são atraídos pelo ambiente social que vivem. (SD3-USI2)	SD3-USI2: Buscam uma vaga [...] a fim de que possam ser salvos de um destino lamentável em que são atraídos pelo ambiente social que vivem.
Novas alternativas de lazer entre, as quais destacamos por ser bastante inusitada para os hábitos da comunidade do Coque, a ida voluntária de grupos de mães com seus filhos para assistirem aos concertos gratuitos da Orquestra Sinfônica do Recife no Teatro Santa Izabel”. (SD4-USI2)	SD4-USI2: Novas alternativas de lazer [...] por ser bastante inusitada para os hábitos da comunidade do Coque para assistirem aos concertos gratuitos.
Melhoria na disciplina, humildade, comportamento exemplar que na maioria não são encontrados na classe média alta, pois até mesmo assistem a concertos da orquestra Sinfônica e levam seus pais e irmãos a apreciarem a música clássica”. (SD5-USI2)	SD5-USI2: Melhoria na disciplina, humildade, comportamento exemplar que na maioria não são encontrados na classe média alta.

<p>“Eles sabem comer com garfo na mão esquerda e faca na mão direita. Eles sabem escovar dente, sabem passar o fio dental. Têm asseio, sabem ir ao banheiro sem deixar rastro, hoje em dia são meninos que você pode levar para a sua casa e passar uma semana”. (SD6-USI2)</p>	<p>SD6-USI2: Têm asseio, sabem ir ao banheiro sem deixar rastro, hoje em dia, são meninos que você pode levar para a sua casa e passar uma semana.</p>
<p>Essas meninas chegaram aqui pobrezinhas, feias, sem nenhum interesse pela beleza e nem por elas. Hoje estão lindas, exuberantes, bonitas e com vaidade. (SD7-USI2)</p>	<p>SD7-USI2: Essas meninas chegaram aqui pobrezinhas, feias, sem nenhum interesse pela beleza.</p>
<p>A formação do caráter destes jovens, por meio de interação de nobres valores, como trabalho, honra, coragem, idealismo e fé. A nós não interessa a formação de músico virtuoso e de cidadão de moral reprovável. (SD8-USI2)</p>	<p>SD8-USI2- A nós não interessa a formação de músico virtuoso e de cidadão de moral reprovável.</p>
<p>Sou magistrado, não toco nenhum instrumento, mas tenho a consciência de que a música é um meio extraordinário de ressocialização um meio de engrandecimento de pessoa, sobretudo de enriquecimento interior que se reflete no indivíduo integral. (SD9-USI2)</p>	<p>SD9-USI2- A música é um meio extraordinário de ressocialização.</p>
<p>Um bandido custa na cadeia do Recife 2 mil e seiscentos reais, essas crianças custam menos de um terço, o bandido não tem tempo de recuperar. (SD10-USI2)</p>	<p>S10-USI2- Essas crianças custam menos de um terço.</p>
<p>Eles de fato se formam músicos e podem exercer a profissão. E isso evita que eles se tornem “aviões” do tráfico para ganhar dinheiro. (SD11-USI2)</p>	<p>S10-USI2- E isso evita que eles se tornem “aviões” do tráfico para ganhar dinheiro.</p>

Fonte: Busca exploratória de Camboim (2015).

Como forma de repensar a formação relacionada ao Lugar Comunitário do Coque, visamos categorizar a experiência discursiva fenomenológica da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, a partir da habilidade socioemocional, consciência social, com fins de caminhar para a formação humana integral com/para

o lugar comunitário do Coque. Assim, de forma inicial, apresentamos no quadro 05 a categorização da experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque.

Quadro 5- Categorização da experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque

UNIDADE DE SIGNIFICADO	PALAVRA	CATEGORIA
SD1-USI1	Terror	Primariedade
SD2-USI2	Hostil	Primariedade
SD3-USI3	Necessidade	Terceiridade
SD4-USI4	Civilizado	Terceiridade
SD5-USI5	Violento	Primariedade
SD6:USI1	Depreciada	Segundidade
SD8-USI1	Livre	Primariedade
SD9-USI1	Compatível	Terceiridade
SD1-USI2	Sair, Status	Terceiridade
SD2-USI2	Salvar	Segundidade
SD3-USI2	Mentalidade	Segundidade
SD4-USI2	Hábitos	Terceiridade
SD5-USI2	Disciplina Humildade	Segundidade
SD6-USI2	Anseio	Segundidade
SD7-USI2	Pobres, feias e beleza	Segundidade
SD8-USI2	Cidadão	Terceiridade
SD9-USI2	Ressocialização	Primeiridade
SD10-US2	Custo	Terceiridade

SD11-US2	Tráfico	Primeiridade, Segundidade e Terceiridade
----------	---------	--

Fonte: Elaboração Camboim (2021), segundo dados obtidos por Camboim (2015).

Ao analisarmos o quadro 5, observamos que ele foi apresentado em três categorias: a primeiridade; a segundidade e a terceiridade, mas o que significa isso? Na primeiridade, o fenômeno é apresentado como dado, isto é, sem referência a aspectos externos ou internos. (PIERCE, 2012) Já a segundidade se revela “quando um fenômeno primeiro é relacionado a um fenômeno segundo qualquer” (NOTH, 2005, p.64). Portanto, “é a categoria da ação, do fato, da realidade e da experiência no tempo e no espaço” (PIERCE, 1983, p.90). E, por fim, a terceiridade é a categoria da mediação, ou seja, possui relação entre as duas categorias (IBRI,2001) por ser a categoria do hábito, da lei, da norma, do geral e da generalização, da comunicação e das significações e representações (PIERCE, 1983).

Sendo assim, nosso olhar analítico se lançou sob o viés dessas três perspectivas, ao buscarmos por essas categorias apresentadas ao longo da experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, sobre o lugar comunitário do Coque. Por isso, fomos na direção de elementos que apontassem qualificação, modo de ser (ação), um fio mediador.

Dessa forma, podemos observar que essa abordagem a que nos propomos esteve intimamente relacionada a nossa proposta de pesquisa, já que nossa compreensão sobre emoções esteve alicerçada na fenomenologia baseada na concepção de Cassasus (2018, p. 122), para quem emoção é:

Energia vital. Se trata de uma energia vital que por ser vital é próxima e distante. Próxima da experiência e distante da cognição. A emoção é uma energia que nos afeta e nos impulsiona para a ação. A emoção é uma energia que flui em nós, que não é coisa. É um fluxo, um fluxo de consciência. (CASSASUS, 2018, p.122, tradução nossa).

Sob a ótica de Cassasus (2018), entendemos que a emoção faz referência a vida e, por isso, está próxima da experiência. E, a partir daí, pode nos conduzir a uma ação ao promover consciência. Então, se a emoção está próxima da experiência, entendemos que o mundo (aqui vamos entender mundo como o lugar que é experienciado) é mediado pela consciência. Portanto, observamos que a

concepção apresentada por Cassasus (2018) está alinhada à fenomenologia, pois a “Fenomenologia tem a ver com princípios, com as origens do significado e da experiência” (RELPH, 1979, p.1), porque: “Conhecemos o mundo pré-consciente da mente, através e a partir dos lugares nos quais vivemos e temos vivido, lugares que clamam nossa afeições e obrigações” (RELPH, 1979, p. 16). Foi a partir daí que encontramos a possibilidade de realizar a convergência de Significados.

3.4.3 A Convergência de Significados

Realizamos diálogos com as categorias, isso quer dizer que buscamos articular as palavras destacadas nas unidades de significado; as categorias que foram atribuídas, o porquê, e a habilidade socioemocional materializada numa consciência social, as quais pudessem servir de subsídio para uma mobilização. Por meio da matriz esquematizada abaixo, podemos visualizar todos os elementos mencionados acima que perseguiram a pergunta norteadora. Nesse caso, cumprimos o percurso de Arantes (2014): “O uso desta matriz foi uma forma ilustrativa que a pesquisadora optou por utilizar para apresentar as respostas a partir do enredamento dos temas emergentes” (ARANTES, 2014, p.103).

Matriz 1- Rede de Significações: as categorias

UNIDADE DE SIGNIFICADO	PALAVRA	CATEGORIA	HABILIDADE SOCIOEMOCIONAL-CONSCIÊNCIA SOCIAL
SD1US11	Terror	Primeiritude	Assumir a perspectiva dos que têm um contexto histórico e cultural diferente, buscando desenvolver o respeito.
SD2US11	Hostil	Primeiritude	Assumir a perspectiva dos que têm um contexto histórico e cultural diferente, buscando desenvolver a respeito.
SD5US1	Violência	Primeiritude	Assumir a perspectiva dos que têm um contexto histórico e cultural diferente, buscando desenvolver o respeito.
SD8US11	Ressocialização	Primeiritude	Assumir a perspectiva dos que têm um contexto histórico e cultural diferente, buscando desenvolver o respeito.
SD9US12	Tráfico	Primeiritude Segundidade Terceiritude	Assumir a perspectiva dos que têm um contexto histórico e cultural diferente, buscando desenvolver o respeito.
SD6US11	Depreciada	Segundidade	Reconhecer os recursos e suporte da família, da escola e da comunidade, buscando contribuir para a melhoria.
SD2US12	Salvar	Segundidade	Assumir a perspectiva dos que têm um contexto histórico e cultural diferente, buscando desenvolver o respeito.
SD3US12	Mentalidade	Segundidade	Aceitar e considerar as diferenças individuais e grupais, assim como valorizar os direitos de todas as pessoas.

SD5USI2	Humildade	Segundidade	Conectar-se, acolher e dar apoio ao outro.
SD5USI2	Disciplina	Segundidade	Agir de acordo com as normas sociais, mas resistir à pressão social inapropriada.
SD6USI2	Asseio	Segundidade	Compreender as normas sociais de comportamento e avaliar criticamente as mensagens socioculturais como também da mídia, pertinentes a normas sociais e comportamentos pessoais.
SD7-USI2	Pobres	Segundidade	Compreender as normas sociais de comportamento e avaliar criticamente as mensagens socioculturais como também da mídia, pertinentes a normas sociais e comportamentos pessoais.
SD7-USI2	Feias	Segundidade	Compreender as normas sociais de comportamento e avaliar criticamente as mensagens socioculturais como também da mídia, pertinentes a normas sociais e comportamentos pessoais.
SD7-USI2	Beleza	Segundidade	Compreender as normas sociais de comportamento e avaliar criticamente as mensagens socioculturais como também da mídia, pertinentes a normas sociais e comportamentos pessoais.
SD3USI1	Necessidade	Terceiridade	Reconhecer os recursos e suporte da família, da escola e da comunidade, buscando contribuir para a melhoria.
SD4USI1	Civilizado	Terceiridade	Reconhecer os recursos e suporte da família, da escola e da comunidade, buscando contribuir para a melhoria.

SD1USI2	Compatível	Terceiridade	Aceitar e considerar as diferenças individuais e grupais, assim como valorizar os direitos de todas as pessoas.
SD9USI1	Status	Terceiridade	Aceitar e considerar as diferenças individuais e grupais, assim como valorizar os direitos de todas as pessoas.
SD4USI2	Hábitos	Terceiridade	Aceitar e considerar as diferenças individuais e grupais, assim como valorizar os direitos de todas as pessoas.
SD8USI2	Cidadão	Terceiridade	Agir de acordo com as normas sociais, mas resistir à pressão social inapropriada.
SD9USI2	Ressocialização	Primeiridade	Agir de acordo com as normas sociais, mas resistir à pressão social inapropriada.
SD10USI2	Custo	Terceiridade	Reconhecer os recursos e suporte da família, da escola e da comunidade, buscando contribuir para a melhoria.
SD11USI2	Tráfico	Primeiridade, secundidade Terceiridade	Agir de acordo com as normas sociais, mas resistir à pressão social inapropriada.

Fonte: Matriz elaborada a partir dos dados obtidos na pesquisa de Camboim (2015).

Nesta matriz, representamos as principais unidades de significados, bem como as palavras relacionadas a elas, a partir de seu recorte de significado. Assim, a matriz contém as palavras inseridas nos recortes das unidades de significado que se mostraram mais relevantes para cada pergunta norteadora, para cada competência atribuída a habilidade socioemocional da consciência social. Todavia, é preciso deixar nítido que a ordem como elas aparecem na matriz não constituiu critério de importância, isto é, o fato de certa palavra aparecer primeiro não significa que ela foi entendida como mais relevante que a última. A organização da matriz se deu única e exclusivamente pela ordem da construção das unidades e significado, mediante sua inscrição nas SDs. Desse modo, para cada palavra posta como importante na redução da unidade de significado, vamos dialogar com a categoria na

qual ela foi inserida e também com a competência da habilidade da consciência social relacionada a ela.

O lugar comunitário do Coque, a partir de seu processo histórico e cultural, é revelador de diferenças que são singulares, mas também plurais. E, por isso, qualquer ato de educar a partir das práticas musicais não deve considerar um fator único, ou melhor, que todos os moradores do lugar comunitário do Coque fossem semelhantes, pois, ao fazer isso, não forma no âmbito de sua individualidade e pluralidade de contexto de lugar comunitário, mas reforça padrões, ou seja, é como se todos compartilhassem a mesma fôrma. Fôrma essa que é desenhada por meio das lentes de fora e não numa perspectiva de compreensão da sua dimensão histórica e cultural.

Ao olharmos para a matriz 1, observamos 4 palavras que foram inscritas na secundidade e que a partir delas pode ser trabalhada a questão da aceitação e consideração das diferenças individuais e grupais. Foram elas: mentalidade; compatível; *status* e hábitos. Por ter por objetivo obter as palavras que revelassem a não consideração das diferenças, nesta composição, optamos por trazer a própria experiência discursiva da Orquestra Cidadã Meninos do Coque e não sua Unidade de Significado, porque compreendemos que este seria um terreno fértil para trabalhar essa questão.

A nova legião com **mentalidade** diferenciada se expandindo para outros moradores que buscam uma vaga na escola de música, a fim de que possam **ser salvos de um destino lamentável**, que são atraídos pelo **ambiente social que vivem**. (ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2013)

Um membro ganha **status** social, o passo seguinte ou a consequência imediata será a saída, levando consigo o núcleo familiar da comunidade do Coque *para residir em área **compatível com o status adquirido como músico, fazendo com que os componentes da família que se acharem às voltas com a criminalidade mudem definitivamente de vida.*** (INSTITUTO INOVARE-PRÊMIO INNOVARE-ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2011).

Novas alternativas de lazer, entre as quais *destacamos por ser bastante inusitada para os **hábitos** da comunidade do Coque, a ida voluntária de grupos de mães com seus filhos para assistirem aos concertos gratuitos da Orquestra Sinfônica do Recife no Teatro Santa Izabel*". (ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2013).

Portanto, ao refletir sobre essa questão fica nítida uma padronização, sobretudo, ao dizer: “expansão para outros moradores”. Entretanto, é preciso considerar as diferenças que existem entre os moradores, ou seja, se eles, no âmbito de sua singularidade e pluralidade (do seu contexto do lugar comunitário do Coque), não quiserem música clássica? Observe-se o que afirma Silva (2020):

Pensar as emoções na geografia nos permite entender diferentes contextos sociais, o nosso envolvimento com os lugares e que as emoções não se restringem a uma questão biológica, mas que nos possibilitam agir no mundo, portanto, não são experiências apenas individualizadas, mas também coletivas e contextualizadas. Nossas experiências emocionais oportunizam construir memórias, pertencimento, significados, e qualificam os lugares, sendo, portanto, parte de nossa história. (SILVA, 2020, p.260).

Outro aspecto é status e área compatível. Nesse sentido, evidencia-se que existe um lugar específico para um músico residir, que não seria no lugar comunitário do Coque. Além do fato de eles irem ao teatro Santa Isabel ser posto como inusitado e não como algo fruto de uma experiência individual e plural (comunitária). Por isso, consideramos, mais uma vez, Silva (2020):

Nos interessa pensar as emoções nos contextos sociais e culturais, como questão central para o nosso agir espacial e como mediação na construção de espacialidades emocionais, podendo ser fontes de construção de um conhecimento geográfico que aproxima subjetividades e experiências espaciais, individuais e coletivas. (SILVA, 2020, p.261).

A partir das ponderações realizadas, notamos uma ausência de conexão com o lugar comunitário do Coque por parte da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, bem como a falta de acolhimento e inclusão de seus integrantes no âmbito de suas individualidades e pluralidades relacionadas ao seu lugar comunitário: a conexão e o acolhimento e apoio ao outro. O avanço dessas análises e discussões nos permitiram perceber algo que infelizmente é muito comum nas referências ao lugar comunitário do Coque, que é a ausência de ligação, por isso, o olhar lançado é sempre aquele do lado de fora. Como afirma Silva (2020):

As reflexões da geografia das emoções valorizam a experiência humana e as ligações de sentido e significado que são estabelecidas nas vivências espaciais. Entende-se que há uma relevância simbólica dos lugares em função da associação emocional que

estabelecemos com tais lugares, em que as emoções “qualificam” nossas experiências espaciais. Esse entendimento levanta questões do tipo: como nos conectamos emocionalmente com os lugares? Como isso está associado às transformações da vida cotidiana? Como as emoções são expressas em determinados contextos? De que maneira fazem parte da vida social e cultural? (SILVA, 2020, p.262).

Assim, não trouxemos especificamente uma ou mais de uma unidade de significado inscrita aqui, porque compreendemos que todas elas passam pelo mesmo viés de ausência de conexão com o lugar comunitário do Coque, e também com a ausência do acolher e incluir não apenas esse lugar comunitário como uma forma de promoção de formação, mas também seus próprios integrantes que não são incluídos pelo que eles são, mas como se houvesse um apagamento, para se tornar uma outra pessoa. Ao pensar sobre essa ausência de conexão em relação ao lugar comunitário do Coque, podemos lembrar que isso tem a ver com onde ele foi inscrito historicamente, sobretudo, pela mídia (quadro 1).

Os distintos elementos categorizados aqui na pesquisa nos direcionam para um lugar: as mensagens histórico-sociais e culturais nas quais o lugar comunitário do Coque foi inscrito ao longo dos anos. Os problemas sociais da comunidade se tornaram invisíveis já que, segundo Freitas e Valle-Neto (2010), os discursos jornalísticos representam o Coque não a partir dos problemas sociais e, sim, da noção estigmática da violência:

A partir do impacto da abordagem midiática na cidade, a simples menção da palavra “Coque” tornou-se motivo para uma série de “anedotas” populares associadas ao risco de ser morto por se viver em Recife. “Passar pelo Coque” gerava a sensação de medo pelos transeuntes e motoristas que precisavam utilizar a Ilha Joana Bezerra para chegar em algum ponto da cidade. Por outro lado, os moradores do Coque, por possuírem laços mais intensos com a comunidade, laços de pertencimento e afetividade, eram nitidamente marginalizados pelo restante da cidade, encontrando dificuldades, por exemplo, de conseguir um emprego. Muitos eram os relatos de que a simples menção da palavra “Coque” era suficiente para destruir qualquer expectativa de trabalho. Assim, os moradores do bairro precisavam dizer que eram de outros lugares, como do bairro de São José. O rótulo da violência aprisionou continuamente os moradores do bairro à imagem de que eram, efetivamente violentos, isto é, sujeitos protagonistas da violência. (VALLE-NETO, 2010, p.14).

Assim, “é o estigma quem possibilita que a ‘sequência figurativa’ ocorra, isto é, que as figuras tenham uma determinada compreensibilidade e não outra. O estigma possibilita ainda a segregação, uma vez que está garantindo o ‘destaque’ da figura dentro da realidade” (VALLE-NETO, 2010, p. 41). E o autor complementa:

O processo de construção do estigma, tanto quanto o de todas as representações sociais, parte de um processo de dimensionamento e classificação do real, de uma vontade de discipliná-los. Para tanto, assim como as representações, o estigma se constitui a partir da eleição de um traço distintivo que se sobrepõe aos outros. A esse lugar, também irão se somar os semas correlatos e as figuras estereotipadas [...] (VALLE-NETO, 2010, p.42).

Diante desse processo de construção de estigma, o Coque acabou tendo certo lugar na mídia:

O Coque não pode ser encontrado a não ser nas grandes mídias, que como vimos funcionam como matrizes do estigma. O estigma é de tal magnitude que leva os indivíduos a olhar para o Coque, ambientado na cidade, e relatar sua “energia ruim”, seus “sujeitos mal-encarados”, suas ruas “desorientadas”, confundindo, assim, a percepção do estigma com a palavra ou voz do bairro. (VALLE-NETO, 2010, p.42).

Nessa perspectiva o *ethos* social do Coque vai sendo retroalimentado, como diz Valle-Neto (2010). E uma dessas retroalimentações foi o seguinte discurso midiático:

Crianças chafurdam na lama com suas armas de brinquedo em punho. [...] Despenteadas, sujas, catarro escorrendo no nariz. Mais lama fedorenta ao fundo. Alguns mocambos semidestruídos. O clima parece tranquilo, a comunidade parece já estar acostumada à miséria e à violência do local. (Diário de Pernambuco, 19/09/1976).

Ao olharmos para as palavras da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque consideradas como as mais importantes para a pergunta guia: que palavras podem servir para a avaliação crítica das mensagens socioculturais? Percebemos que eles reproduzem os discursos midiáticos, inclusive, de forma natural e também desvalorizam as práticas sociais do lugar comunitário do Coque. As palavras que alinharam para essa compreensão foram: nefastas práticas; pobrezinhas, feias/beleza e ter anseio. Do mesmo modo que fizemos anteriormente, vamos inserir

o próprio discurso do projeto e não a redução para a unidade de significado relacionado à categoria da segundidade, para ampliar o debate:

Essas meninas chegaram aqui **pobrezinhas, feias**, sem nenhum interesse pela **beleza** e nem por elas. Hoje estão lindas, exuberantes, cuidadas, se pintando, bonitinhas, com vaidade. E isto está atijando o malandro. (PORTO, 2009, p.134)

Tem **asseio**, sabe ir ao banheiro sem deixar rastro, hoje em dia são meninos que você pode levar para a sua casa e passar uma semana. (TV GLOBO, 2009)

Essas palavras inscritas categoricamente na nossa análise e inseridas na competência de avaliação crítica das mensagens nos mobilizaram para uma série de reflexões. Nesse sentido, ao falar em pobreza, por exemplo, vamos na direção do que Castel (1998) chamou de “desfiliação social”, ao afirmar que a pobreza seria a situação de não participação da dinâmica socioeconômica e, por isso, torna alguns indivíduos isolados por não poderem fazer parte de um sistema. A partir desse pensamento, podemos entender que a pobreza seria um não pertencimento no âmbito de um contingente de atores sociais que não necessariamente compartilham da mesma experiência, mas cuja integração econômica é incerta e ameaçada, por isso, é empurrado para a periferia (NUNES, 2014).

Assim, “a pobreza passa a ser vista socialmente como estigma, fazendo do pobre um marginal, aquele cujos modos de vida são tomados pela ameaça a própria sociedade” (NUNES, 2014, p.26). O estigma: 1/ explica a inferioridade de alguns indivíduos; 2/ justifica a elaboração de mecanismos de controle do perigo que eles representam; 3/ no limite, indica a crença que alguém não é verdadeiramente humano. (GOFFMAN, 2013, p.13). Portanto, a pobreza torna-se marca não apenas no corpo, mas nas formas de ser que não poderão ser apagadas, ainda que os indivíduos tenham ascensão socioeconômica (NUNES, 2014). Entretanto, tal questão não fica apenas no âmbito da sociedade, ela também permeia os processos educativos e a Orquestra Criança Cidadã é um exemplo disso. Isso porque, como bem lembra Nunes (2014), a pobreza se converte em questão moral, pois seria uma característica aparentemente incorrigível do pobre se deixarem seduzir pelas

práticas criminosas. Paradoxalmente, essa questão tem seus desdobramentos na educação (NUNES, 2014).

Como a pobreza é reduzida a uma questão moral, os currículos são pensados e elaborados para civilizar e moralizar os pobres. Essa é uma visão que se perpetua nos currículos e na função desejada dos sistemas públicos destinados aos grupos populares. As campanhas que visam a mais educação, mais tempo ou a que toda a infância (pobre) vá a escola buscam tirar as crianças das ruas, da violência, das drogas, dos contextos imorais das favelas e dos valores primitivos de suas comunidades pobres, para socializá-los em valores de frequência, ordem e trabalho (ARROYO, 2013, p. 120).

Diante disso, a pobreza a ser convertida em questão moral deflagra um conjunto multifacetado de dispositivos disciplinares, visando processos de normalização da natureza rebelde e recalcitrante do pobre (NUNES, 2014). Diante dessa observação, é necessário conduzir a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque não apenas pela avaliação crítica das mensagens, mas a sua própria comunicação. E um caminho para isso é reconhecer os recursos e o suporte da família.

3.4.4 Reconhecimento dos recursos e suporte da família, da escola e da comunidade: buscando a contribuição para a melhoria

Este tópico trata das palavras inscritas na categoria da terceiridade que estão intimamente relacionadas a recursos. Assim, as palavras relacionadas aqui foram um pouco ampliadas: “morar aqui por necessidade”; “ao obter status, vão morar em área compatível”, que mostram uma íntima relação entre a pobreza e o lugar de moradia, este quase sinônimo da situação de grupos que necessitam de bens materiais e simbólicos para a sua sobrevivência (PAUGAN, 1991). O autor acrescenta: “um status social específico, inferior e desvalorizado marca profundamente a identidade daqueles que a vivenciam”. (PAUGAN, 1991, p.13)

Diante disso, é possível indagar: Como identificar os pobres? Como medir pobreza? O que fazer para combater a pobreza? Os pobres são investigados a partir de critérios de uma “população flutuante” (LAZZARATO, 2011, p.11), identificada por meio de critérios de renda, acesso aos bens e serviços e/ou das oportunidades de

acesso à cultura. Esses critérios são transformados em índices para qualificar a pobreza e favorecer sua erradicação do tecido social. (NUNES, 2014).

Em virtude dessa perspectiva é preciso colocar aqui em discussão a dimensão de aprender a habitar a pobreza como obra da formação humana que tenha o objetivo de estar desarticulada da bipolaridade. (NUNES, 2014). Mas, o que seria habitar a pobreza como potência? A resposta está no compreender que pobres somos todos nós enquanto humanos (NUNES, 2014). Sem demora, “uma vez que os seres humanos não possuem uma obra ou tarefa específica, novas possibilidades de ser próprio si mesmo se apresentam [...] emerge como potência pura de ser e de não ser” (NUNES, 2014, p.74). Tal debate é uma oportunidade para abrir caminho para a formação humana. Caminhando na direção do debate sobre a formação humana, é necessário colocar em pauta aqui duas situações: a hominização (que seria algo natural vindo das dimensões) e a formação humana, que entende humanização como “[...] um trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano: o espiritual” (ROHR, 2013, p.29).

E, por fim, o processo de humanização do ser humano irá proporcionar um caminho para agir de acordo com as normas sociais e ao mesmo tempo resistir à pressão social.

3.4.5 O agir de acordo com as normas sociais e a resistência à pressão social inapropriada

Na matriz apareceram as palavras *disciplina, cidadão e humildade*. Ao refletir sobre a disciplina, é possível tecer algumas considerações. Quem ensina às pessoas amar, respeitar e ver como semelhantes os jovens do Coque e de outras favelas? O campo de batalha é outro, permanece dentro de cada um que tem visão fragmentada e estereotipada do Coque e de outras favelas. Além disso, essa compreensão coloca em evidência um espaço delimitado para um processo civilizador como se os moradores dos lugares comunitários não soubessem se comportar em sociedade.

Vale ressaltar que reconhecemos as práticas musicais como um processo que contribui, e muito para a sociabilidade. No entanto, quando colocadas sob os alicerces militares, tais práticas perdem sua essência educativa e podem interferir na liberdade de criação, apresentando características do tipo: “aqui se transmite pontos fundamentais no alicerce da vida destes meninos, a disciplina e a hierarquia que não

existem mais lá fora. Uma orquestra precisa ter disciplina e hierarquia mais fortes do que as do Exército” (ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ, 2013). Portanto, “o poder de vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina” (FOUCAULT, 2013, p.170). Além disso, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2013, 164).

Outra palavra que queremos destacar é *cidadão*. É bastante comum a presença de projetos educativos cujos fundamentos se encontram alicerçados na cidadania. Mas, se pensarmos a partir da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, o que seria ser um cidadão? Ter acesso a práticas musicais e ocupar outro lugar que não o lugar comunitário do Coque? Isso já é garantia de ter alcançado o passaporte da cidadania? Na verdade, o que observamos é que “ em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” (SANTOS, 2014, 35). Em virtude disso, é preciso colocar em evidência o agir de acordo com as normas sociais, porém, resistindo à pressão social.

Agora que trilhamos um pouco as seis competências da habilidade socioemocional da consciência social, vamos utilizar esse recurso para a elaboração de uma mobilização dessa habilidade para o projeto da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, a fim de atrelar a temática à categoria *lugar* e configurar as notas da geografia para uma formação humana integral, que é não apenas o título da pesquisa, mas converteu-se em nosso LUGAR. Vale salientar que quando dizemos que é nosso LUGAR, não estamos falando da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, pois o desejo da Orquestra é afastar todos do lugar comunitário do Coque e transferir alguns “ musicalmente eleitos” para serem “erguidos como troféus” que, para ter valor, precisam olhar para seu lugar de origem e renegá-lo, apresentando-se como pertencentes a outros lugares (mesmo que esses lugares só os tolerem). Estamos falando aqui de um lugar existencial, pois, como afirma Relph (1979):

Conhecemos o mundo pré-conscientemente através e a partir dos lugares nos quais vivemos e temos vivido, lugares que clamam nossas afeições e obrigações. Neste sentido (e há muitos outros) lugares são existenciais e uma fonte de autoconhecimento e de responsabilidade social. (RELPH, 1979, p.5)

Destacamos que foi a partir de cada ida ao Coque que acabamos construindo vínculo com o lugar (que nos fez em pensamento estar presentes) e, ao mesmo tempo, foi uma fonte de autoconhecimento, pois não apenas percorríamos as ruas, mas caminhávamos por dentro delas e de nós mesmas, fazendo-nos entender que nosso compromisso e responsabilidade social eram com esse lugar. Por isso, não poderíamos deixar de questionar a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, diante de seus alicerces formativos, assim como não poderíamos deixar de construir caminhos formativos que partissem do próprio lugar comunitário do Coque, isto é, algo **com** e **para** o reconhecimento desse lugar.

4. ASSUMINDO A PERSPECTIVA DOS QUE RECONHECEM SEU CONTEXTO CULTURAL E HISTÓRICO: EM BUSCA DE AMPLIFICAR A VOZ DOS MENINOS DO COQUE, E DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NASCIDOS DO LUGAR

Em decorrência da pandemia do COVID-19 e as restrições trazidas com ela, o contato com os sujeitos da pesquisa foi inviabilizado, por isso, tivemos de reorientar nossa pesquisa a fim de concretizá-la. Em virtude disso, utilizamos dados já obtidos em outra pesquisa, isto é, Camboim, 2015. Nesta ocasião, esta autora lançou mão da aplicação de questionário composto por dezesseis perguntas mescladas entre abertas e fechadas. No total, foram obtidos dez questionários cujos respondentes foram identificados por nomes de compositores clássicos para preservar suas identidades. Vale dizer ainda que aplicamos o questionário apenas aos maiores de idade e àqueles que estavam disponíveis.

Foi no reconhecimento do lugar comunitário do Coque que resolvemos amplificar a voz de seus meninos por meio de suas respostas e, ao mesmo tempo, elencar princípios educativos nascidos desse reconhecimento. E nessa trama de diálogo vamos partir para compreender como uma abordagem socioemocional com base na consciência social da categoria *lugar* pode contribuir para a formação humana integral. Então, começamos ouvindo quem mais foi silenciado, ignorado e invisibilizado: os meninos do Coque. As respostas estão sintetizadas no quadro 6.

Quadro 6- Respostas dos integrantes da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque

SUJEITOS	RESPOSTAS
Franziska Lebn	Um lugar que já foi muito violento (não dizendo que não é mais) [...]
Clara Schuman	Um bairro por muitos ainda desconhecido
Antoní Dvorák	É um lugar bom, fica perto de tudo
Wolfgang Mozart	O Coque agora está muito mudado, está um bairro agora quase classe média.
Piotr Tchaikovsky	Nossa...ótimo lugar para se morar..., mas não é o melhor lugar para criar meus filhos.
Franz Schubert	Um bairro legal de se viver e um bom lugar para fazer uma família.
Johannes Brahms	Agora, uma comunidade boa para morar.

Fonte: Camboim (2015).

As sete respostas recolhidas trazem, de um modo mais enfático ou mais contido, uma defesa do lugar comunitário de origem dessas crianças e adolescentes, moradoras do Coque, pois, mesmo eles considerando que haja algum tipo de violência, esse assunto não está cristalizado, ou seja, não o tomaram como

um signo e/ou símbolo do lugar comunitário do Coque, como deixa evidente a experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque. As falas dos seus integrantes revelam mais afetividade, sobretudo, pela suspensão da fala de um dos integrantes, pois o “nossa” falado por ele mostrou um resgate de tudo o que ele viveu no lugar comunitário do Coque, ou seja, é como se o lugar comunitário estivesse dentro dele e a partir das lembranças, memórias fruto das histórias tecidas. Então, de modo geral, sob a perspectiva dos que reconhecem o lugar comunitário do Coque, corroboramos o que afirma Tuan (1975):

[...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto “especial”, que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significados. (TUAN, 1975, p.387)

Foi pensando no lugar comunitário do Coque como realidade a ser esclarecida a partir daqueles que conferem algum tipo de significado a esse lugar, que vimos a importância de abordar a questão de assumir a perspectiva dos que têm contexto histórico e cultural distinto. Isso porque nenhum projeto educativo deve perder de vista o lugar comunitário ao qual está relacionado. Portanto, se de um lado a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque não reconhece o lugar comunitário do Coque, numa perspectiva de vivência, vínculo, ligação, afetividade e dimensões históricas e culturais, mas, sim, a partir de uma legitimação da violência ao torná-lo símbolo dessa mesma violência e, por isso, seria um lugar de horror e de desgraça; do outro lado, os integrantes conservam sua relação de pertencimento, de vínculo, de ligação e de sua história atrelada ao lugar comunitário do Coque. Como podemos verificar nas respostas sintetizadas no quadro 7:

Quadro 7- Respostas dos integrantes da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque-sobre seu pertencimento

SUJEITOS	RESPOSTAS
Franziska Lebn	Sim, fui criada nele, toda minha infância passei nele, porém, já não me sinto como eles, pois através do projeto em minha vida fui inserida em outra cultura.
Clara Schuman	Porque foi o lugar onde eu fui criada.
Antoní Dvorák	Tenho história ali, tanto como tristeza como alegria.
Wolfgang Mozart	Sim, a minha relação com o povo do Coque é muito legal porque eles me tratam como um cidadão dever ser tratado.
Franz Schubert	Sim, nasci, cresci e pretendo ter minha família no Coque, e morar lá.
Frederic Chopin	Sim, é onde sempre vivi, e onde estão minhas origens
Antoni Vivaldi	Sim, foi onde cresci e aprendi, morando no Coque; não pretendo sair do bairro, pois me sinto bem.

Fonte: Camboim (2015).

De modo geral, ao ouvirmos os meninos, observamos que o lugar comunitário do Coque remete à infância, às suas relações com os outros moradores. Por essa razão, a valorização do lugar comunitário do Coque, por parte deles, por meio do pertencimento, coloca em evidência a vida do morador, que vai sendo revelada através do bairro (CAMBOIM, 2015). Por conseguinte, “ao falar sobre [o lugar comunitário do Coque], estão falando de suas vidas, uma vida que não se realiza apenas no lugar enquanto cenário, mas na rua sua construção, [...] ganhando relevância na vida”. (CARLOS, 2001, p.229). Por consequência, o lugar comunitário do Coque é relevante na vida deles, o que remete a Silva (2020):

[...] o nosso envolvimento com os lugares é que as emoções não se restringem a uma questão biológica, mas que nos possibilitam agir no mundo, portanto, não são experiências apenas individualizadas, mas também coletivas e contextualizadas. Nossas experiências emocionais oportunizam construir memórias, pertencimento, significados, e qualificam os lugares, sendo, portanto, parte de nossa história. (SILVA, 2020, p. 260)

As falas dos integrantes da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque revelam não apenas os significados enquanto parte de sua história que se relacionam ao lugar comunitário do Coque e às suas experiências individuais e

coletivas, mas também mostrou uma posição contrária entre os integrantes e a Orquestra Criança Cidadã, pois, se a Orquestra se move no esforço de afastar seus integrantes do lugar comunitário do Coque definitivamente, porque, para a Orquestra, o Coque não é o lugar para eles morarem, logo a parcela que foi “privilegiada” por eles para fazer parte do projeto teriam que residir em outro lugar. Os próprios integrantes declararam que não pretendem sair do lugar comunitário, já que sair seria deixar de serem eles mesmos para ser aquilo que a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque quer que eles sejam.

Enfim, nosso estudo sobre a proposta educativa da Orquestra Criança Cidadã do Coque não pretende apresentar modelos ou fórmulas mágicas, busca apenas lançar um olhar crítico acerca de questões fundamentais que alicerçam esse fazer educativo. Nosso olhar é fundamentado nos princípios da formação humana integral e focado na habilidade socioemocional centrada na consciência social, que consideramos indissociável da categoria *lugar*. Como mostram Silva e Maciel (2020):

As experiências de uma pessoa correspondem apenas a ela, não possibilitando uma universalização. A experiência é vivida e individual mesmo que no coletivo. E quando ela é ligada aos lugares que nos levam ao espaço vivido se refere ao espaço da vida, do cotidiano que todos nós construímos, sendo geógrafos ou não. (SILVA; MACIEL, 2020, p.6).

Estamos dizendo que esse tópico é resultado e é razão de ser, nosso ponto de chegada ao fenômeno, que é o nosso LUGAR. Ao mesmo tempo, por compreender as experiências construídas a partir do lugar comunitário do Coque, esse percurso nos possibilitou a construção de novas subjetividades que nos fizeram chegar até aqui e ao mesmo tempo nos deram consciência de que as experiências com o lugar comunitário do Coque são individuais. Entretanto, seu forte apelo de comoção social nos mostrou que é preciso pensar/repensar a formação dos jovens desse lugar e, por isso, tivemos essa postura de lançar alguns princípios educativos que acreditamos serem essenciais para uma ação educativa que compreenda uma formação integral.

4.1 A visão da importância da consciência social no âmbito do lugar comunitário do Coque como aspecto formativo geográfico para a formação humana integral

Esta proposta de pesquisa tem por inspiração não apenas as teorias visitadas ao longo de um percurso acadêmico e nem os distintos projetos e programas que se voltam para o desenvolvimento desta questão, ou melhor, que se voltam para o ser humano. Sobretudo, a ideia da realização veio da própria voz de um dos integrantes: “hoje, depois do projeto, sou um ser humano”, por isso, é por eles que estamos nos movendo aqui. Tivemos como ponto de entendimento que o apagamento da consciência social alicerçada pela identidade comunitária dessas pessoas é uma agressão simbólica que conduz a contradições e conflitos que não dizem respeito apenas a uma delimitação geográfica da cidade, mas, fundamentalmente, aos diversos *hominis* que nela habitam, e entender isso é fundamental para não limitar qualquer processo formativo, independentemente do meio dessa formação.

Pelo modelo vigente de proposta formativa, a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque carece do desenvolvimento da habilidade socioemocional da consciência social, considerando a individualidade e a coletividade das crianças, adolescentes e seus familiares. Mesmo porque uma proposta de formação integral coloca em evidência não apenas os aspectos internos e externos, mas também os individuais e coletivos, além do modo de ser, estar e agir no mundo. (ARANTES, 2015)

As habilidades socioemocionais em que nos baseamos aqui foram as de CASEL: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável (DURLAK, *et al.*, 2015). Apesar disso, durante todo o nosso estudo, focamos na consciência social de modo articulado à categoria *lugar*. Primeiramente é preciso dizer que a consciência social visa tomar para si a perspectiva das pessoas com origens e culturas sociais de comportamento e com o reconhecimento da família, da escola e do ambiente social (DURLAK, *et al.*, 2015).

Além disso, as habilidades socioemocionais promovem as relações interpessoais e desempenham um papel relevante no combate ao racismo, ao xenofobismo, ao machismo e aos preconceitos. (ALZINA, ESCODA, 2007) É a partir desse objetivo da consciência social que observamos intimamente sua relação com

o *lugar*. Diante disso, observamos alguns princípios educativos que são relevantes nessa articulação entre a consciência social e a categoria *lugar*.

4.1.1 Questões étnico-raciais articuladas com o lugar comunitário de origem

Como já mencionamos anteriormente, o ser humano é um fenômeno complexo diante de sua multidimensionalidade (MORIN, 2011), já que ele é ao mesmo tempo físico (corporal), sensorial, emocional, mental/racional e espiritual (RORH, 2012; 2013). Entretanto, pensar no ser humano é ir além dessas cinco dimensões básicas, por isso, Rorh (2012; 2013) nos mostra também as dimensões temáticas transversais as quais perpassam as dimensões básicas, conforme verificamos na Figura 2. Uma das dimensões temáticas transversais é a étnica.

Mas, como as questões étnico-raciais chegam ao lugar comunitário do Coque, Recife-PE? A resposta está no nome de suas ruas, ao percorrermos o referido lugar comunitário, podemos observar que muitas de suas ruas levam nomes indígenas, como podemos observar algumas delas no quadro 8.

Quadro 8- Nomes das ruas indígenas do lugar comunitário do Coque

NOME DA RUA	SIGNIFICADO
Ibiporã	No tupi-ibi (terra) e porã (bonita) – terra bonita. No guarani, habitante da Terra.
Jaraguari	No tupi-guarani, significa “o rio do Jaraguá”.
Caetité	Seu nome deriva da língua tupi (mata da pedra grande). Junção dos termos ka'a (mata), ita (pedra) e eté (verdadeiro).
Caibi	Do tupi-guarani, significa folhas verdes..
Itaguajé	Pode significar o atalho da pedra redonda (itágua+ajé) e barulho das águas sobre as pedras (itá+ guajé).
Cambuí	Do tupi, designação comum de diversas árvores de porte médio.
Urubici	Em tupi, significa a mãe do Surubim (urubi+ci).
Ibirama	Do tupi. Significa terra, região (ibi+rama).

Fonte: Telelista.

Todos esses nomes revelam um pouco da herança cultural do lugar comunitário do Coque. Por isso, é preciso conhecer não apenas os significados das palavras, mas saber o porquê dessas palavras, de sua história, ou seja, qual a relação delas com o lugar comunitário do Coque. Partimos da ideia de que quando se conhecem as heranças do lugar comunitário, se fortalece seu pertencimento, ao se ver um pouco mais nele.

Outro aspecto relevante dentro desse princípio educativo é a questão da população negra e como se manifesta no âmbito do lugar comunitário.

4.1.2 Enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e racismo

Na busca de enfrentar formas de preconceito, discriminação e racismo, os quais permeiam a experiências educativas, Bezerra (2012) nos lembra que:

Buscar uma interpretação do mundo que descortine os estereótipos, que denuncie os estigmas e que ajude a construir diálogos entre diferenças em busca de maior equilíbrio nas relações de poder parece ser um caminho possível na tarefa de mais compreensão das 'coisas' que nos fazem e nos constroem enquanto humanidade. (BEZERRA, 2012, p.32)

Na nossa compreensão, o lugar comunitário faz parte do que nos forma nós mesmos; sendo assim, a ação discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque desvia-se desse princípio educativo quando explora e estimula uma topofobia em relação a ele. Apenas enfrentando todas as formas de preconceito, discriminação e racismo poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, defendermos “nós mesmos”, a partir de ações educativas que se traduzam em formas de resistência. Diante disso, nosso caminho nesse enfrentamento passa ainda por mais uma parada: o olhar pós-colonial.

4.1.3 Um olhar pós-colonial dos saberes, iniciando por valorizar o acerco cultural de origem das próprias crianças e de seus familiares

Visando o progresso das resistências e a construção de alternativas de outro mundo possível é que lançamos mão de uma base epistemológica pós-colonial

alicerçada no eminente cientista social Boa Ventura de Souza Santos (2006), que faz uma denúncia da concepção da ciência enclausurada na lógica eurocêntrica. Este modelo de razão, segundo Santos (2006), é denominado de “razão indolente”, podendo também ser chamado de modelo abissal, que nega a diversidade de saberes.

A razão indolente subjaz, mas suas várias formas ao conhecimento hegemônico tanto filosófico como científico, produzido no ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo, constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu. (SANTOS, 2002, p. 240)

Em alternativa à negação de diversidade de saberes, Santos (2002) nos mostra um pensamento pós-abissal, o qual reconhece a ecologia dos saberes, fazendo uso da sociologia das ausências e emergências que, segundo Valença (2014, p.20) pode ser entendida como:

Na medida em que a sociologia das ausências amplia o presente, a sociologia das emergências amplia simbolicamente os saberes, práticas e agentes, identificando neles as tendências de futuro. Para isso é necessária uma imaginação sociológica, para tentar detectar as possibilidades de esperança e deixar claro as ações que promoverão a concretização dessas condições. Ela atua sobre as possibilidades e capacidades. Assim, uma sociologia das ausências está relacionada às experiências sociais, a outra, sociologia das emergências, às expectativas sociais. (VALENÇA, 2014, p.20).

Assim, partindo deste entendimento em que Valença (2014) demonstrou a importância da ecologia dos saberes, e demonstrou ainda que as instituições de educação precisam tornar-se um espaço de tradução desses diversos saberes, na busca da justiça cognitiva, concluímos que a justiça cognitiva é “um ato de relacionar-se, gerando respeito entre os distintos saberes oriundos de contextos diversos, desconsiderando privilégios, hierarquias e desigualdades” (VALENÇA, 2019, p.24), pois “cada saber possui uma maneira própria de ver o mundo e, conseqüentemente, uma importância singular” (VALENÇA, 2019, p.36). Este caminho tem sido o cerne da descolonização do conhecimento, um tempo pós-colonial se apresenta como alternativa para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva de nossa complexa diversidade. O olhar pós-colonial reconhece

saberes silenciados, ouve discursos negligenciados e permite-se novas formas de compreender a realidade.

Portanto, as formas de discriminações, estigmas, preconceitos e racismo que permeiam a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque são frutos de uma herança colonial e, por isso, é necessário um tempo pós-colonial como princípio educativo na instituição. Um tempo de descolonização também na Educação, assim como nos diz Sodré (2012).

Pois bem, para a perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a 'reeducação' ou reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo. (SODRÉ, 2021, p.15)

Nosso tempo decolonial da Educação no âmbito da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque deveria estar focalizado no acervo cultural e na valorização das próprias famílias, começando por seu lugar, conforme Sodré (2021):

Pois bem, para a perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a 'reeducação' ou reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade simbólica entrevista na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo. (SODRÉ, 2021, p.15)

Assim, nosso tempo descolonial da Educação, no âmbito da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, deveria estar focalizado no acervo cultural e na valorização das próprias famílias, começando por seu lugar, o que se coloca como um processo de reeducação e/ou reinvenção do seu processo formativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não somos habitantes da cidade do Recife-PE, nossa residência é no Cabo de Santo Agostinho-PE (Região Metropolitana do Recife-RMR), mas qual o motivo de começarmos com essa informação nas considerações finais? A resposta é: demarcar espacialmente nosso sítio geográfico. Apesar de morar no Cabo de Santo Agostinho-PE, o Recife-PE também é meu LUGAR. Talvez porque, por tantas vezes, o Recife seja o meu destino mais comum, fazendo uma trama de movimentos pendulares com o Cabo, subvertendo as fronteiras de uma geografia tradicional...

Não obstante, ao mesmo tempo em que temos a clara percepção do Recife-PE enquanto lugar de afetividade, foi ao entrar no lugar comunitário do Coque e percorrer suas ruas, observar as contradições do urbano, ali parada numa rua da comunidade de frente para um prédio, de observar suas práticas cotidianas e, particularmente, de buscar entender diversos espaços formativos dedicados aos seus jovens moradores (e como eles eram distintos a partir de suas bases de compreensão do que seria formar na periferia), que comecei a captar o lugar no nível mais profundo, existencial.

Por esse motivo, saímos em defesa de uma formação dedicada ao contexto de lugar comunitário a partir dele mesmo. Isto significa que nossas primeiras geografias emocionais foram tecidas a cada descer do metrô na Ilha Joana Bezerra, ao ir em direção às ruas e testemunhar nas paredes do Coque as placas de ruas com nomes indígenas, na mediação de leitura na Biblioteca Popular do Coque, o Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis – NEIMFA, e também ao conversarmos com os moradores (seja na rua ou dentro de sua casa), na nossa inserção como estagiária na Escola Municipal de Tempo Integral Professor José da Costa Porto e ao comprar algo em um dos seus mercados. Foram nessas relações mediadas que estavam sendo tecidas as nossas geografias emocionais. E foi, por isso, que chegamos até esse trabalho de conclusão de curso na busca de proporcionar outras abordagens às categorias geográficas já trabalhadas na geografia.

Também foi “Sobre Angra e Marés” que mudamos várias vezes os caminhos de nossa trajetória, mas foi à luz da fenomenologia que, enfim, conseguimos ancorar na nossa “Angra”. Embora nossos sujeitos tenham sido de um outro momento de pesquisa, nos mantivemos na fenomenologia por entendermos o fenômeno a partir

de nossos olhos voltados a um contexto que seria nosso entorno: o lugar comunitário do Coque. Assim, tendo por compreensão de um ponto de partida para um ponto de chegada, no âmbito da fenomenologia, que resolvemos retomar o estudo da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque.

Pois bem, a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque é um projeto iniciado em 2006 e localizado dentro das instalações no 7º DSUP, localizado no Cabanga que, por ter sido idealizado por um magistrado e ter sua sede instalada dentro de uma unidade militar, carrega consigo um processo de formação voltado à segurança primária. O entendimento de segurança primária por parte da Orquestra é evitar que os jovens moradores do Coque se envolvam com a criminalidade por meio das práticas musicais. E, por isso, tem suas instalações dentro da Unidade do 7º Depósito de Suprimentos (D-SUP), localizado no Cabanga, como forma de afastar ao máximo os integrantes do contato com o lugar comunitário do Coque.

Ao inscrevermos uma experiência fenomenológica tendo como referência o lugar comunitário do Coque, nos lançamos numa jornada de construção geográfica das emoções da categoria *lugar* para a formação humana integral. Assim, a partir dos diversos *corpus* da pesquisa (site do projeto, site do Instituto Inovare), além do livro *Violinos no Coque*, fizemos as análises com o olhar fenomenológico da experiência discursiva da Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque, refletimos sobre a ausência de conexão com o lugar comunitário do Coque, bem como, a falta de acolhimento e inclusão de seus integrantes no âmbito de sua individualidade e pluralidade relacionada ao lugar. Além disso, observamos uma visão fragmentada e estereotipada do lugar comunitário do Coque e também de seus integrantes e, ao mesmo tempo, um espaço delimitado civilizador.

Com base nessas reflexões, a partir do reconhecimento do contexto cultural e histórico, resolvemos amplificar as vozes dos meninos do Coque. Suas respostas enfáticas ou contidas saíram em defesa do lugar comunitário do Coque, mas ao mesmo tempo mostraram afetividade. Isto é, reconhecem o Coque vivido, sua vida sendo revelada pelo Coque. Embora a Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque se esforce para retirar os seus integrantes do lugar comunitário do Coque, eles se mostram, em sua maioria, contrários, por terem suas raízes fincadas no solo do referido lugar.

Então, como desdobramento da pesquisa, observamos a oportunidade de elaborar uma proposta formativa de educação geográfica integral a partir da

habilidade socioemocional da consciência social, tendo como norte formativo o lugar comunitário do Coque, com fins de possibilitar a promoção das identidades individuais e plurais pela Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque. Para tanto, antes de tudo, vemos a necessidade de fundamentar a perspectiva de a educação geográfica integrar-se alinhada à importância da consciência social. Tendo esse alinhamento, poderemos seguir com mais segurança na identificação e categorização das necessidades do nosso objeto de estudo a partir de nossos três princípios educativos. Nosso objetivo aqui seria perceber os problemas e identificar uma situação ideal. Após esses passos, teremos possibilidade de planejar e implementar a proposta formativa e, posteriormente, avaliá-la.

Sem ter a pretensão de concluir, saímos regozijados por ter fechado esse ciclo. Encerramento este que não é traduzido apenas num rito de passagem acadêmica, mas desvela um LUGAR (o nosso LUGAR) e o porquê. Então, gostaríamos de finalizar aqui dizendo: Qual é o meu Lugar? Meu lugar é ser uma educadora humana integral; é, por isso, que me posiciono e avanço para a uma formação humana de todos e para todos.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B. A abordagem fenomenológica transcendental e existencial na geografia: as bases para o entendimento do espaço vivido. **Revista geógrafa**, Curitiba, v. 6, n.2, p.43-57, 2011.

ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, Madrid, n. 10, p. 61-82, 2007.

AMARAL, C. E. P. B. **A música clássica em festivais de Olinda e Recife**: uma discussão sobre construções valorativas e processos comunicacionais na Mimo e no Virtuosi. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

ARANTES, M. M. **Educação emocional integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ARAÚJO, S. H. R. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré no Rio de Janeiro. **REVISTA TRANSCULTURAL DE MÚSICA**. Sociedad de Etmusicología Española, n.10, p. 1-35, 2006.

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. **Anais do II Seminário de Pesquisa em Música da Universidade Federal de Goiás**. 2002. Goiânia: UFG, 2002.

ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE CRIANÇA CIDADÃ. Disponível em: <http://www.associaçãocriancacitada.org.br>. Acesso em: 20 de maio de 2013.

BEZERRA, Nielson da Silva. da. **Acerca da Educação, do Preconceito e da AIDS**: um olhar a partir do EDUCAIDS e da rede nacional de pessoas vivendo com AIDS em Pernambuco. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa Qualitativa segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In. BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo (Orgs). **Pesquisa Participante**: a partilha do Saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006. p.17-54.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 3ª Ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2019.

BRASIL. Decreto Lei 9.760/46 de 5 de setembro de 1946. **Dispõe Sobre os Bens Imóveis da União e dá Outras Providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/.../decreto-lei/del97>. Acesso em 17 de fevereiro de 2014.

BRITO, T. A. Koellreutter Educador: **O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de geografia Norte Grande**. n. 70, p.9-30, 2018.

CARLOS, A. F. A. **O lugar No/Do Mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

_____. A (Re) produção do Espaço Urbano. São Paulo: UNESP, 2008. (Org) Da “Organização” À “Produção” Do Espaço No Movimento do Pensamento Geográfico. In. _____. **A produção do espaço urbano: agentes, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAMBOIM, J.F.F. **Quem precisa de um “concerto” – a favela ou a cidade? Uma discussão da geografia humana por meio de um projeto social de práticas musicais para jovens do Coque**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente). Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

CASSASUS, J. Una introducción a la Educación Emocional. **Revista Latinoamericana de Políticas Y Administración de la Educación**. Ano 4, nº 7, p. 121-130, 2017-2018

_____. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber livro Editora, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORDEIRO, E. P. B. **Formação Humana para Jovens e Adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CORDEIRO, E. P. B. *et, al*. Promoção de habilidades socioemocionais na educação de jovens e adultos. **Revista Cocar**. Belém, v.10, n.19, p.311-334, 2016.

CÔRREA, R. L. **O Espaço Urbano**. Ed. Ática, 1995. (Série Princípios)

_____. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. In. CARLOS, Ana; SOUZA, Marcelo; SPOSITO, Maria. **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 41-51.

CHAVES, A. L. G. **Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da Rede Pública Municipal – em busca da integralidade**. 2010.

Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELORS, J. L. J. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. Carlos Gustavo Marcante Guerra, 1996.

DURLAK, J. A. *et al.* (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015.

ELLSWORTH, P.C.; SCHERER, K. Appraisal processes in emotion. In. R.J. DAVIDSON, K.R.; SCHERER, H.H. G (Eds.), **Handbook of affective sciences**. New York, NY: Oxford University Press. 2003, p. 572-595

EKMAN, P. Cross-Cultural Studies Of Facial Expression. In. EKMAN, Paul (Ed.), **Darwin And Facial Expression: A Century Of Research In Review**. Los Altos, CA: Malor Books. 2006, p. 169-222

_____. **Emotions Revealed: Recognizing Faces And Feelings To Improve Communication And Emotional Life**. New York, NY: Holt Paperbacks. 2007, 290p.

_____. **A linguagem das emoções**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FOUCAULT, M. P. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FURLANETTO, B. H. S. Geografia e Emoções. Pessoas e Lugares: Sentidos, Sentimentos e Emoções. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia-UFPR**, Curitiba, v.9, n.1, 2014, p.200-218.

FREIRE, P. R.N. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**. Ano IV, nº 9, p.123-132, 1969.

FREITAS, A. S. **Fundamentos para uma Sociologia Crítica da Formação Humana**: o papel das Redes Associacionista da Educação. Recife, 2005. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco. 2005.

FREITAS, A. S. *et al.* "A Memória do Medo": Mídia, Especulação Imobiliária e Trauma em um Bairro do Recife. Disponível em: http://www.coquevive.org/admin/pdf/01201022143659_A%20memoria%20do%20me-do.pdf . Acesso em: 15 de Agosto de 2014.

FREITAS, A. S.; VALE-NETO, J. Governamentalização e Criminalização da Pobreza: Constituição do Discurso Jornalístico Sobre um Bairro do Recife em três

décadas (Diário de Pernambuco 1970-2000). **Anais** do VIII Encontro Nacional de História da Mídia: Mídia Alternativa e Alternativas Midiáticas. Fortaleza, 2009.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Artmed:1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 2013.

GRIGOLETTO, E. **O discurso da divulgação científica**: um espaço intervalar. 2005. Tese. (Doutorado em letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

IBRI, I. Ser e aparecer na filosofia de Peirce: o estatuto da fenomenologia. **Cognitio** São Paulo, v.2, 2011, p.67-75.

JUVINO, J.; ABREU, L.; ALCÂNTARA, M. Moradores vivem sob o medo de expulsão. In. FECHINE, YVANA (Org). **Jornal do Coque**, Jornal Laboratório do 6º período do curso de jornalismo da Universidade Federal de Pernambuco. 6º Período, 2005.2. Recife, julho/agosto de 2006.

KATER, C.E. O que esperar da educação musical dos projetos sociais? **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**. Porto Alegre, v. 10, p.43-51, 2004.

KELTNER, D, HAIDT, J. Social functions of emotions at four levels of analysis. **Cognition and Emotion**, n. 13, v. 2, p. 505-521. 1999.

KOELLREUTTER, H.J. Educação Musical Hoje e Quiçá Amanhã. In. LIMA, S. (Org). **Educadores Musicais de São Paulo**: Encontros e Reflexões. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998. (Cadernos de Estudos, n.6).

LAZZARATO, M. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LIMA, A. F. Contribuições da Educação integral para a formação humana a partir da visão de integral de Ken Wilber. **Anais** do V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Setembro, 2012.

LISTA DE CLIPAGEM DIÁRIO DE PERNAMBUCO ENTRE OS ANOS DE 1970-2007. Disponível em: http://www.coquevive.org/admi/pdf/03201002174943_clipagem.pdf. Acesso em 23 de maio de 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências da Análise do Discurso**. 3. ed. Trad. Freda Indurky. Campinas: Pontes/ Editora Unicamp, 1997.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LCT: 2011 (Série Educação).

MARCELINO, J. S. da. **A força (dos) do lugar**: das lutas comunitárias ao comitê comunitário. A trajetória de R-existência do bairro cidade de Deus na Urbe carioca. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, 2013.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibepe, 2011 (Série Educação Musical)

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed, UFMG, 1998.

MATSUMOTO, D., HWANG, H. C., FRANK, M. Emotions expressed in speeches by leaders of ideologically motivated groups predict aggression. **Behavioral sciences of terrorism and political aggression**, n. 1, v. 1, p.1-18. 2012.

MILTON, S.A. dos. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. (Coleção Milton Santos).

_____. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: UNESP, 2012. (Coleção Milton Santos; 8)

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento Interpessoal**: treinamento em Grupo. 23ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

NASCIMENTO, T.; COSTA, B. Fenomenologia e geografia: teorias e reflexões. **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 20 , n.3, p.43-50, 2016.

NUNES, C. B. de. **Educar na periferia de si mesmo**: um estudo da noção de formação humana como potência dos pobres. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

NOTH, W. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. 4ª Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

ORQUESTRA CRIANÇA CIDADÃ MENINOS DO COQUE. Disponível em: <http://www.orquestracriancacidada.org.br>. Acesso em 10 de maio de 2013.

PAUGAM, S. **Desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Cortez, 1991.

PEIRCE, C. **Os pensadores**. Tradução de Armando Mora D' Oliveira e Sérgio Pomerangblum, São Paulo: Abril, 1983.

_____. **Semiótica**. 4. ed. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PÊCHEUX, M. **Análise do Discurso**. Textos Seleccionados: Orlandi Eni. 3ª Ed. Campinas: Pontes, 2012.

PORTO, W. **Violinos no Coque**. Facform, 2010.

PRÊMIO INNOVARE. Orquestra Criança Cidadã Meninos do Coque. Edição IV, 2007. Disponível em: <http://www.premioinnovare.com.br/orquestra>

QUEIROZ, L.; FIGUEIRÊDO, A. Práticas Musicais Urbanas: Dimensões do Contexto Sociocultural de João Pessoa. **Periódico do Programa de Pós-graduação em Música**. v.7, 2006.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. Jornal Nacional, edição de 21/05/2009. Disponível em: <http://vídeo.globo.com/vídeos/player/noticias/0,,GIM1038119-7823-justiça+Novos+Caminhos+Jovens+Deixam+o+crime+pela+música,00.html>. Acesso em 3 de maio de 2013.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. Domingão do Faustão, edição de 15 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.youtube.com.br>. Acesso em 3 de maio de 2013.

REEVE, J. **Motivação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro. Editora: LTC: 2011.

RELPH, E. **As bases fenomenológicas da Geografia**, 4 (7): 1-25, 1979.

REZENDE, C.; COELHO, M. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. 137 p. (Sociedade e Cultura).

RODRIGUES, K. O Conceito de lugar: aproximação da geografia com o indivíduo. XI Encontro Nacional da ANPEGE. **Anais do XI Encontro Nacional da ANPEGE**, 2015.

RORH, F. Espiritualidade e Educação. In._____. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2. ed. Editora Universitária, UFPE: Recife, 2012. p. 16-52

_____. **Educação e Espiritualidade**: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da Educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SANTOS, J. **Educação emocional na Escola**. Editado pela Faculdade Castro Alves, Salvador, 2000.

SILVA, M. Por uma geografia das emoções. **GEOgraphia**-Ano. 18, nº 38, 2016.

_____. Um olhar sensível sobre o espaço geográfico: contribuições da geografia das emoções. **Revista Geográfica em Atos. GeoAtos**. n. 12, v.5, p.37-59, 2019.

_____. Pensar e sentir para (RE) existir: Geografias emocionais e fotobiografias de estudantes de geografia. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v.10, n.20, p.258-283, 2020.

SILVA, A.; MACIEL C. Entre emoções e afetos na geografia: Uma imersão no município de Solidão, Pernambuco. **Revista GeoSertões** (Unanegeo-CFP-UFCG) Vol. 5, nº 9, 2020.

SILVA, R. “A cidade não para a cidade só cresce”: O crescimento econômico e a segregação socioespacial. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 2 , n. 02, 2013.

SILVA, A. da. **Fenomenologia e Geografia**. Orientação. São Paulo. Instituto de Geografia-Departamento de Geografia-USP, n.7, p.53-6, 1986.

SILVA, E. **Solidariedade em comunidades de baixa renda**: análise das práticas cotidianas e da relação com o lugar a partir do sistema da dívida. 2011. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Urbano). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SOUZA, M. L. de. A cidade, a palavra e o poder: práticas imaginárias e discursos heterônimos e autônomos na produção do espaço urbano. In. CARLOS, Ana; SOUZA, Marcelo; SPOSITO, Maria. (Orgs.) **A produção do espaço urbano: agentes, e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, M. L. de. **A B C do Desenvolvimento Urbano**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed., Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e emergências. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, 63, p. 237-280. 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SPOSITO, E. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

TOOBY, J.; COSMIDES, I. The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. In. M. Lewis, J. Haviland-Jones; L. Feldman Barrett (Eds). **Handbook of emotion**, 3. ed. New York, NY: The Guilford Press. 2008, p.114-137.

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

_____. Place: na experiential perspective. In: **The Geographer**, 17 (5). 1975.

_____. Espaço, Tempo, Lugar: um arcabouço humanístico. **Revista Geograficidade**. v. 01, n. 01, 2011.

VALENÇA, M.M. **Ecologia de Saberes e Justiça Cognitiva**: o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Universidade Pública Brasileira: um caso de Tradução? Tese. (Doutorado em Sociologia), 2014. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2014.

_____. **MST e Universidade**: espaço de tradução, ecologia de saberes e justiça cognitiva. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2019.

VALE-NETO, J. **Coque**: morada da morte?: práticas e disputas discursivas em torno de um bairro do Recife-PE. 2010. Dissertação. (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2010.

XIMENES, L. M. S. **A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador**. 2013. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

WACQUANT, L. **Os condenados da cidade**. Tradução de João Roberto Martins Filho. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2001.

WILBER, K. **A visão integral**: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do Universo e de tudo mais. Tradução de Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2008.