



Artigos



A pesquisa translacional e a cultura escolar no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia: Porosidade e permeabilidade como categorias de análise

Translational research and school culture in the Professional Master's Degree in Teaching geography: Porosity and permeability as categories of analysis

Thiago Henrique de Castro Silva ^{1A}, Reginaldo Leandro Plácido e Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Resumo:

Contexto: Este artigo investiga as contribuições da pesquisa translacional e o estudo da cultura escolar no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), focando nas categorias de porosidade e permeabilidade como ferramentas analíticas. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal Catarinense, campus Brusque, analisando como o ensino das categorias geográficas de lugar e paisagem influencia a identificação dos estudantes com o ambiente escolar. **Metodologia:** O estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental, questionários, entrevistas circulares, grupo focal e intervenção artística com estudantes do 9º ano do ensino fundamental. As categorias de porosidade e permeabilidade foram empregadas para analisar as relações entre sujeitos e espaços escolares. **Considerações:** Os resultados demonstram que a pesquisa translacional, ao criar um fluxo bidirecional entre teoria e prática, permite o desenvolvimento de produtos educacionais contextualizados. A incorporação das categorias de porosidade e permeabilidade na análise da cultura escolar contribui para a compreensão do papel do espaço escolar na construção de identificações e para o fortalecimento da articulação entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica.

Palavras-Chave: Pesquisa Translacional; Cultura Escolar; Porosidade; Permeabilidade; Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

Abstract:

Context: This article investigates the contributions of translational research and the study of school culture in the Professional Master's Degree in Teaching Geography (PROFGEO), focusing on the categories of porosity and permeability as analytical tools. The research was developed at the Instituto Federal Catarinense, Brusque campus, analyzing how the teaching of the geographic categories of place and landscape influences students' identification with the school environment. **Methodology:** The study adopted a qualitative approach, using documentary analysis, questionnaires, circular interviews, focus groups and artistic intervention with 9th grade elementary school students. The categories of porosity and permeability were used to analyze the relationships between subjects and school spaces. **Considerations:** The results demonstrate that translational research, by creating a bidirectional flow between theory and practice, allows the development of contextualized educational products. The incorporation of the categories of porosity and permeability in the analysis of school culture contributes significantly to the understanding of the role of school space in the construction of identifications and to the strengthening of the articulation between academic knowledge and pedagogical practice.

Keywords: Translational Research; School Culture; Porosity; Permeability; Professional Master's in Geography Teaching.

¹ - Professor da rede municipal de educação de Balneário Camboriú.

A - Contato principal: thiagohenc@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo investiga como o ensino das categorias geográficas de lugar e paisagem pode contribuir para a construção da identificação dos estudantes com a escola, a partir de uma experiência de pesquisa desenvolvida no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Brusque. A análise se fundamenta nas contribuições da pesquisa translacional e no estudo da cultura escolar, com ênfase nas categorias de porosidade e permeabilidade como ferramentas analíticas.

Os mestrados profissionais na área de ensino representam um importante avanço na formação continuada de professores no Brasil, pois se caracterizam pela busca de articulação entre o conhecimento teórico-científico e a prática pedagógica. Diferentemente dos mestrados acadêmicos, que priorizam a formação de pesquisadores e a produção de conhecimentos teóricos, os mestrados profissionais têm como foco principal a qualificação da atuação docente e o desenvolvimento de produtos educacionais aplicáveis aos contextos escolares (MOREIRA, 2004).

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), criado em 2020, insere-se neste contexto, visando proporcionar formação continuada a professores de Geografia da educação básica e desenvolver metodologias e produtos educacionais que contribuam para a qualificação do ensino desta disciplina. Ofertado em diversos polos distribuídos pelo território nacional, o PROFGEO tem como área de concentração o ensino de Geografia e desenvolve pesquisas em diferentes linhas, entre elas “Saberes e conhecimentos da geografia no espaço escolar”, que busca investigar os processos de construção do conhecimento geográfico no ambiente escolar (PROFGEO, 2025).

Um dos desafios enfrentados pelos mestrados profissionais, inclusive o PROFGEO, é a efetiva articulação entre teoria e prática, ou seja, como traduzir o conhecimento científico produzido nas universidades em práticas pedagógicas significativas nas escolas de educação básica. Neste contexto, a pesquisa translacional emerge como uma abordagem metodológica promissora. Segundo Clavier et al. (2011), a pesquisa translacional busca estabelecer um fluxo bidirecional entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, resultando na efetiva aplicação do conhecimento científico à realidade da sala de aula.

Paralelamente, os estudos sobre cultura escolar têm oferecido importantes contribuições para a compreensão dos processos educativos, ao analisar a escola como um espaço culturalmente construído, com normas, valores, práticas e significados próprios. Como destaca Julia (2001, p. 10), a cultura escolar pode ser definida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Dentro deste campo de estudos, os conceitos de porosidade e permeabilidade, desenvolvidos por Plácido (Plácido, 2014) e Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) para o contexto das instituições escolares, representam importantes ferramentas analíticas para a compreensão das múltiplas dimensões das relações estabelecidas entre os sujeitos e os espaços escolares. A porosidade refere-se à fluidez dos espaços escolares, ao modo como estes se interpenetram e se transformam nas práticas cotidianas, enquanto a permeabilidade diz respeito ao diálogo e trânsito de ideias, conhecimentos e valores entre diferentes espaços e atores sociais.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para o avanço das discussões sobre metodologias de pesquisa em mestrados profissionais na área de ensino, particularmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, bem como oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem as experiências e vivências dos estudantes no ambiente escolar como recursos para a construção do conhecimento geográfico.

O artigo está estruturado em cinco seções, além desta introdução. A seção 2 apresenta os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, abordando os conceitos de pesquisa translacional, cultura escolar, porosidade e permeabilidade. A seção 3 descreve a metodologia utilizada, detalhando o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados. A seção 4 apresenta os resultados obtidos, analisando a aplicação das categorias de porosidade e permeabilidade na compreensão da cultura escolar. A seção 5 discute as contribuições da pesquisa translacional e do estudo da cultura escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Geografia. Por fim, a seção 6 apresenta as considerações finais, sintetizando as principais conclusões e apontando possibilidades para futuros estudos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa translacional: articulando conhecimento científico e prática pedagógica

A pesquisa translacional, inicialmente desenvolvida no campo das ciências biomédicas, tem sido cada vez mais incorporada às ciências humanas e sociais, incluindo a educação. Esta abordagem busca estabelecer uma ponte entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, facilitando a tradução do conhecimento científico para contextos práticos de intervenção. De acordo com Clavier et al. (2011), a translação estabelece o nexo entre a pesquisa e a prática, incluindo aspectos cognitivos (os conteúdos da pesquisa e da ciência), estratégicos (voltados para facilitar o processo de pesquisa e equilibrar relações de poder entre os parceiros) e práticas logísticas (as tarefas práticas de coordenação).

O conceito de translação tem suas origens no modelo de pesquisa translacional biomédica, onde é frequentemente representado por etapas designadas como T1, T2, T3 e T4, cada uma correspondendo a um nível específico de aplicação do conhecimento (WOOLF, 2008). Na translação T1, o conhecimento básico é transformado em aplicações clínicas; na T2, as aplicações clínicas são avaliadas quanto à sua eficácia; na T3, ocorre a implementação e disseminação das intervenções; e na T4, avalia-se o impacto dessas intervenções na saúde pública. Este modelo de continuidade da pesquisa à prática tem sido adaptado para o campo educacional, reconhecendo a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e a especificidade dos contextos escolares.

No campo educacional, a pesquisa translacional representa uma possibilidade de superação da histórica dicotomia entre teoria e prática, que frequentemente resulta no distanciamento entre o conhecimento produzido nas universidades e a realidade das escolas. Moreira (2004) destaca que os mestrados profissionais surgiram justamente para responder a uma demanda por formação de professores que pudessem articular o conhecimento científico com as práticas pedagógicas, desenvolvendo produtos educacionais aplicáveis aos contextos escolares.

A implementação da pesquisa translacional em educação enfrenta desafios específicos, relacionados à complexidade dos contextos educacionais e à multiplicidade de fatores que influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Como observam Penuel e Farrell (2017), as pesquisas educacionais frequentemente enfrentam o problema da “escala”, ou seja, como práticas bem-sucedidas em contextos específicos podem ser adaptadas e implementadas em outros contextos, considerando suas particularidades socioculturais, organizacionais e pedagógicas.

Para superar esse desafio, a pesquisa translacional em educação tem adotado abordagens colaborativas, envolvendo pesquisadores, professores, gestores e outros atores educacionais em comunidades de prática. Estas comunidades, fundamentadas nos princípios da aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991), proporcionam espaços de diálogo e construção coletiva de conhecimentos, onde teorias e práticas são continuamente negociadas e ressignificadas. Esta abordagem colaborativa é particularmente relevante no contexto dos mestrados profissionais, onde professores-pesquisadores atuam como mediadores entre o conhecimento acadêmico e as práticas escolares.

Diferentemente da pesquisa aplicada tradicional, que muitas vezes se limita a testar no contexto prático as teorias desenvolvidas na pesquisa básica, a pesquisa translacional estabelece um fluxo bidirecional de informações. Como explicam Woolf (2008) e Wethington e Dunifon (2012), a pesquisa translacional não opera em uma única direção, da universidade para a escola, mas reconhece que a prática também é fonte de conhecimentos que podem enriquecer o desenvolvimento teórico.

Este fluxo bidirecional pode ser compreendido a partir do conceito de “dupla hermenêutica” proposto por Giddens (1984), onde o conhecimento científico social influencia as práticas sociais ao mesmo tempo em que é influenciado por elas. No contexto educacional, isso significa que os professores não são meros aplicadores de teorias desenvolvidas nas universidades, mas participantes ativos na construção do conhecimento pedagógico, a partir de suas experiências, reflexões e intervenções no cotidiano escolar.

A pesquisa translacional em educação também pode ser entendida como uma forma de pesquisa-ação, na medida em que envolve ciclos contínuos de planejamento, ação, observação e reflexão (TRIPP, 2005). A diferença fundamental reside na ênfase dada à sistematização e comunicação dos conhecimentos produzidos, de modo a permitir sua adaptação e aplicação em outros contextos. Como destacam Coburn e Penuel (2016),

a pesquisa translacional busca não apenas solucionar problemas específicos, mas gerar conhecimentos transferíveis que possam informar políticas e práticas educacionais em escala mais ampla.

Este fluxo bidirecional é particularmente relevante no contexto dos mestrados profissionais na área de ensino, pois valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto o saber experiencial dos professores-mestrandos, estabelecendo um diálogo profícuo entre diferentes formas de conhecimento. Como afirmam Moreira e Nardi (2009, p. 2), os mestrados profissionais em ensino devem ter “uma área de concentração em ensino, um corpo docente com experiência em pesquisa diretamente aplicável ao ensino, uma estrutura curricular que articule o ensino com a pesquisa e o desenvolvimento profissional, e um trabalho final que envolva o relato de uma experiência de ensino”.

No contexto específico do PROFGEO, a pesquisa translacional permite que os professores-mestrandos desenvolvam investigações sobre suas próprias práticas, identificando problemas e desafios do ensino de Geografia e propondo intervenções fundamentadas tanto no conhecimento científico quanto na experiência profissional. Esta abordagem é consonante com as epistemologias contemporâneas da Geografia, que valorizam a dimensão vivida e experiencial do espaço geográfico, reconhecendo os sujeitos como produtores ativos de espacialidades (CAVALCANTI, 2010; 2012).

Os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do PROFGEO, quando fundamentados na pesquisa translacional, caracterizam-se pela contextualização e aplicabilidade, respondendo a demandas específicas do ensino de Geografia na educação básica. Estes produtos podem assumir diferentes formatos, como sequências didáticas, materiais didáticos, propostas metodológicas, recursos tecnológicos, entre outros, mas compartilham o compromisso com a articulação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e saber escolar (PROFGEO, 2025).

Além disso, a pesquisa translacional no contexto do PROFGEO contribui para a formação de uma comunidade de práticas entre professores de Geografia, facilitando o intercâmbio de experiências e conhecimentos que podem enriquecer o ensino desta disciplina em diferentes contextos escolares. Como resultado, são desenvolvidos produtos educacionais que, ao mesmo tempo, incorporam conhecimentos teóricos da Geografia e respondem às necessidades concretas dos contextos escolares em que serão aplicados, promovendo uma efetiva renovação das práticas pedagógicas no ensino de Geografia.

Cultura escolar: a escola como espaço culturalmente construído

O conceito de cultura escolar tem sido fundamental para a compreensão das instituições de ensino como espaços culturalmente constituídos, com suas próprias normas, valores, rituais e práticas. Dominique Julia (2001), um dos principais teóricos deste campo, define a cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10)

Esta definição evidencia o caráter histórico e dinâmico da cultura escolar, que se transforma ao longo do tempo, em diálogo com as mudanças sociais e culturais mais amplas. Como destaca o autor, a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 10).

A natureza polissêmica do conceito de cultura escolar permite diferentes abordagens teóricas para sua compreensão. Barroso (2012) identifica três perspectivas fundamentais para seu estudo: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista. Na perspectiva funcionalista, a escola é vista como transmissora da cultura geral da sociedade, reduzindo seu papel a uma mediação entre a sociedade global e os sujeitos da instituição, caracterizando-se como uma “cultura da homogeneidade”. A abordagem estruturalista, por sua vez, reconhece a possibilidade da produção de uma cultura escolar própria, destacando a relativa autonomia das instituições de ensino e evidenciando que sua cultura foi construída ao longo de seu desenvolvimento histórico. Já a

perspectiva interacionista retrata a cultura escolar como o resultado do diálogo entre as duas concepções anteriores, considerando a cultura organizacional específica de cada escola e como cada instituição se relaciona e interage com seu meio circundante.

Viñao Frago (1995, 1998, 2000), outro importante estudioso da cultura escolar, amplia esta compreensão ao propor uma visão que considera não apenas os aspectos normativos e institucionais, mas também as práticas cotidianas e as experiências vividas pelos sujeitos que compõem a escola. Para o autor, a cultura escolar envolve:

[...] modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas [...] e, sobretudo, para interagir e relacionar-se, bem como realizar as tarefas atribuídas. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100)

Em uma definição mais abrangente, Viñao Frago ressalta que a cultura escolar:

[...] inclui práticas e comportamentos, estilos de vida, hábitos e rituais, a história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas. Alguém vai dizer: tudo. E sim, de fato, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, modos de pensar, dizer e fazer. (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 68-69)

Esta concepção abrangente evidencia que cada instituição constitui um microcosmo cultural único, com sua própria identidade e dinâmica interna. Como observa Cavalcanti (2010, p. 124), “cada instituição escolar é um ambiente vivo, uma construção social que não é neutra nem uniforme, pelo contrário, dentro de cada instituição de ensino convivem distintas ideologias, linguagens, saberes e princípios que refletem a diversidade de sujeitos e culturas que a compõem”.

É fundamental distinguir, como propõe Forquin (1993), a “cultura escolar” da “cultura da escola”. A cultura escolar refere-se especificamente ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados e didatizados para transmissão através do ensino. Por outro lado, a cultura da escola diz respeito ao mundo social próprio de cada instituição, com suas características de vida particulares, seus ritmos e rituais, sua linguagem e seus modos específicos de regulação e transgressão.

Esta distinção conceitual se aproxima da abordagem etnográfica proposta por Rockwell e Ezpeleta (1989), que busca compreender a “escola cotidiana”, ou seja, as práticas, interações e significados construídos pelos diversos sujeitos que habitam o espaço escolar. Para as autoras, é necessário ir além da visão oficial e normativa da escola para compreender como ela é vivida e transformada por aqueles que a constituem no dia a dia. Esta abordagem permite captar a dimensão histórica da escola, não somente como instituição abstrata ou normativa, mas como realidade concreta, construída socialmente.

A contribuição de Bourdieu e Passeron (1975) para a compreensão da cultura escolar também merece destaque, particularmente através do conceito de “habitus” escolar. Para esses autores, a escola não somente transmite conteúdos, mas inculca disposições duráveis, esquemas de percepção, apreciação e ação que orientam as práticas dos sujeitos. O “habitus” escolar constitui-se como um sistema de disposições que é ao mesmo tempo, produto e produtor das práticas escolares, estabelecendo uma relação dialética entre as estruturas objetivas da instituição e as estruturas incorporadas pelos sujeitos.

No Brasil, os estudos sobre cultura escolar têm se desenvolvido significativamente nas últimas décadas, com contribuições importantes de pesquisadores como Diana Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Rosa Fátima de Souza, Plácido, entre outros. Um destaque relevante nesse campo de pesquisa é o trabalho desenvolvido pelo LEME (Laboratório de Estudos e Memória da Educação), vinculado ao Instituto Federal Catarinense (PLACIDO; CASTRO, 2021). O LEME tem se dedicado a investigar a história das instituições escolares e as múltiplas dimensões da cultura escolar, com ênfase nos processos de constituição das identidades institucionais e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais. Suas pesquisas têm revelado como elementos materiais e imateriais interagem na construção do patrimônio histórico-educativo e na

conformação de memórias coletivas sobre as experiências escolares (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021).

Estes estudos têm enfatizado a necessidade de compreender tanto a cultura escolar quanto a cultura da escola em suas múltiplas dimensões, considerando os aspectos macro (políticas educacionais, normas institucionais) e micro (comportamentos, interações e significados construídos pelos sujeitos no cotidiano escolar). O LEME tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de abordagens metodológicas inovadoras, como a perspectiva mesoanalítica, que busca integrar as análises macro e micro, possibilitando a compreensão das instituições escolares a partir de sua historicidade e das relações estabelecidas entre os diferentes atores que compõem o ambiente educacional. Nesse contexto, conceitos como porosidade e permeabilidade emergem como importantes categorias analíticas para a investigação dos processos de construção, apropriação e transformação dos espaços escolares e das práticas culturais que neles se desenvolvem.

A valorização das culturas juvenis e sua interação tanto com a cultura escolar quanto com a cultura da escola também tem sido objeto de estudo significativo. Como aponta Bento (2013, p. 57), “a maneira com que os jovens escolares exploram o espaço, a forma como estabelecem suas relações na produção e apropriação dos lugares têm profunda relação com a sua cultura”. Nessa perspectiva, conhecer as culturas juvenis “pode ser significativo para compreender o lugar, e entender por que as coisas acontecem do modo que estão acontecendo”. Esta intersecção entre as diferentes dimensões culturais é particularmente relevante para o ensino de Geografia, que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender e intervir no espaço em que vivem.

Como destaca Callai (2013, p. 35), “a cultura do lugar, assim como a cultura da escola, não é homogênea. Ela é um conjunto de todos os conhecimentos que se entrecruzam e se expressam no contexto escolar. Esse cruzamento de culturas é complexo, é vivo, é dinâmico, constituindo-se como marca característica do lugar”. Esta compreensão da escola como lugar de entrecruzamento de culturas diversas abre possibilidades para práticas pedagógicas que valorizem as experiências e saberes dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da própria cultura escolar.

Sendo assim, o estudo tanto da cultura escolar quanto da cultura da escola oferece um arcabouço teórico-metodológico valioso para a compreensão dos processos educativos em sua complexidade, superando visões reducionistas que consideram a escola apenas como espaço de transmissão de conhecimentos ou de reprodução social. Como construções históricas e sociais, ambas as dimensões culturais estão em constante transformação, sendo configuradas e reconfiguradas pelas práticas, interações e significados produzidos pelos diversos sujeitos que habitam o espaço escolar, em diálogo constante com as culturas contemporâneas que as circundam.

Porosidade e permeabilidade: categorias para análise da cultura escolar

Os conceitos de porosidade e permeabilidade representam categorias analíticas fundamentais para a compreensão da cultura escolar, particularmente relevantes no contexto do PROFGEO. Estas categorias, inspiradas inicialmente nos estudos urbanos de Walter Benjamin (1987) sobre Nápoles, foram adaptadas por Plácido (2014) e posteriormente refinadas por Plácido, Benkendorf e Todorov (2021) para o estudo das instituições escolares.

Benjamin descreveu a arquitetura napolitana como “porosa como essas rochas” onde “construção e ação se entrelaçam uma à outra em pátios, arcadas e escadas” (BENJAMIN, 1987, p. 148). Esta descrição evidencia a interpenetração entre público e privado, entre interior e exterior, formando “espaços capazes de se tornar cenário de novas e inéditas constelações de eventos” (BENJAMIN, 1987, p. 148). Esta metáfora arquitetônica foi apropriada por Plácido em sua tese de doutorado para analisar as dinâmicas institucionais escolares, inaugurando uma perspectiva inovadora para a investigação da cultura escolar.

A porosidade, no contexto escolar, refere-se à “ideia de apropriação dos diferentes espaços escolares” (PLÁCIDO, 2014, p. 109), considerando tanto as práticas institucionalizadas quanto os usos não previstos ou autorizados dos ambientes. Como explicam Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), a porosidade possibilita compreender os diversos modos como os sujeitos ocupam, vivenciam e deixam marcas (ações) nos espaços escolares, nas múltiplas relações da comunidade escolar entre si e com o espaço. Esta perspectiva reconhece que os espaços não são estáticos, não são fixos, são fluidos, estão em constante movimento por serem espaços de vida, de afetos que se constituem a partir de relações.

A permeabilidade, por sua vez, complementa a noção de porosidade ao focalizar os fluxos epistemológicos e culturais que atravessam o ambiente escolar. Segundo os autores, a permeabilidade refere-se ao “diálogo e trânsito de ideias, conhecimentos e valores entre a escola e outros espaços sociais, bem como entre os diferentes sujeitos que compõem a instituição” (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021, p. 189). O conceito permite compreender como conhecimentos formais e informais, saberes acadêmicos e experienciais, cultura escolar e culturas juvenis se entrelaçam no cotidiano institucional.

No âmbito do ensino de Geografia, estas categorias oferecem possibilidades promissoras para a investigação das relações entre o espaço escolar e as experiências espaciais dos estudantes. O lugar da escola tem características e significados para a vida diária de cada um, que propicia a construção das relações de identidade entre alunos e destes com o lugar. A porosidade do espaço escolar permite que estas experiências espaciais adentrem o ambiente educativo, enriquecendo as práticas pedagógicas e possibilitando a construção de um conhecimento geográfico significativo.

A permeabilidade, complementarmente, favorece o trânsito entre os conceitos científicos da Geografia e os conhecimentos prévios dos estudantes. Cavalcanti (2010, p. 89) destaca que “o conhecimento geográfico é construído também fora da escola e que a experiência espacial dos alunos é imprescindível para a relação com os conceitos que são trabalhados em sala de aula”. Esta permeabilidade entre conhecimentos geográficos escolares e não escolares é essencial para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento do pensamento espacial dos educandos.

No contexto da pesquisa translacional em ensino de Geografia, estas categorias permitem compreender como os conhecimentos científicos produzidos na universidade podem dialogar com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Neste sentido, pesquisa translacional não opera em uma única direção, da universidade para a escola, mas reconhece o fluxo bidirecional de conhecimentos, valorizando tanto o saber acadêmico quanto o saber experiencial dos professores e estudantes.

A contribuição original de Plácido e colaboradores reside na articulação entre porosidade e permeabilidade para a análise da cultura escolar em uma perspectiva mesoanalítica. Os autores enfatizam que a permeabilidade tem relação direta com a porosidade, por permitir ver como os sujeitos escolares, por meio de diferentes agenciamentos, alteraram a cultura escolar concebida a partir das prescrições institucionais, sendo ao mesmo tempo por ela alterados (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021).

Esta abordagem teórico-metodológica possibilita superar visões dicotômicas que opõem cultura escolar e cultura não escolar, espaço formal e espaço informal, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, em favor de uma compreensão que privilegia as interpenetrações e hibridizações. Ao focalizar as dinâmicas de porosidade e permeabilidade, este referencial permite captar a complexidade da cultura escolar em suas múltiplas dimensões, revelando como os sujeitos não apenas se adaptam às normativas institucionais, mas também as transformam e ressignificam a partir de suas práticas cotidianas.

Articulação teórico-metodológica: integrando pesquisa translacional, abordagem sociointeracionista e cultura escolar

A translação do conhecimento geográfico entre o âmbito acadêmico e a prática escolar requer uma articulação teórico-metodológica que potencialize a compreensão dos processos de construção do conhecimento. Nesta pesquisa, a integração entre a pesquisa translacional, a abordagem sociointeracionista e o estudo da cultura escolar possibilitou o desenvolvimento de um quadro analítico coerente para investigar como os conceitos de porosidade e permeabilidade se manifestam no ensino de Geografia.

A pesquisa translacional, ao estabelecer um fluxo bidirecional entre teoria e prática, encontra respaldo na abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1991, 1993), que reconhece a construção do conhecimento como processo social, mediado pela linguagem e pela cultura. Como observa Cavalcanti (2012, p. 169), no ensino de Geografia essa articulação se manifesta na “interação dialética entre conceitos cotidianos e conceitos científicos”, pressuposto fundamental tanto da teoria vygotskiana quanto da pesquisa translacional.

No contexto da pesquisa translacional em ensino de Geografia, o conceito vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ganha relevância particular, pois delimita o espaço entre o que o estudante já sabe sobre o espaço geográfico a partir de suas experiências cotidianas e o que pode aprender através da

mediação pedagógica (VYGOTSKY, 1991, p. 97). A mediação, elemento central na teoria sociointeracionista, materializa-se na pesquisa translacional através de diferentes estratégias que promovem o diálogo entre o conhecimento científico e as práticas pedagógicas.

Por sua vez, o estudo da cultura escolar complementa esse quadro teórico-metodológico ao reconhecer a escola como espaço de produção cultural, com normas, valores e práticas próprias (JULIA, 2001). Os conceitos de porosidade e permeabilidade, propostos por Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), oferecem categorias analíticas que permitem compreender como a cultura escolar participa ativamente do processo de translação do conhecimento geográfico.

A porosidade, entendida como “os espaços que existem ou que se formam na relação entre a instituição escolar e a sociedade” (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021, p. 192), dialoga com a concepção vygotskiana de que a aprendizagem ocorre primeiramente no plano interpsíquico e depois no plano intrapsíquico. Este conceito permite identificar os espaços onde ocorrem as interações sociais que possibilitam a construção do conhecimento geográfico, sejam eles formais (sala de aula) ou informais (pátios, corredores, eventos escolares).

A permeabilidade, compreendida como “a circulação de ideias nestes espaços e que geram fluxos de diálogo” (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021, p. 192), complementa a concepção translacional de continuidade entre pesquisa básica e aplicada. Este conceito permite analisar como os conhecimentos geográficos circulam entre diferentes contextos (acadêmico, escolar, cotidiano) e são ressignificados pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

A integração destas três perspectivas resulta em uma metodologia que valoriza simultaneamente os conhecimentos científicos da Geografia e as experiências espaciais dos estudantes, reconhecendo a escola como espaço de produção cultural e não apenas de reprodução de conhecimentos. Como destaca Callai (2013, p. 19), “o estudo do lugar como possibilidade de aprender geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos”, proposição que encontra eco tanto na pesquisa translacional quanto na abordagem sociointeracionista e no estudo da cultura escolar.

Esta articulação teórico-metodológica possibilita uma compreensão mais abrangente dos processos de translação do conhecimento geográfico no contexto escolar, superando visões fragmentadas que separam teoria e prática, conhecimento científico e saber cotidiano. Os conceitos de porosidade e permeabilidade, ao evidenciarem os espaços e fluxos de conhecimento no ambiente escolar, oferecem um referencial analítico consistente para investigar como as categorias geográficas de lugar e paisagem são construídas pelos estudantes a partir de suas vivências cotidianas, em um processo que integra o conhecimento científico e os saberes experienciais.

Assim, os conceitos de porosidade e permeabilidade constituem-se como categorias analíticas potentes para a compreensão da cultura escolar, particularmente no contexto do PROFGEO. Estas categorias permitem identificar e analisar os espaços de diálogo e os fluxos de conhecimento que caracterizam a relação entre escola e sociedade, entre conhecimento científico e saber experiencial. Como demonstram Plácido, Benkendorf e Todorov (2021, p. 193), “a porosidade tem relação direta com a permeabilidade, por permitir ver como os sujeitos escolares, por meio de diferentes agenciamentos, alteraram a cultura escolar concebida a partir das prescrições institucionais, sendo ao mesmo tempo por ela alterados”. Tal perspectiva evidencia o potencial dessas categorias para o desenvolvimento de produtos educacionais que articulam efetivamente teoria e prática, conhecimento acadêmico e prática pedagógica, respondendo assim aos objetivos fundamentais da pesquisa translacional em ensino de Geografia e contribuindo para a formação de professores-pesquisadores capazes de promover a educação geográfica.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de natureza translacional, caracteriza-se como qualitativa e participante, desenvolvida no contexto do PROFGEO, tendo como campo de investigação o Centro de Educação Municipal Vereador Santa, em Balneário Camboriú (SC). O estudo, realizado durante o ano letivo de 2023, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense, sob o protocolo número 5.783.017, seguindo rigorosamente as orientações das Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

A abordagem qualitativa foi selecionada por sua capacidade de apreender os fenômenos em sua complexidade e dinamismo, aspectos essenciais para a investigação da cultura escolar e das percepções dos estudantes sobre o espaço vivido. Como afirma Minayo (2014, p. 57), esta abordagem “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”, permitindo mergulhar “no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” dos sujeitos.

A dimensão participante fundamenta-se no reconhecimento dos sujeitos como produtores ativos de conhecimento, não apenas como informantes ou objetos de estudo. Como destaca Schmidt (2006, p. 14), o termo participante sugere “a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor”. Esta perspectiva alinha-se aos princípios da pesquisa translacional, que pressupõe um fluxo bidirecional de conhecimentos entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre conhecimento científico e conhecimento escolar.

Participaram da pesquisa 28 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, faixa etária escolhida por representar um momento significativo de transição e desenvolvimento do pensamento conceitual. Como ressalta Cavalcanti (2012, p. 45), nesta fase os adolescentes “estão em pleno processo de formação de conceitos, incluindo os conceitos científicos, e a Geografia escolar tem papel relevante nesse processo”. A participação foi voluntária e condicionada à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos estudantes e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais.

A coleta e análise de dados foram operacionalizadas por meio de uma sequência didática intitulada “Construindo conhecimentos científicos geográficos: lugar e paisagem” (ver em Silva (2024) os detalhes da sequência) estruturada em quatro etapas e desenvolvida ao longo de sete aulas. A sequência didática, além de instrumento metodológico, constituiu-se como produto educacional do PROFGEO, exemplificando a articulação entre pesquisa e prática pedagógica, elemento central da pesquisa translacional. Como define Zabala (1998, p. 18), a sequência didática compreende “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. As etapas foram:

Questionário Inicial: Aplicação de questionário para obter um perfil da turma e investigar percepções iniciais sobre a escola e suas vivências, incluindo ambientes favoritos.

Entrevistas Circulares: Realização de rodas de conversa semiestruturadas, baseadas nos princípios dialógicos de Bakhtin (2011), onde os estudantes relataram experiências significativas vivenciadas no espaço escolar, permitindo explorar a dimensão afetiva e social da relação com a escola.

Grupo Focal: Realização de grupo focal com seis estudantes, visando aprofundar a compreensão das percepções sobre a instituição, a identificação e a relação com o ensino de geografia, complementando e aprofundando os dados das entrevistas.

Intervenção Artística: Elaboração e execução de uma intervenção artística pelos estudantes, transformando suas histórias e vivências em produções visuais (desenhos, textos, colagens) expostas nos ambientes da escola, funcionando como uma forma de expressão não verbal e de ressignificação do espaço.

A análise dos dados coletados foi realizada mediante triangulação metodológica, combinando e confrontando as informações provenientes dos diferentes instrumentos (questionários, narrativas das entrevistas, discussões do grupo focal, produções artísticas e reações à intervenção). Essa abordagem permitiu construir uma compreensão mais robusta e multifacetada do fenômeno investigado.

A interpretação dos dados foi guiada pelas categorias teóricas de porosidade e permeabilidade (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021). A porosidade foi operacionalizada na análise buscando identificar como os estudantes se apropriavam, vivenciavam e ressignificavam os diferentes espaços escolares (pátio, corredores, escadas, etc.), muitas vezes de maneiras não previstas institucionalmente, conforme observado nas histórias compartilhadas e nas representações artísticas. A permeabilidade foi operacionalizada examinando os fluxos de ideias, conhecimentos (científicos e cotidianos), valores e afetos que circulavam entre os estudantes, a instituição e o conhecimento geográfico. Isso incluiu analisar como as experiências prévias e as relações interpessoais influenciavam a percepção da escola e a aprendizagem, e como os conceitos geográficos dialogavam com as vivências dos alunos, processo evidenciado nas discussões finais da sequência didática.

Esta metodologia integrada possibilitou não apenas coletar dados ricos sobre a relação dos estudantes com a escola, mas também analisar essa relação à luz de conceitos da cultura escolar e da geografia, contribuindo

para o desenvolvimento de um produto educacional contextualizado que articula teoria e prática no ensino de Geografia.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados na pesquisa revelou aspectos significativos sobre as manifestações da porosidade e permeabilidade na cultura escolar, evidenciando a relevância destas categorias para a compreensão das relações entre os estudantes e o espaço escolar, bem como suas implicações para o ensino de Geografia numa perspectiva translacional. Os resultados serão apresentados e discutidos a partir das quatro etapas da sequência didática aplicada, articulando os achados empíricos com o referencial teórico que fundamenta a investigação.

Os questionários aplicados na primeira etapa da pesquisa revelaram que 82% dos estudantes consideram a escola como um lugar significativo em suas vidas, corroborando a concepção de Tuan (1983, p. 151) de que “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Este dado evidencia a dimensão da permeabilidade, demonstrando como os significados construídos pelos estudantes em suas vivências cotidianas permeiam e transformam o espaço escolar institucionalizado. Como destaca Cavalcanti (2012, p. 45), “o lugar é o espaço percebido e vivido, dotado de significados, e com base no qual desenvolvem-se e extraem-se os conhecimentos geográficos”. Esta relação afetiva com o espaço escolar constitui um elemento fundamental para a construção de conhecimentos geográficos significativos.

A análise das entrevistas circulares, realizadas na segunda etapa, possibilitou identificar padrões na forma como os estudantes se apropriam dos espaços escolares, revelando aspectos da porosidade institucional. Os relatos evidenciaram que determinados espaços da escola, como o pátio, a biblioteca e os corredores, são frequentemente apropriados pelos estudantes de maneiras não previstas pela organização formal da instituição. Como explicam Plácido, Benkendorf e Todorov (2021, p. 188), a porosidade manifesta-se “nos diversos modos como os sujeitos ocupam, vivenciam e deixam marcas (ações) nos espaços escolares, nas múltiplas relações da comunidade escolar entre si e com o espaço”.

Um dado particularmente revelador foi a identificação de “territorialidades juvenis” (DAYRELL, 2007, p. 1112) no espaço escolar, onde grupos de estudantes estabelecem domínios temporários sobre determinados locais, transformando-os em “pedaços” (MAGNANI, 2002, p. 22) carregados de significados específicos. Esta apropriação espacial ilustra o que Certeau (1998, p. 100) denomina como “táticas”, ou seja, as maneiras pelas quais os sujeitos ordinários subvertem e ressignificam os espaços planejados, criando “micropolíticas de resistência” que tensionam a ordem institucional estabelecida.

Os resultados do grupo focal, realizado na terceira etapa, permitiram aprofundar a compreensão da permeabilidade entre os conhecimentos geográficos escolares e as experiências espaciais cotidianas dos estudantes. Os participantes demonstraram estabelecer conexões significativas entre os conceitos abordados nas aulas de Geografia e suas vivências no espaço escolar e no entorno da instituição. Como afirma um dos estudantes: “Quando a gente estuda paisagem e lugar na Geografia, eu consigo entender melhor o nosso bairro e a nossa escola, e também como a gente mesmo transforma esses lugares” (Estudante A, 14 anos). Esta fala exemplifica o que Cavalcanti (2012, p. 45) denomina como “formação de conceitos geográficos”, processo no qual os conceitos científicos dialogam com os conceitos cotidianos, em um movimento que caracteriza a permeabilidade epistemológica.

A análise das intervenções artísticas realizadas pelos estudantes na quarta etapa da sequência didática evidenciou a potencialidade da arte como linguagem mediadora entre as experiências espaciais vividas e os conceitos geográficos trabalhados. Como destacam Callai e Moraes (2017, p. 89), “as diferentes linguagens permitem acessar o mundo da vida dos estudantes e, a partir dele, construir conhecimentos geográficos significativos”. As produções artísticas revelaram aspectos afetivos da relação dos estudantes com o espaço escolar, expressando vínculos identitários que reforçam a concepção do lugar como espaço vivido e carregado de significados.

Um aspecto significativo observado nas intervenções artísticas foi a representação de “microgeografias” (LIMA, 2013, p. 132) do cotidiano escolar, revelando detalhes e nuances das experiências espaciais que frequentemente escapam às abordagens tradicionais do ensino de Geografia. Estas microgeografias evidenciam

a riqueza das vivências cotidianas como fonte de conhecimentos geográficos, reforçando a pertinência da pesquisa translacional como abordagem que valoriza o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes experienciais.

A análise transversal dos dados permitiu identificar como a porosidade e a permeabilidade se manifestam articuladamente na cultura escolar, configurando um sistema complexo de relações entre sujeitos, espaços e conhecimentos. A porosidade revela-se principalmente na dimensão espacial, nas formas como os estudantes ocupam, transformam e ressignificam os ambientes escolares. A permeabilidade, por sua vez, manifesta-se predominantemente na dimensão epistemológica, nos diálogos entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, entre cultura escolar e culturas juvenis.

Os resultados evidenciam a relevância destas categorias para a pesquisa translacional em ensino de Geografia, uma vez que permitem compreender os processos de construção e circulação de conhecimentos entre diferentes contextos e sujeitos. A pesquisa translacional caracteriza-se justamente por este fluxo multidirecional de conhecimentos, no qual saberes acadêmicos e experienciais se entrelaçam e se transformam mutuamente.

Esta análise reforça a pertinência do PROFGEO como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas translacionais, que articulam efetivamente teoria e prática, conhecimento científico e prática pedagógica. O produto educacional desenvolvido a partir desta investigação exemplifica esta articulação, ao propor uma sequência didática que valoriza as vivências dos estudantes como ponto de partida para a construção de conceitos geográficos significativos.

RESULTADOS

A porosidade, entendida como “a fluidez dos espaços escolares, ao modo como estes se interpenetram e se transformam nas práticas cotidianas” (Plácido, Benkendorf e Todorov, 2021, p. 188), manifestou-se de maneira evidente nos dados coletados. As entrevistas circulares realizadas com os estudantes do 9º ano revelaram a existência de múltiplos “poros” ou espaços de apropriação no ambiente escolar que transcendiam sua função original prescrita.

Um exemplo concreto dessa manifestação foi identificado quando os estudantes relataram a ressignificação de determinados espaços da escola, como “a escada do bloco B”, que uma estudante descreveu como um território apropriado pelo grupo: “A escada do bloco B é onde a gente sempre fica no intervalo, é como se fosse nossa, todo mundo já sabe que aquele é o nosso lugar” (Estudante B, 14 anos). Esta fala evidencia o que Dayrell (2007) denomina como “territorialidades juvenis”, expressões da forma como os jovens transformam o espaço institucional em lugares carregados de significados afetivos e identitários.

Outro exemplo da porosidade foi observado durante a intervenção artística, quando os estudantes identificaram e mapearam espaços da escola que possuíam significados específicos para eles, transformando-os em lugares de memória afetiva. Silva (2024, p. 57) relata a menção ao “monstro do parquinho”, uma história compartilhada coletivamente que se tornou praticamente uma “lenda urbana” na instituição, demonstrando como os estudantes criam narrativas que transformam os espaços escolares e constituem elementos da cultura escolar que escapam ao currículo formal. O autor observa que este elemento “pode ser encarado como uma parte marcante da cultura escolar” que conecta diferentes gerações de estudantes e proporciona identidade ao grupo.

A análise das produções artísticas dos estudantes evidenciou ainda como a porosidade dos espaços escolares permite a manifestação de elementos das culturas juvenis no ambiente institucional. Os desenhos e colagens produzidos pelos estudantes não apenas representavam os espaços físicos da escola, mas também as experiências emocionais e sociais vivenciadas nesses ambientes, demonstrando como a materialidade dos espaços é permeada por dimensões simbólicas e afetivas que participam ativamente da construção da cultura escolar.

A permeabilidade, compreendida como “o diálogo e trânsito de ideias, conhecimentos e valores entre a escola e outros espaços sociais, bem como entre os diferentes sujeitos que compõem a instituição” (Plácido, Benkendorf e Todorov, 2021, p. 189), foi observada no fluxo bidirecional de conhecimentos que caracterizou o processo de ensino-aprendizagem das categorias geográficas.

Um exemplo dessa permeabilidade foi identificado quando, durante o grupo focal, um estudante relatou: “Quando a gente estuda paisagem e lugar na Geografia, eu consigo entender melhor o nosso bairro e a nossa escola, e também como a gente mesmo transforma esses lugares” (Estudante A, 14 anos). Esta fala evidencia

o diálogo entre os conceitos científicos trabalhados nas aulas de Geografia e os conhecimentos cotidianos construídos pelos estudantes em suas experiências espaciais, exemplificando o que Vygotsky (1993) denomina como relação dialética entre conceitos espontâneos e científicos.

A permeabilidade foi também observada na exposição artística realizada pelos estudantes, que provocou reações e promoveu interações entre diferentes atores da comunidade escolar. A exposição permitiu que estudantes, familiares e funcionários da escola repensassem suas vivências nesse ambiente e fortaleceu o sentimento de identificação e pertencimento desses agentes com a escola. Um exemplo dessa permeabilidade foi observada na reação emocional de uma professora ao deparar-se com um desenho que representava o “Momento Cristal”, uma prática pedagógica que havia desenvolvido anos antes e que permanecia como memória afetiva para os estudantes. A professora se emocionou muito com a homenagem feita, relatando sentir-se muito contente por ser lembrada dessa maneira. Expressou que a ação proporcionara uma grande realização profissional, ao observar que sua prática pedagógica tinha conseguido despertar sentimentos de afeto, alegria, amor, felicidade e satisfação, mesmo após tantos anos de contato direto com esses estudantes.

Este episódio exemplifica como a permeabilidade possibilita fluxos de conhecimentos e afetos que transcendem o tempo cronológico e conectam diferentes gerações da comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma identidade institucional compartilhada. Além disso, demonstra como as práticas pedagógicas podem gerar efeitos duradouros que extrapolam os objetivos inicialmente previstos, reforçando a compreensão da escola como espaço de produção cultural.

A análise dos dados revelou que porosidade e permeabilidade atuam de forma complementar no processo de construção do conhecimento geográfico escolar. A porosidade dos espaços escolares, manifestada na apropriação e ressignificação dos ambientes pelos estudantes, cria condições favoráveis para a permeabilidade de conhecimentos, permitindo que as experiências espaciais cotidianas dialoguem com os conceitos científicos trabalhados nas aulas de Geografia.

Este processo ficou evidente na avaliação realizada pelos estudantes ao final da sequência didática, quando, 89% dos participantes concordaram que a abordagem possibilitou uma melhor compreensão do conceito de lugar, e 85% afirmaram o mesmo em relação ao conceito de paisagem. Destaca-se também um estudante após o processo e registrado: “Entender que a escola não é só um prédio, mas um lugar que a gente ajuda a construir com nossas histórias, me fez pensar diferente sobre outros lugares também” (Estudante C, 15 anos).

Esta fala evidencia como a valorização da porosidade e da permeabilidade no processo de ensino-aprendizagem permitiu aos estudantes não apenas compreender os conceitos geográficos de forma abstrata, mas também aplicá-los à leitura e interpretação de sua realidade espacial imediata, estabelecendo pontes entre o conhecimento escolar e suas vivências cotidianas.

A exposição artística, ao transformar temporariamente a paisagem escolar e evidenciar as múltiplas camadas de significados associadas aos diferentes espaços da instituição, possibilitou aos estudantes vivenciar concretamente os conceitos que estavam sendo trabalhados, transformando-os de conteúdos abstratos em ferramentas de leitura e interpretação do mundo. A intervenção também trabalhou com situações que geraram sentimentos de alegria, raiva, nostalgia, revolta, animação, constrangimento, surpresa, agonia, carinho, comoção, entre outras emoções por parte de algumas pessoas da comunidade escolar presentes na exposição, evidenciando como as categorias geográficas, quando trabalhadas a partir das vivências dos estudantes, podem mobilizar dimensões afetivas que fortalecem o processo de aprendizagem.

A análise dos dados à luz dos conceitos de porosidade e permeabilidade oferece contribuições para o campo da pesquisa translacional em ensino de Geografia. Ao evidenciar as múltiplas formas de diálogo entre conhecimentos acadêmicos e saberes experienciais, entre espaços institucionais e territorialidades juvenis, entre cultura escolar e culturas sociais mais amplas, essas categorias permitem compreender a complexidade dos processos de translação do conhecimento geográfico.

Os resultados da pesquisa demonstram que a efetiva translação do conhecimento geográfico requer a valorização tanto da porosidade dos espaços escolares, reconhecendo e legitimando as formas de apropriação desenvolvidas pelos estudantes, quanto da permeabilidade entre diferentes formas de conhecimento, estabelecendo pontes entre conceitos científicos e saberes cotidianos.

A abordagem proposta permitiu trabalhar conceitos complexos de forma contextualizada, valorizando as experiências dos estudantes e promovendo uma compreensão mais profunda das categorias geográficas. Este depoimento evidencia o potencial da pesquisa translacional para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

que efetivamente articulem teoria e prática, conhecimento científico e experiência vivida, contribuindo para a qualificação do ensino de Geografia na educação básica.

A análise dos resultados demonstra, portanto, que os conceitos de porosidade e permeabilidade constituem categorias analíticas potentes para a compreensão e desenvolvimento da pesquisa translacional em ensino de Geografia, oferecendo um referencial teórico-metodológico que permite captar a complexidade dos processos de construção e circulação de conhecimentos nos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do PROFGEO, trouxe uma contribuição ao demonstrar como as categorias de porosidade e permeabilidade podem ampliar nossa compreensão das relações entre estudantes e espaços escolares. A perspectiva translacional adotada não apenas permitiu superar a histórica dicotomia entre teoria e prática no ensino de Geografia, mas estabeleceu um fluxo bidirecional entre conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas.

Os conceitos de porosidade e permeabilidade, originalmente propostos por Plácido (2014) e aprofundados por Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), demonstraram-se particularmente eficazes para analisar os processos de apropriação dos espaços escolares pelos estudantes e os fluxos de conhecimentos que permeiam as práticas pedagógicas. Como afirmam os autores, “a utilização, ocupação ou modificação dos espaços escolares são a própria marca da concepção porosa, ao proporcionar o olhar às culturas escolares, pois são vividas, praticadas e alteram-se com o tempo” (PLÁCIDO; BENKENDORF; TODOROV, 2021, p. 188).

A sequência didática desenvolvida como produto educacional concretiza a perspectiva translacional ao estabelecer um diálogo efetivo entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas pedagógicas. Este aspecto é consonante com a proposta dos mestrados profissionais em ensino, que devem priorizar “a aplicação do conhecimento, não a sua produção; por isso, a pesquisa neles desenvolvida deve ser de outra natureza, não a acadêmica, básica, mas a que está voltada para a aplicação do conhecimento” (MOREIRA, 2004, p. 131).

O estudo confirmou o papel das experiências cotidianas dos estudantes na construção de sua identificação com a escola, corroborando o que Tuan (1983) denomina como processo de transformação do espaço em lugar significativo. A intervenção artística, especificamente, demonstrou-se como estratégia para a expressão destas experiências, promovendo o fortalecimento dos vínculos identitários com a instituição e facilitando a compreensão das categorias geográficas abordadas.

A articulação entre teoria e prática, propiciada pela abordagem translacional, representa uma proposta para a consolidação dos mestrados profissionais como espaços de produção de conhecimentos aplicados ao contexto escolar. Como ressaltam Moreira e Nardi (2009, p. 2), os mestrados profissionais em ensino devem ter “uma área de concentração em ensino, um corpo docente com experiência em pesquisa diretamente aplicável ao ensino, uma estrutura curricular que articule o ensino com a pesquisa e o desenvolvimento profissional”.

O principal impacto desta pesquisa reside na demonstração de que as categorias de porosidade e permeabilidade são ferramentas transformadoras para a análise da cultura escolar. Sua incorporação não apenas contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, mas fundamentalmente aprofunda nossa compreensão das relações entre sujeitos e espaços escolares. Esta nova perspectiva teórico-metodológica oferece um caminho para uma educação geográfica contextualizada, que dialogue de forma efetiva com as experiências espaciais cotidianas dos estudantes.

Futuras investigações poderão explorar a aplicabilidade destas categorias em diferentes contextos escolares e níveis de ensino, bem como aprofundar a compreensão dos processos de construção de identidades espaciais no ambiente escolar e suas implicações para o ensino de Geografia.

CRÉDITOS

Thiago Henrique de Castro Silva: Concepção, Curadoria de dados, Análise formal e escrita – rascunho original

Reginaldo Leandro Plácido: Supervisão, Escrita – revisão e edição

Eduardo Augusto Werneck Ribeiro: Escrita – revisão e edição

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (6a ed.). Editora WMF Martins Fontes.
- Barroso, J. (2012). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Princípios Gerais da Administração Escolar*, 1.
- Benjamin, W. (1987). *Rua de mão única*. Brasiliense.
- Bento, I. P. (2013). *A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: Uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás].
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves.
- Callai, H. C. (2013). *Formação profissional da geografia*. Ed. UNIJUÍ.
- Callai, H. C., & Moraes, M. M. (2017). Educação geográfica, cidadania e cidade. *ACTA Geográfica*, 11(25), 82-100. <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4771>
- Cavalcanti, L. S. (2010). *Geografia, escola e construção de conhecimentos* (16a ed.). Papirus.
- Cavalcanti, L. S. (2012). *O ensino de Geografia na escola*. Papirus Editora.
- Certeau, M. (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (3a ed.). Vozes.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Clavier, C., Sénéchal, Y., Vibert, S., & Potvin, L. (2011). A theory-based model of translation practices in public health participatory research. *Sociology of Health & Illness*, 34(5), 791-805. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01408.x>
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1105-1128. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed.). Artmed.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Artes Médicas.
- Frago, A. V., & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa* (2a ed.). DP&A.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). Atlas.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v1i1.38749>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-55.
- Magnani, J. G. C. (2002). De perto e de dentro: Notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), 11-29. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000200002>

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). Editora Hucitec.

Moreira, M. A. (2004). O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1(1), 131-142. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2004.v1.26>

Moreira, M. A., & Nardi, R. (2009). O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: Alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 2(3), 1-9. <https://doi.org/10.3895/S1982-873X2009000300001>

Penuel, W. R., & Farrell, C. C. (2017). Research-practice partnerships and ESSA: A learning agenda for the coming decade. In M. Hopkins & J. P. Spillane (Eds.), *The Elementary and Secondary Education Act: A new paradigm for federal education policy* (pp. 181-206). Harvard Education Press.

Plácido, R. L. (2014). *Uma leitura do Colégio Izabela Hendrix em Belo Horizonte no início do século XX: Implantação, fixação e consolidação* [Tese de doutorado, Universidade Metodista de Piracicaba].

Plácido, R. L., Benkendorf, S. K. J., & Todorov, D. M. (2021). Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar. *Revista Metodologias e Aprendizado*, 4, 183-196. <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2221>

Plácido, R., & Castro, C. (2021). LEME: Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina. *Estrabão*, 2(1), 12-22. <https://doi.org/10.53455/re.v2i.3a>

Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1989). A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In E. Rockwell & J. Ezpeleta, *Pesquisa participante*. Cortez.

Schmidt, M. L. S. (2006). Pesquisa participante: Alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 17(2), 11-41. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>

Silva, T. H. C. (2024). *A escola como lugar: uma leitura a partir do ensino de geografia* [Dissertação de Mestrado Profissional, Instituto Federal Catarinense]. Educapes. <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868981>

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Tuan, Y. F. (2013). *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. Eduei.

Universidade Federal de Santa Maria. (n.d.). *Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional*. <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/profgeo>

Vidal, D. G. (2005). Cultura e práticas escolares: Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In R. F. Souza & V. T. Valdemarin (Orgs.), *A cultura escolar em debate: Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa* (pp. 3-30). Autores Associados.

Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, (0), 63-82.

Viñao Frago, A. (1998). Tiempos escolares, tiempos sociales: La distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). *Ariel*.

Viñao Frago, A. (2000). El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação)*, 5(7).

Woolf, S. H. (2008). The meaning of translational research and why it matters. *JAMA*, 299(2), 211-213. <https://doi.org/10.1001/jama.2007.26>

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.