



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO)**



TAILSON FRANCISCO SOARES DA SILVA

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIDADE POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

TERESINA - PI
2016

TAILSON FRANCISCO SOARES DA SILVA

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIDADE POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Lourdes Monteiro Scabello.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Nome: SILVA, Tailson Francisco Soares da

Título: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIDADE POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andréa Lourdes Monteiro Scabello - UFPI
(Orientadora)

Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva - UFPI
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Irene Bezerra Batista - UESPI
(Examinadora Externa)

Dedico

Este trabalho

À minha mãe Maria de Fátima, que sempre me incentivou nos meus estudos e me ensinou a fazer o bem.

As minhas irmãs, Tâmara e Tamires, e ao meu pai Francisco Gabriel, que estiveram sempre presentes durante toda esta trajetória da minha pesquisa, dando-me coragem e incentivo ao longo deste caminho.

À minha namorada, Rita de Cássia, por seu companheirismo, paciência e compreensão das minhas ausências e das alternâncias de humor. Te amo!

AGRADECIMENTOS

Ao longo de nossas vidas, todos nós fizemos escolhas e fomos convidados a seguir em frente para atingir nosso ideal. O presente trabalho foi concretizado graças à ajuda de diversas pessoas, por conta disso quero expressar aqui a minha gratidão:

A Deus, rei dos reis, que na sua infinita bondade me concedeu sabedoria, paciência e muita força para enfrentar essa batalha.

À Universidade Federal do Piauí, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia desta Universidade e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por contribuir financeiramente durante todo esse trabalho.

À professora Dra. Andréa Lourdes Monteiro Scabello, pela orientação, por ter acreditado em mim e confiado na minha proposta de projeto, pelas conversas, pelos ensinamentos de vida, confiança e, pelo estímulo ao meu crescimento profissional.

À professora Dra. Josélia Saraiva e Silva, pelas contribuições no exame de qualificação e pelas indicações primordiais. Ajudou-me a encontrar um caminho! Muito obrigado.

À professora Dra. Bartira Araújo da Silva Viana, pelas contribuições no exame de qualificação, pelo incentivo e generosidade.

Aos demais professores do Curso de Mestrado em Geografia por compartilhar o conhecimento científico.

Ao professor Francisco Gomes Ribeiro Filho (UESPI), minha eterna gratidão. Deus ilumine sempre os seus caminhos, obrigado por tudo.

Aos demais professores da Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura, Renê Pedro de Aquino, Carlos Rerisson Rocha da Costa, Raimundo da Paz Sobrinho e Werton

Francisco Rios da Costa Sobrinho, desde a minha Graduação, contribuem para minha formação, lembranças que levarei para sempre.

A todos os colegas que conheci no curso de Mestrado em Geografia/PPGGEO, em especial a minha turma pela oportunidade de fazer preciosas amizades, das quais não quero esquecer-las, inclusive, Fredson, Tiago Caminha, Geovane, Antenor, Aline, Pereira, Eufrázio, Igor e Gil, com quem dividi as buscas e as incertezas do conhecimento durante todo o curso de Mestrado, pelas constantes leituras e debates que fizemos no decorrer desta pesquisa. Grato!

Aos alunos do 9º ano das Escolas Municipais: Conselheiro Saraiva, Hermelinda de Castro, Areolino Leôncio da Silva, João Paulo I e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em Teresina-PI, que me receberam muito bem durante toda a minha pesquisa.

Aos professores das escolas de ensino público, participantes da pesquisa, pelos quais se tornou possível investigar as práticas docentes.

Aos meus amigos Paulo Lopes, Ayslan, Zezé, Frei Ronaldo, Daniel, Marcos Paulo, pelo afeto, carinho, estímulo e ajuda constante. Obrigado por tudo, meus amigos.

A todas as pessoas que partilharam e se fizeram, direta ou indiretamente, presentes na realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos. Àquelas que eu aqui não nomeei, meu pedido de perdão! Estão todos no meu coração.

“Veja! Não diga que a canção está perdida, tenha fé em Deus, tenha fé na vida, tente outra vez!...”

(Raul Seixas)

RESUMO

A temática cidade é abordada no Ensino de Geografia, está entrelaçada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sendo discutida de diferentes formas e intensidades. Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais de cidade pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI, e intenciona contribuir para uma melhor prática docente no cotidiano da sala de aula sob a mediação do ensino de Geografia. Em particular, buscamos conhecer os aportes teóricos que fundamentam a discussão da temática cidade, servindo-se das abordagens realizadas no ensino de Geografia; caracterizar os aspectos conceituais da Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, em 1961 e como complemento aplicar a teoria do Núcleo Central (NC) elaborada por Jean-Claude Abric e suas singularidades; investigar a temática cidade nos livros didáticos e verificar como é realizada a sua abordagem na prática docente; e identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de cidade construída pelos alunos do ensino fundamental no cotidiano. Baseando-se nas definições iniciais, os procedimentos metodológicos adotados foram constituídos por levantamento bibliográfico e de campo. As turmas que representaram a amostra para o desenvolvimento dessa análise pertencem às Escolas Municipais: Conselheiro Saraiva (Rural Norte), Hermelinda de Castro (Rural Leste), Areolino Leôncio da Silva (Rural Sudeste) João Paulo I (Rural Sul) e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Rural Sul). Quanto à coleta de dados em campo, utilizamos os seguintes instrumentos com os sujeitos da pesquisa: aplicação de questionário, do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que foi aplicado junto aos alunos, e uma entrevista semiestruturada aplicada junto aos professores. De posse dos dados coletados em campo, fizemos as devidas análises, contamos com a ajuda da técnica de análise de conteúdo, e a utilização do *software* EVOC para realizar o tratamento dos resultados de maneira a serem significativos e válidos. Os livros didáticos de Geografia analisados mostraram que a urbanização – tema que permite a abordagem da cidade – é neles mencionado, porém, frequentemente sob um enfoque conceitual apenas e não apontado para o *locus* de vivência dos alunos. Os resultados desta pesquisa revelaram uma representação social que veio corroborar com a hipótese central deste trabalho, na qual se imagina que a representação social de cidade reproduzida no discurso dos alunos do Ensino Fundamental pesquisados, esteja relacionado ao senso comum, ancoradas em concepções fragmentadas e conteudistas, inibindo por vezes a capacidade de participação criativa acerca da produção do conhecimento pelos sujeitos sociais.

Palavras-chave: Geografia. Ensino Fundamental. Representação social. Piauí. Cidade.

ABSTRACT

The theme city is covered in Geography Teaching, it is intertwined from the early grades of elementary school through high school, being discussed in different ways and intensities. This work aims to analyze city's social representations expressed in the speech of students in the 9th grade of elementary school in public schools from rural area of Teresina (Piauí state, Brazil), and intends to contribute to a better teaching practice in the classroom everyday under the mediation of geography education. In particular, we seek to know the theoretical framework underlying the discussion of the thematic city, relying on approaches made in the teaching of geography; characterize the conceptual aspects of the Social Representation Theory developed by social psychologist Serge Moscovici in 1961 and in addition apply the Central Nucleus Theory (CNT) developed by Jean-Claude Abric and its singularities; investigate the thematic city in textbooks and understand how it is performed its approach in teaching practice; and identify the contents and structure of city social representation built by the elementary school students in daily life. Based on the initial settings, the methodological procedures consisted of bibliographical and field research. The classes representing the sample for the development of this analysis belong to the Municipal Schools: Coselheiro Saraiva (Rural North), Hermelinda de Castro (Rural East), Areolino Leoncio da Silva (Rural East) João Paulo I (Rural South) and Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Rural South). The data collection in the field, we use the following instruments with the subjects: questionnaire, from the Word Association Test (WAT) that was applied to the students, and a semi-structured interview applied with teachers. Having the data collected in the field, we made the necessary analysis, we rely on the help of content analysis technique, and the use of EVOC *software* to perform the processing of the results in order to be meaningful and valid. Textbooks of Geography analyzed showed that urbanization - a theme that allows the approach of the city - is mentioned in them, however, often in only a conceptual approach and not pointed at the locus of experience of students. The results of this survey revealed a social representation that corroborated with the central hypothesis of this work, in which he imagines that the knowledge of the city social representation reproduced in the speech of elementary school students in the city of Teresina, PI, is related to common sense, anchored in fragmented and content oriented conceptions, sometimes inhibiting the ability of creative participation on the production of knowledge by social subjects.

Keywords: Geography. Elementary School. Social representation. Piauí. City.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DIAGRAMA

Diagrama 1 - Critérios de distribuição dos atributos nos quadrantes dos sistemas (central e periférico) de uma representação social	55
---	----

FIGURAS

Figura 1 - Procedimento metodológico	48
Figura 2 - Mapa de localização geográfica das escolas públicas de Ensino Fundamental de Teresina/PI	51

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Renda familiar dos alunos pesquisados	85
Gráfico 2 - Alunos que realizam atividade profissional remunerada	86
Gráfico 3 - Zona de localização dos alunos	88
Gráfico 4 - Tipo de residência dos alunos	88
Gráfico 5 - Percentual de livros lidos (período de um ano)	89
Gráfico 6 - Demais leituras realizadas pelos alunos (sem considerar o livro da escola)	90
Gráfico 7 - Programas de TV mais assistidos pelos alunos	92
Gráfico 8 - Tipo de escola em que estudaram os alunos	93
Gráfico 9 - A importância da Geografia para a vida dos alunos	94
Gráfico 10 - Os seus professores de geografia costumam levar em consideração o que você já sabe sobre a temática cidade	95
Gráfico 11 - Distribuição de alunos que observam elementos da Cidade no seu cotidiano e utilizam na sala de aula	95
Gráfico 12 - Participação dos alunos em aula de campo	96
Gráfico 13 - Onde é possível aprender melhor acerca do tema “cidade” ou “espaço urbano”	97

Gráfico 14 - Estrutura da representação social de cidade	99
--	----

QUADROS

Quadro 1 - Geografia (Sene e Moreira, 2012)	60
Quadro 2 - Geografia (Paula e Rama, 2012)	62
Quadro 3 - Geografia (Editor responsável: Vedovate, 2010)	64
Quadro 4 - Dados de informações gerais sobre os professores	68
Quadro 5 - Características gerais sobre a prática dos professores pesquisados	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de objetos e serviços que os alunos possuem	87
Tabela 2 - Percentual das atividades de lazer dos alunos segundo suas preferências	91
Tabela 3 - Atributos do núcleo central por frequência e ordem de importância	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A CIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: EM TORNO DE UMA PERSPECTIVA	19
2.1 A cidade e os seus saberes: uma articulação necessária	19
2.2 O estudo espacial da cidade como um instrumento de ensino e aprendizagem em Geografia	25
2.3 As orientações da LDB e os PCNs de Geografia para o Ensino Fundamental	32
3 OS CAMINHOS TRAÇADOS PELO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	39
3.1 Um breve panorama histórico das representações sociais	39
3.2 Núcleo central e sistema periférico das representações sociais	43
4 A ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA	47
4.1 Elementos para uma aproximação: metodologia aplicada	47
4.2 Conhecendo o espaço pesquisado: as escolas e os sujeitos participantes da pesquisa	50
4.3 Quanto à coleta e análise dos dados em campo	53
4.4 Questões éticas da pesquisa	56
5 INVESTIGANDO A CIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA PRÁTICA DOCENTE	57
5.1 Sobre o livro didático de Geografia: a temática cidade em foco.....	58
5.2 O que dizem os docentes: análise das entrevistas	66
5.2.1 Algumas reflexões sobre a prática docente	69
5.2.2 Da abordagem da temática cidade	72
6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COTIDIANO E VIVÊNCIAS NA CIDADE	83
6.1 Análise e apresentação dos resultados	84
6.1.1 Aspectos socioeconômicos dos alunos	84
6.1.2 Sobre os hábitos culturais	89
6.1.3 Ambiente educacional	92
6.2 Os elementos estruturais da representação social de cidade	98
7 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	111

REFERÊNCIAS	114
ANEXO	120
APÊNDICES.....	122

1 INTRODUÇÃO

[...] as ideias nos chegam quando lhes apraz, e não quando queremos [...]. As ideias chegam quando não as esperamos, e não quando estamos pensando e procurando em nossa mesa de trabalho. Não obstante, elas certamente não nos ocorreriam se não tivéssemos pensado à mesa e buscado respostas com dedicação apaixonada. (WEBER, 1982, p. 162).

O ato de pesquisar, de realizar um procedimento reflexivo sistemático, é, em diversas circunstâncias, professar certezas, mas também reconhecer limites. Uma pesquisa deve estar em constante contenda com uma realidade (histórica e geográfica) que em determinado momento te faz ir adiante, ou te faz reconsiderar a sensibilidade do sujeito em face de cada descoberta. Dessa maneira, questionamos: Que perspectiva formulamos para a construção de nosso percurso?

No início desta dissertação, saímos com algo *a priori*: um estudo acerca da percepção¹ da cidade. Já no primeiro encontro com a orientadora repensamos os nossos primeiros argumentos em torno de um tema. Ela pediu-me que fosse registrando as minhas angústias perante a pesquisa, e me deu a ideia de escrever um diário de pesquisa e assim o fiz. Um segundo esboço foi produzido: representação social de cidade por alunos do ensino fundamental. Era uma construção intelectual que começava a demonstrar uma inquietação que se tornaria uma constante, ou seja, provocando uma modificação definitivo-provisória da pesquisa. Qual motivo nos fez declinar dessa concepção?

O mundo é recheado de intencionalidade, o que fazemos tem intenção, que visa fora de si, somos um ser que faz cognição, ou seja, que vai além da apreensão imediata dos fenômenos. Santos (2008, p. 93) enfatiza que “a simples apreensão da coisa, por seu aspecto ou sua estrutura externa, nos dá o objeto em si mesmo, o que ele apresenta mas não o que ele representa”.

Por isso entende-se que é necessário ir para além dos sentidos primeiros. Dessa forma, acredita-se que os procedimentos metodológicos e os conceitos renovados de uma Geografia das Representações Sociais podem ser a chave para o entendimento dos complexos processos

¹ “Parece impossível doravante prosseguir com a certeza íntima daquele que a percebe; vista de fora, a percepção desliza sobre as coisas sem as tocar. Quando muito, dir-se-á que cada um de nós tem um mundo privado, se se deseja impor a perspectiva da percepção sobre ela mesma; esses ‘mundos’ privados, são mundos apenas para quem os cria, mas não são o mundo. O único mundo, [...] o mundo real, [...] não é apenas aquele vislumbrado por nossa percepção” (Merleau-Ponty, *Le visible et l’invisible*. In: SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. – 6. ed., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008).

cognitivos de apropriação social e espacial em diferentes escalas e recortes espaciais. Sendo assim, quais aspirações almejamos com este trabalho?

A busca de compreender tal processo de construção simbólica nasce de observações desenvolvidas durante a nossa vida acadêmica envolvendo situações de um processo teórico e prático de análises científicas, bem como de aulas ministradas na educação básica, especificamente da nossa prática como professor do ensino fundamental, das angústias e das reflexões vivenciadas, em função dos vícios que continuamente persistem em nosso modelo escolar, nas dimensões simbólicas, sociais e culturais, relacionadas a certas dificuldades, no que tange à temática da cidade no ensino de Geografia, manifestadas por professores e alunos, na prática escolar, principalmente quando esse ensino exige reflexão acerca dos acontecimentos cotidianos do lugar e do mundo.

Tratar da temática “cidade” em sala de aula, é abordar um tema que, além de acreditarmos ser relevante dentro de qualquer proposta pedagógica, em especial de ensino de Geografia, está profundamente associado à realidade cotidiana dos alunos, seja como espaço vivido, seja por abarcar um espaço de relações, fazendo com que, em qualquer caso, o espaço urbano venha a ser uma referência que sirva de fundamento para formar a opinião do aluno, bem como situá-lo no mundo.

As cidades são uma criação humana. Elas são um produto histórico e geográfico em constante dinamismo, espaço sempre em construção, são fontes de inesgotáveis reflexões, debates, imagens, ideias. Segundo Tuan (1980), a cidade é muito arcaica, existe desde antes de Cristo, contudo, o entendimento de cidade dentro de uma leitura econômica acentuou-se com a Revolução Industrial, quando a população passou a se aglutinar, predominantemente, no ambiente urbano, motivada pela busca por trabalhos nas fábricas.

Desse modo, pincela-se assim, neste trabalho, reflexões acerca da representação social de cidade, manifestado no discurso dos alunos do ensino fundamental. Nesse sentido, a problemática que norteou a presente pesquisa, buscou conhecer e analisar a representação social de cidade, sob a mediação do ensino de Geografia, manifestada no discurso dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de 5 (cinco) escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI. Para tanto, colocam-se as seguintes questões:

a) Que representações os alunos do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI, têm de cidade? Qual a fonte produtora das representações sociais de cidade?

b) Como o conhecimento dessas representações sociais de cidade articulada pelos alunos pode colaborar para uma melhor prática docente no cotidiano da sala de aula? Como

podemos repensar a escola a partir dessa leitura? E como o ensino da Geografia pode contribuir nesse sentido?

Os resultados desta pesquisa revelaram que a uma representação social de cidade que reforça a hipótese central deste trabalho, na qual o discurso dos alunos do ensino fundamental esteja fundamentado no senso comum, ancorado em concepções fragmentadas e conteudistas, inibindo, em diversas situações, a capacidade de participação criativa acerca da produção do conhecimento.

Nesse sentido, e levando em conta a realidade do ensino de Geografia do estado piauiense, comungamos dos resultados da pesquisa de Silva (2007, p. 184), quando diz na sua tese que “[...] a representação social do “ensinar geografia” construído, pelo professorado dessa disciplina em Teresina, funciona como obstáculo simbólico ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem, efetivamente, a abordagem científica da Geografia na Educação Básica”.

Assim, estruturamos os nossos objetivos de pesquisa com o intuito de desbravar a problematização e confirmar ou não a hipótese elencada nesse trabalho. O objetivo geral de nossa pesquisa era analisar as representações sociais de cidade pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI, com vista a contribuir para uma melhor prática docente no cotidiano da sala de aula sob a mediação do ensino de Geografia.

Foram definidos como objetivos específicos para este estudo: conhecer os aportes teóricos que fundamentam a temática cidade, servindo-se das abordagens realizadas no ensino de Geografia; caracterizar os aspectos conceituais da Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, em 1961 e como complemento aplicar a teoria do Núcleo Central (NC), elaborada por Jean-Claude Abric, e suas singularidades; investigar a cidade na prática docente e verificar como a temática é abordada nos livros didáticos; e identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de cidade construída pelos alunos do ensino fundamental no cotidiano.

A escolha pela referida teoria das representações sociais como referencial teórico se deu no contato com leituras de Moscovici e seus seguidores, bem como de diálogos com alunos e professores do curso de pós-graduação em Geografia que nos vem permitindo compreender a teoria e tomá-la como base para o presente estudo, bem como, por conta da sua relação com o tema abordado, pois estudar como a cidade é entendida por alunos do ensino fundamental, perpassa necessariamente por suas representações cotidianas.

Outro fator importante desta escolha é a pertinência que a Teoria das Representações Sociais tem na área do ensino, sobretudo quando relacionada à pesquisa. A mesma tem sublinhado diferentes fenômenos notáveis a esse campo, por ser um sistema de interpretações que regem as relações dos sujeitos com o mundo e com os outros.

O conceito de representação social situa-se nas fronteiras entre a sociologia e a psicologia, sendo a mesma desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici, em 1961. Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric, entre outros, ampliaram os seus métodos e técnicas. Posteriormente difundiram-se nos mais variados campos do conhecimento científico, chegando até a Geografia.

Neste trabalho, adota-se a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais, desenvolvida por Jean-Claude Abric e as convicções de Claude Flament relacionadas aos esquemas periféricos das representações sociais. É por meio dessas teorias, que teremos um aprofundamento no estudo das proposições originais básicas desenvolvidas por Moscovici, relacionando-as com o nosso objeto de pesquisa.

Abric (2001), considera que toda representação se organiza em torno de um núcleo central (NC). Este núcleo é o elemento fundamental da representação tendo em vista que ele determina, simultaneamente, o seu significado e a sua organização.

Um dos caminhos da Teoria das Representações Sociais é observar, podendo assim, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, tornando “conhecido” o “desconhecido”. Neste caso, não existe representação sem objeto, toda representação é representação de algo ou de alguma coisa, sendo, as mesmas, elaboradas coletivamente a partir da realidade cotidiana (MOSCOVICI, 2004).

Esse posicionamento interdisciplinar amparado na pesquisa é resultado do entendimento que o diálogo com outros campos do conhecimento amplia substancialmente a capacidade da geografia de explicar o seu objeto de estudo, por isso a leitura e a reflexão a respeito de obras relacionadas ao tema em questão tomou como referências as contribuições de diversos autores. No campo da Geografia, discutindo os desafios do ensino, na perspectiva da cidade, estamos ancorados em autores como Castrogiovanni (2001), Cavalcanti (1998, 2001, 2008), Callai (1998), Santos (1988, 1994, 2008) e Tuan (1983), entre outros.

Portanto, nas relações do homem com o espaço estão inseridos objetos de significados variados, e a experiência e o conhecimento auxiliam a identificação e a apreensão da complexidade destas relações. Dentro desse campo teórico, articulando a literatura especializada em geografia com a Teoria das Representações Sociais, seguimos a orientação

de autores, como: Abric (1994, 2000), Moscovici (1978, 2003), Sá (1996, 1998), Silva (2007), Bonfim (2012), Neto (2013), etc.

Quanto à coleta de dados em campo, foram utilizados os seguintes instrumentos: aplicação de questionário, aplicação da técnica da associação livres de palavras (TALP), e a realização de uma entrevista semiestruturada, no intuito de elaborar um processo de classificação e compreensão dos dados da pesquisa (de cunho quantiquantitativo), as mesmas foram tratadas com a ajuda do *software* EVOC. Utilizamos (também) a técnica de análise de conteúdo, realizando o tratamento dos resultados de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 1986).

As seções da pesquisa...

As seções desta pesquisa abrangem a forma do trabalho, afinal, permitem demonstrar os resultados expostos no trabalho e a análise dos mesmos. Considera-se isso, um início organizativo dos materiais por meio da exposição nem sempre ‘tranquila’ dos conteúdos. Começa-se, então, a principiar as etapas do nosso itinerário.

A primeira seção corresponde à introdução do trabalho. Na segunda seção deste estudo, realizamos uma análise da temática “a cidade como conteúdo no ensino de Geografia”, conhecendo os aportes teóricos que a fundamentam. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental, na qual analisamos os seguintes documentos: a LDB 9.394/96 e os PCNs quanto às diretrizes para a Geografia no Ensino Fundamental.

Na terceira seção, apresentamos os aspectos teóricos e conceituais das representações sociais e suas singularidades, a partir dos seus significados para os processos de ensino de geografia. Esta análise serviu como subsídio teórico para investigarmos e interpretarmos as representações sociais de cidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em seguida, na quarta seção, tem-se a escolha da abordagem teórico-metodológica, onde exibimos a explanação desses procedimentos no intuito de tentar elucidar os questionamentos da presente pesquisa. Delineamos o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e caracterizamos as turmas que representaram a amostra para o desenvolvimento dessa análise. São elas: Escola Municipal Conselheiro Saraiva (Rural-Norte), Escola Municipal Hermelinda de Castro (Rural-Leste), Escola Municipal Areolino Leôncio (Rural-Sudeste), Escola Municipal João Paulo I (Rural-Sul) e a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Rural-Sul).

Na quinta seção, investigamos a cidade nos livros didáticos de Geografia e na prática docente, buscando saber se os professores de Geografia das escolas analisadas lecionam o tema cidade, quais os recursos didáticos utilizados, além da análise do livro didático de Geografia em busca das abordagens que estejam relacionadas ao tema cidade. Visamos com este exposto desenvolver noções necessárias à análise compreensiva dos dilemas teóricos necessários a serem solucionados.

Na seção seis intitulada de “representações sociais: cotidiano e vivências na cidade”, a partir da representação social de cidade construída pelos alunos do ensino fundamental no cotidiano, apresentamos a análise descritiva e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa. Por fim, temos as considerações finais, trazendo um horizonte geral dos resultados apresentados.

Deve-se responder por meio deste trabalho como os alunos objetificam e ancoram o conhecimento da geografia relacionado à temática cidade, em escolas da zona rural de Teresina-PI, pela forma como pensam, pelos discursos ditos e pelas condutas que assumem, para que possamos refletir o entrelaçamento da construção teórica do ensino e da prática vivida no interesse das interações sócios-culturais vigentes.

Ademais, acredita-se na confiabilidade desta abordagem, e que a mesma possa contribuir nos trabalhos desenvolvidos por professores e alunos com o intuito de compreender melhor o dia a dia das pessoas. Assim sendo, espera-se que este trabalho possa refletir algumas das preocupações atuais da nossa sociedade.

2 A CIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA: EM TORNO DE UMA PERSPECTIVA

A temática cidade abordada no ensino de Geografia está envolvida desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sendo discutida de diferentes formas e intensidades. Nessa segunda seção, do presente estudo, realizamos uma análise sobre a temática cidade como conteúdo geográfico no ensino de Geografia, procurando conhecer os aportes teóricos que a fundamentam e refletir acerca dos seguintes documentos: a LDB 9.394/96 e os PCNs quanto às diretrizes para a Geografia no Ensino Fundamental.

2.1 A cidade e os seus saberes: uma articulação necessária

O advento das cidades seguiu a evolução da sociedade de maneira geral, ao longo dos tempos, estando ligada ao andamento das atividades não agrícolas, como o comércio e a indústria. Contudo, as cidades ganham relevo com o processo de industrialização mundial na Europa, decorrendo desse evento o fenômeno da urbanização por conta da migração das pessoas do campo para cidade, além da criação de demais atividades econômicas.

Desse pressuposto, Santos (1994) afirma que a urbanização como fenômeno está atrelada a industrialização, onde a criação de uma indústria, em condições normais, acaba atraindo ao local um elevado número de pessoas, gerando empregos, e novos prestadores de serviços aos seus arredores.

Dessa forma, a urbanização é considerada um processo, cujos fenômenos estruturam a cidade nas dimensões políticas, sociais e econômicas, gerando hábitos urbanos, organizando a paisagem urbana através de algumas dinâmicas e funções desempenhadas pelas cidades. A partir desse âmbito, Sposito (1999) conceitua a urbanização justamente como sendo a dinâmica, aquilo que vai esculpindo o espaço. Porém, a cidade é a materialização deste processo e das relações da sociedade com a natureza.

Assim, na concepção de Carlos (1997), a cidade é uma realização humana, uma criação constituída, ao longo de um processo histórico. Tal assertiva se equivale a como assinala Ribeiro (2005, p. 63): “A cidade espelha a obra humana. Ela é resultado da integração social, do conhecimento de técnicas que permitem a manipulação de recursos naturais e da cultura em suas diversas manifestações. Ela é resultado desta teia de relações humanas.”

Sob essa lógica, ao abordar a cidade em sua complexidade, compreende-se que a mesma é tanto o lugar do desenvolvimento das contradições, dos conflitos socioeconômicos, do aglomerado de casas e prédios, do movimento cotidiano de pessoas, da relação do homem

com a natureza, bem como, as cidades são também o espaço de vivência e afetividade, pois os habitantes mantêm uma sintonia com o lugar de origem.

Ou seja, a cidade não deve ser apenas considerada pelos seus aspectos físicos, ela é muito mais que relevo, hidrografia, uso e ocupação do solo, ela é expressão do lugar vivido pela comunidade que nela atua e interage criando uma identidade. Este espaço vivido, cheio de significados, é uma realidade construída com base na experiência concreta de indivíduos e grupos que deve ser constantemente por elas refletidas “traz consigo modos de vida e de cotidiano, os quais serão territorializados neste espaço”. (CAVALCANTI, 2001, p. 22).

Nesta perspectiva, Carlos (1997) frisa que “a cidade é um modo de viver, de pensar, mas também de sentir. O modo de vida urbano produz ideias, comportamentos, valores, conhecimento, formas de lazer e também uma cultura”. Sendo, portanto, um espaço de vivência do ser humano, de conflito e contradições sociais, pois envolve diferentes habitantes, com diferentes personalidades.

É certo que há vários séculos as cidades são objeto de estudo pelos mais variados ramos do conhecimento. Desde sua origem, o conceito de cidade foi usado em diversas acepções, prevalecendo ideias como a de objeto, sedentarismo, aglomeração, mercado, administração pública, entre outros. Para uma melhor compreensão da cidade é importante não se fundamentar apenas em conceitos pré-estabelecidos, é necessário uma sucessão de experiências, isto é, de vivência.

Isso ocorre porque todo ser humano tem uma relação própria com a cidade que o cerca, e cada um a percebe de maneira diferente, de forma singular. Tais diferenças estão ligadas com a forma que cada um constrói a sua relação de proximidade com o seu entorno, que envolve elementos como a sociedade, o trabalho, a natureza e os próprios homens, fazendo com que o espaço de experiência apresente diferentes significados e provoque diferentes reflexões.

No que se refere ao espaço da cidade, isso nos leva a crer que contemplá-la pode ser especialmente agradável, por mais vulgar que o panorama possa parecer. Todo cidadão imbuir-se de múltiplas relações com algumas frações da sua cidade saturando a sua imagem de memórias e significações. Na maior parte das vezes, a nossa assimilação da cidade não é integrada, mas sim bastante parcial, fragmentária, envolvida noutras referências.

Nesse arcabouço teórico, os sentidos estão envolvidos e a imagem é o composto resultante de todos eles. As cidades são uma criação humana. Elas são um produto histórico e geográfico em constante dinamismo, espaço sempre em construção, são fontes de inesgotáveis reflexões, debates, imagens, ideias.

Sobre o exercício de contemplação da cidade, Bailly (apud RODRIGUES, 2002, p. 64), afirma: “O detalhamento das imagens mentais depende diretamente da duração da residência das pessoas em um determinado lugar, e a sua descoberta mais pormenorizada está subordinada à aprendizagem e à aquisição de valores, o que demandaria um certo tempo”. Desta forma, o aluno que só vai ao bairro para estudar terá uma visão menos vivenciada daquele espaço, do que uma pessoa que mora no bairro.

A cidade não é apenas um objeto apreciado por milhões de pessoas das mais variadas classes sociais e pelos mais variados tipos de personalidades, mas é produto de muitos construtores que, constantemente, modificam a sua estrutura, por razões particulares. Apenas parcialmente é possível controlar o seu crescimento e a sua forma. Não existe um resultado final, mas somente uma contínua sucessão de fases.

Segundo Tuan (1980), a cidade é muito antiga, existe desde antes de Cristo, porém a concepção de cidade como interpretação econômica intensificou-se com a Revolução Industrial, quando a população passou a se concentrar, predominantemente, no ambiente urbano, motivada pela busca por trabalhos nas fábricas.

Tuan (*op. cit.*) também afirma que a cidade trouxe liberdade ao homem, pois o liberou dos caprichos da natureza. Sabemos que até o período feudal os homens eram senhores ou servos, e isso lhes tirava toda a liberdade de serem cidadãos. Como eram privados do exercício de pensar sob a ótica da razão ou dos estímulos restritos à sua condição humana e pessoal, os mesmos não podiam desfrutar da plenitude da vida em liberdade. A cidade dispensou alguns homens da servidão e fixou, notadamente, os homens “livres” nas cidades e os homens servos no campo (TUAN, *op. cit.*).

Atualmente, a liberdade sugerida pela cidade parece ter mudado seu significado, pois as mazelas sociais e econômicas trouxeram o sentimento de medo e desconforto aos cidadãos, que hoje, de forma subjetiva, voltaram a ser escravos (infelizmente!), desta vez do medo, que os obriga a se protegerem e se isolarem em suas casas, onde, não raras vezes, também não se sentem seguros.

O arranjo e a forma dos objetos da cidade ou do bairro são impregnados de conteúdos e significações, que são compreendidos a partir da vivência. Para compreender a cidade que aparece aos nossos olhos, ou no que aparece distante, não basta apenas viver nela. Portanto, a cidade também é entendida como

[...] trabalho objetivado, materializado, fruto do processo de produção realizado ao longo de uma série de gerações, que aparece por meio da relação entre o construído (casas, ruas, avenidas, estradas, edificações, praças) e o “ não construído” (o natural) de um lado; e, de outro, o movimento tanto no que se refere ao deslocamento de homens e mercadorias, quanto aquele referente às marcas que representam momentos históricos diferentes, produzidos na articulação entre o novo e o velho (CARLOS, 2005, p. 85-86).

Temos que concordar com o fato de que a cidade, na qual vivemos, não apareceu no momento em que nascemos (salvo exceções nas regiões mais novas). Assim, elas existem em todo o mundo e se apresentam em diferentes tamanhos, cada uma tem a sua história, identidade e são marcadas pelas suas semelhanças e relações para com as demais cidades. Mas nenhuma é igual à outra. Dessa forma, é interessante compreender que a cidade encontra-se intimamente relacionada com o seu processo histórico de ocupação, de construção e de suas características locais.

Segundo Esteves (2006, p. 206), “ensinar a cidade é uma atividade que coloca muitos desafios aos professores, se pensarmos que muitas vezes a cidade apresentada na sala de aula, no currículo nacional e nos manuais escolares, é bem diferente da cidade apreendida por cada estudante”.

Para Carlos (1997, p. 13), “Se pensarmos a discussão sobre a noção de cidade apoiada na sua aparência, esta tem como ponto de partida a construção de uma imagem que as pessoas fazem da cidade”. Diante disso, entende-se que cada pessoa tem uma espécie de imagem do que seja a cidade, seja a que ela encontra nos livros, no percurso casa-escola, ou de acordo com a experiência e a vivência de cada um, pois “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo, sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

A cidade pode ser compreendida de várias formas, como, por exemplo, na condição de um organismo, que compreende pelo menos duas facetas, que se interpõem e se relacionam mutuamente: a primeira é relativa ao ambiente físico-espacial, cenário onde se desenvolve a segunda, que diz respeito às pessoas que nela habitam e às relações que constroem entre si. No entanto, a cidade é mutante, transforma-se sempre que esses elementos se reconstroem.

Para tanto, existe na vida urbana uma competência de múltiplas escolhas, porém, é salutar assumir que na cidade contemporânea as coerções são mais fortes, pois o predomínio do capital enriquece os símbolos, modificando a relação dos indivíduos com o global. “A paisagem urbana é um objeto teórico de grande interesse para a geografia, além de ser um dos

temas centrais das representações visuais do mundo moderno, pois condensa um processo de acumulação de experiências políticas, econômicas e culturais” (ORTIGOZA, 2009, p. 85).

Pode-se dizer que a existência de toda cidade compreende um espaço e um tempo: os edifícios são existências de menor duração dentro de um organismo maior que os comporta e se modifica à medida que eles se transformam. Para o cidadão comum, o ato de conhecer a cidade pode ser compreendido como um papel em branco onde ele determina suas bases – casa, trabalho, lazer, igreja, supermercado – e, ao deslocar-se por ela, vai construindo sua própria imagem daquele local, subtraindo da original as ruas por onde nunca anda, as casas às quais nunca presta atenção, as cores e texturas que nunca se deixaram enxergar.

As permanências, ou seja, os elementos que o cidadão memorizou, são as responsáveis por estruturar todo o contexto, além de comporem as imagens que, para ele, representam aquele lugar. É possível inferir, então, que a noção do todo é construída pelo deslocamento e que, sendo assim, cada cidadão enxerga a cidade a partir da perspectiva da experiência cotidiana. Se está a pé, procura fazer o caminho mais rápido, menos fatigante, com poucas subidas, etc. Se está de carro, escolhe o caminho com menor fluxo de automóveis e vê o ambiente fragmentado pela janela, de um ponto de vista mais baixo que a altura do olhar, já que está sentado e, assim, sucessivamente.

A cidade é transformada em paisagem e o habitante em espectador. Lefebvre (2001, p. 62) construiu o seguinte “pensamento” sobre a cidade:

Em seu plano específico, a cidade pode apoderar-se das significações existentes, políticas, religiosas, filosóficas. Apoderar-se delas para as dizer, para expô-la pela via – ou pela voz – dos edifícios, dos monumentos, e também pelas ruas e praças, pelos vazios, pela teatralização espontânea dos encontros que nela se desenrolam, sem esquecer as festas, as cerimônias (com seus lugares qualificados e apropriados).

A leitura que Lefebvre realiza acerca da cidade, destaca a relevância dos símbolos e signos sociais. A forma como se transita também tem papel importante nesta apreensão. Por exemplo, os automóveis utilizados como meios de transporte fazem uma espécie de mediação entre o habitante e a sua compreensão do espaço, uma vez que alteram o tempo da viagem e o tipo de relação que se estabelece com o ambiente.

A exposição do conteúdo referente a temática da cidade revela, entre outras questões maneiras de interpretação da realidade cotidiana, relacionada a um formato de erudição por meio da atividade mental ampliado pelos indivíduos e grupos sociais, que serve para alicerçar seus posicionamentos em relação a diversas situações e comunicações que lhes interessam. O

social interfere em vários aspectos nesse sentido, dentre eles, temos o contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas. A comunicação que se estabelece entre os indivíduos também está vinculada a posições sociais específicas.

Entende-se daí que pelo estudo da cidade, os procedimentos de ordenamento do espaço e os liames sociais que nele operam e o influenciam, precisa ser trabalhado em toda a sua complexidade, haja vista que a temática cidade ocasiona a abordagem de todos os conceitos básicos da Geografia. Nesse contexto, uma análise que se preze deve se preocupar com a teoria e prática que envolve a compreensão e o entendimento destes conceitos. Dessa forma, o estudo da cidade oportuniza a construção do seu futuro a partir de diversos olhares, suscitando a sua identidade coletiva, a sua interação cultural, o seu imaginário.

Compreende-se, que hoje, a cidade, independentemente das suas dimensões, desfruta de profusas possibilidades educadoras, é um conteúdo geográfico amplo e integrador que de uma forma ou de outra contém em si elementos importantes para uma formação integral, de capacidade inovadora, que não pode ser ignorada. A cidade deve ser entendida na sua concretude, atrelada ao desenvolvimento. Nesse âmbito, a educação geográfica tem um papel importante em diferentes escalas, sobretudo a urbana.

Uma vez entendida essas relações, pode-se considerar a cidade como uma realização humana que está sempre em processo de construção, isto é, sendo criada e recriada a todo o momento por meio das suas questões sócio-espaciais, que são relevantes em qualquer análise, pois neles está englobado o seu conteúdo e a sua essência (CASTROGIOVANI, 2001). É salutar que a cidade seja analisada em sua totalidade, e que seja compreendida a partir dos diversos fenômenos e elementos que a constitui.

Deve-se frisar que o geógrafo tem um papel crucial na interpretação e análise da cidade, se tornando assim um local de destaque para discussão e propostas sobre a vida nas mesmas. As cidades fazem parte de toda essa dinâmica territorial que a envolve a partir de relações que as integra, com escalas e intensidades diferentes, ao movimento do mundo e da formação socioespacial. Segundo Lynch (1980, p. 2), “a cidade existe mais do que a vista alcança, mais do que o ouvido pode ouvir”. Nesse sentido, a cidade é um objeto de compreensão de seus habitantes.

Portanto, é muito importante que o estudo da cidade seja focado em objetivos que enfatizem a relação entre o conhecimento e a realidade do mundo em que vivemos, levando sempre em consideração a busca de uma aprendizagem significativa de conteúdos relevantes

para o aluno. Neste intuito, a seguir, expõem-se alguns apontamentos acerca do estudo da cidade no ensino de Geografia.

2.2 O estudo espacial da cidade como um instrumento de ensino e aprendizagem em Geografia

Uma consequência imediata da preocupação em analisar a representação social de cidade entre os educando diz respeito às possibilidades que se criam, no processo de ensino, de aproximação do aluno com relação a sua própria realidade. Nesse sentido, acredita-se que cada ideia que o aluno tem sobre o espaço é uma experiência que envolve aprendizado e imaginação.

Segundo Santos (1988, p. 61), “o estudo do espaço é um tema intrínseco às diversas áreas do conhecimento”. De acordo ainda com esse autor, há muito tempo os diversos profissionais analisam o espaço como um produto e processo histórico. Santos (1994, p. 28) enfatiza, considerando-se os fundamentos epistemológicos da Geografia, que

[...] O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis por que sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho [...].

Através desta conceituação, percebe-se a importância que Santos atribui à natureza e à sociedade na constituição espacial. Assim, deve-se pensar que não existe espaço sem tempo nem tempo sem espaço. O espaço geográfico atual é o espaço onde a vida humana tem um papel fundamental e onde os seres humanos se relacionam, por isso, torna-se necessário compreendê-lo, com a finalidade de melhor decifrar as relações que nele se desenvolvem, bem como os processos de representações individuais de cada ser humano. Nesse sentido,

O professor, com esses elementos para debates, poderá inserir o aluno na discussão espacial, levando em conta a importância que tem o conhecimento local do espaço para o entendimento deste com o todo. E valorizando as experiências de vida do cidadão-aluno com o espaço (TEIXEIRA; NOGUEIRA, 1999, p. 15).

Nas relações do homem com o espaço estão inseridos objetos de significados variados, e a experiência e o conhecimento auxiliam a identificação e a apreensão da complexidade destas relações. Em muitas situações, o espaço é apresentado como produto da atuação humana sobre a natureza. Contudo, o professor, a partir daí, deve ajudar o aluno a interpretar diferentes realidades, respeitando os diferentes níveis cognitivos, buscando as escalas de análise mais adequadas e as interações possíveis. Pensando assim,

É fundamental ver o aluno como um ser social e político, sujeito do seu próprio desenvolvimento. O professor não precisa mudar suas técnicas, seus métodos de trabalho; precisa, isto sim, ver o aluno como alguém capaz de estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com o meio circundante, mantendo uma ação interativa capaz de uma transformação libertadora, que propicie uma vivência com a realidade pessoal e social que o envolve (SANT'ANNA, 1995, p. 26-27).

É interessante que um número maior de docentes possa construir um conjunto de iniciativas, de embasamento teórico e prático que lhes ofereça, especialmente aos professores de Geografia, ferramentas que lhes possibilitem transformações sociais no ensino e na aprendizagem. Nesta linha de raciocínio,

Torna-se necessário entender a escola como compromissada com uma cultura viva, cuja dinâmica se constrói na ação concentrada de seus constituintes internos: os alunos, portadores da cultura do meio em que vivem e os professores que, além de sua própria cultura, assumem compromisso profissional com a proposta pedagógica da escola informada pelos valores consensualmente definidos e instrumentada pelos saberes e habilidades requeridas (MARQUES, 1995, p. 98).

A lida com um ensino e uma aprendizagem que se fundamentem no respeito à ideia de “cultura viva”, tornando esse trabalho significativo, deve não apenas primar por preocupações com conteúdos específicos da Geografia, mas com posturas e comportamentos que ajudem a superar as limitações da observação e da mensuração. Por isso, acredita-se que é necessário desconstruirmos alguns modelos tradicionais e propor uma nova configuração, mais dinâmica tanto no tocante ao espaço como com respeito àquilo que se refere ao tempo.

É importante que professores e alunos compreendam a cidade estabelecendo relações. Além disso, é necessário que os docentes desenvolvam estratégias e práticas que possam facilitar a apreensão dos conteúdos analisados com seus alunos. A cidade sempre existiu, ela não é uma invenção moderna. A cidade se caracteriza por diversas funções, compreendê-las é entender as contradições existentes na sua organização espacial, bem como o seu dinamismo histórico, que se define no envolvimento da própria sociedade.

Comungamos com as ideias de Bicudo (2000, p. 46), quando ela diz que “o espaço originário é o percebido e vivido pelo corpo encarnado ao estar junto ao mundo, com o outro”, pois estamos situados sempre no mundo, num contexto, só assim pode-se apreender o mundo. Para realizar uma análise, é pertinente o conhecimento de causa.

A escola, e presente nessa instituição o ensino de Geografia, tem uma atribuição substancial para avizinhar os discentes da sua cidade, no sentido de melhor compreendê-la. O estudo da representação social de cidade pelos alunos a partir das ações próprias da escola é uma ferramenta valiosa para o docente tirar as suas conclusões de como o aluno compreende o seu entorno, e a partir desse momento engendrar e estabelecer subterfúgios de ensino e aprendizagem sobre os conceitos do mundo vivido, levando em consideração elementos como a paisagem, o lugar e o espaço.

Assim admitida, as novidades das proposições sobre o ensino de Geografia não devem ser desligadas da função que a escola tem, que é o de possibilitar uma leitura crítica de seu meio, por essas questões, o professor acaba por ser um mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum.

É necessário também que se estabeleça uma relação direta, íntima entre os processos espaciais e sociais, onde a questão cultural tem grande influência. De acordo com Tuan (1983, p. 163), “cada cultura possui seus próprios símbolos de intimidade, amplamente reconhecidos pelas pessoas”. As formas de agir, juntamente com os costumes de um determinado grupo social poderá nos auxiliar a entender como eles estão agindo em sua realidade próxima. À vista disso, é interessante refletir que a cultura, pode ser compreendida como

[...] a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestaram. Não é portanto um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos (CLAVAL, 1999, p. 63).

As culturas não são realidades imutáveis. Elas são historicamente (re)construídas pelos seres humanos. E é essa dinâmica que se deve levar em conta nas abordagens vinculadas à uma Geografia Cultural Renovada por exemplo, o que inevitavelmente desencadeia perspectivas diversas e amplas para esse campo de investigação.

Na vivência escolar são copiosas as realidades e experiências com as quais nos defrontamos: são turmas bastante heterogêneas, com costumes, culturas e comportamentos diferentes, o que, para Tuan (1980, p. 6), configura uma riqueza de análises, pois “a superfície da terra é extremamente variada. [...] duas pessoas não vêem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do meio ambiente”. Dessa forma,

entende-se que existe um desmedido leque de informações que nos trás uma série de representações que nos fazem estar socialmente no mundo e aprendê-lo.

Por conta dessas representações, Berman (2007, p. 15) diz que, “a comunicação e o diálogo ganharam um peso e uma urgência especiais nos tempos modernos, porque a subjetividade e a interioridade estão mais ricas e intensamente desenvolvidas, e ao mesmo tempo mais solitárias e ameaçadas”. Segundo Lima (2006, p. 56),

As Representações Sociais geram movimentos, atitudes, imagens e ações construídas por um conjunto social, e o acesso a essas representações confere os pensamentos enraizados numa prática que pressupõe as interações do contexto de vida dos sujeitos, de relações, de linguagem, que servem como senha para apreender os objetos socialmente partilhados.

Compreende-se, através das várias significações, advindas da própria produção teórica disponível, que os estudos no campo de uma Geografia das representações sociais podem contribuir em muito para novas atitudes científicas, uma vez que eles podem nos favorecer uma visão interdisciplinar, possibilitando assim ultrapassar os limites da visão tradicional.

Constantemente, o homem vem agindo sobre o espaço em que se encontra inserido, com o desejo de superar suas necessidades, percebendo e reagindo de maneira diferente uns com os outros frente às suas ações no espaço. Nem sempre suas manifestações são evidentes, mas resultam do entendimento que cada pessoa tem.

Assim, as representações existentes podem vir a ser um instrumento necessário para a conotação dos elementos da cidade, contribuindo para a possibilidade de apreender a totalidade dos objetos espaciais. Acredita-se que as propostas pedagógicas, para o ensino de Geografia, devem levar em consideração as relações sociais e políticas, os saberes e os valores culturais, para que a escola venha a se tornar, de fato, entre outros aspectos, um local de exercício da cidadania. Até porque a escola é um dos locais onde se educa. “Por isso, fundamentalmente, é um lugar de produção e socialização de saberes” (FONSECA, 2003, p. 101).

O saber do aluno é reflexo muitas vezes da comunidade na qual ele vive. Valorizar e aprender como os alunos assimilam seu meio pode contribuir para que a escola tenha uma função ativa, refletindo, nela mesma, parte da comunidade em que está inserida. Assim, o papel da escola vai para além dos conteúdos escritos.

A Geografia, como disciplina escolar, consolida-se na prática diária da escola por meio da articulação do currículo explícito e formal, correspondendo à parte documental, com o currículo oculto e informal, que, por sua vez, “compreende um complexo de práticas e

símbolos criados para a [e pela] escola [...]” (CHERVEL, 1990, p. 181 apud PEZZATO, 2001, p. 7-9).

É importante que o professor, dentro da sala de aula, deixe de utilizar exclusivamente o livro didático, e possa usufruir-se de outros instrumentos pedagógicos, tratando de assuntos que tenham a ver com a realidade do aluno, se não, corre-se o risco de gerar desentusiasmos na/pela disciplina de Geografia. Segundo Lima (1999, p. 153), “se perder e se encontrar é uma questão de exercício e de manobras cotidianas”. Portanto, o professor precisa assegurar a aplicabilidade do conhecimento, levando em consideração as relações pessoais dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso tornar o conteúdo significativo para o aluno. Isso pode ser feito instigando a curiosidade que se juntando às concepções que o aluno tem do mundo, com suas experiências, pode assim, ajudar a melhor refletir acerca da ação humana sobre o meio em que vive. Dessa forma, o aluno pode contribuir de maneira mais contundente na sala de aula, concebendo permuta de conhecimento através do entendimento de realidades diferentes.

A escola precisa possibilitar condições para que o aluno desenvolva a sua autonomia, inclusive problematizando a sua própria realidade. “Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo” (TEBEROSKY, 2005, p. 26).

Vivemos em um mundo cada vez mais urbanizado, então, particularmente, é muito importante estudarmos e analisarmos como a cidade se organiza mediante as transformações que têm ocorrido e que acabam refletindo no modo de vida das pessoas. A compreensão dessa realidade se dá a partir dos significados que a dimensão do espaço local (cidade) possui em relação às modificações das velhas estruturas produtivas, econômicas, sociais e culturais que aconteceram com a expansão do capitalismo.

Para Cavalcanti (2001, p. 20), “A tensão entre o global e o local é que vai definindo a configuração das diferentes culturas.” Diante de tal premissa, é fundamental entender os atos cotidianos que, por menores que sejam, acabam influenciando a realidade do dia a dia, isto é, do lugar de vivência.

Pensando assim, o estudo das cidades precisa estar sempre à procura de atualizações, e se reformulando para melhor atender ao ensino e à aprendizagem da Geografia escolar. Cavalcanti (1998, p. 173), acerca do cotidiano escolar, posiciona-se do seguinte modo:

Considero, a partir daí, bastante relevante refletir sobre as possibilidades ‘revolucionárias’ do cotidiano escolar e o exercício de papéis de seus agentes sociais. [...] Para que as mudanças ocorram, é preciso que alunos e professores não os exerçam inconscientemente, porque na vida social é imprescindível exercê-lo em alguma medida, ainda que recusando suas formas cristalizadas e estereotipadas.

Essas ideias podem nos levar a novos caminhos dentro do ensino de Geografia. Sabe-se que o destaque atualmente dentro do procedimento educativo está condensado no desenvolvimento de competências e não da memorização de conteúdos, o que nos permite até mesmo repensar o papel do homem na análise espacial, seja em suas lutas, cultura, valores, enfim, na sua vida. É por meio desse aprendizado que descobrimos formas de ocasionar a integridade à disciplina de Geografia, conforme Perez (2001, p. 104) acentua:

A Geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo. Pensar o ensino de Geografia a partir de sua função alfabetizadora é articular a leitura de mundo à leitura da palavra, na perspectiva de uma política cultural, entendida como a relação do homem com o seu entorno [...].

Resultante de tais inquietações, nos últimos anos, o ensino de Geografia tem se estabelecido por intermédio de conteúdos e metodologias mais críticos em referência à realidade que se manifesta contraditória, e com entranháveis marcas de desigualdades sociais produzidas no espaço de vivência dos indivíduos. Concomitante a isso, dizemos que o espaço geográfico é composto por aspectos materiais concretos, com a possibilidade de serem naturais ou mesmo transformados pelos homens. Contudo, a Geografia que o aluno executa deve permitir que ele se perceba como participante, como ser ativo do espaço mais adjacente.

Callai (1998, p. 59) coloca que “a realidade, ou lugar em que se vive é o ponto de partida para se chegar à explicação dos fenômenos.” Corroborando com a ideia da autora, entendemos que o estudo do local, do município, da sua cidade, se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender a cidadania.

O ensino de Geografia ganha muito com isso, pois, partindo do raciocínio lógico, montado pelo aluno acerca da cidade vivida, a ciência geográfica passará a fazer algum sentido para ele². Dessa forma, cabe aqui um questionamento: De que forma o conhecimento da representação social de cidade pode contribuir para que o ensino de Geografia, em suas

² Por isso, concordando com Cavalcanti, entende-se que a cidade “é educadora, ainda que não intencionalmente, pois forma valores, comportamentos; ela informa com seu arranjo espacial, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita” (CAVALCANTI, 2008, p. 149). Assim, pode-se depreender ainda com base nesta autora que “as cidades, em suas várias configurações, são arranjos produzidos para que seus habitantes – diferentes grupos, diferentes culturas, diferentes condições sociais – possam participar a vida em comum, compartilhando, nesses arranjos, desejos, necessidades, problemas cotidianos” (op. cit. p. 148).

vertentes metodológicas, possa ajudar a formar cidadãos conscientes do espaço social no qual vivem?

Ter um olhar atento às configurações do espaço, e ao conjunto de significados que ele representa, faz das representações uma ferramenta importantíssima nas novas metodologias empregadas por professores de Geografia, além de ser consideradas um fenômeno social que se renova como uma criação contínua formada por todos os outros saberes.

A análise do espaço urbano, desvelando a lógica do seu cotidiano, pode tornar o sujeito conhecedor de si próprio, sendo, para isso, de grande valia o auxílio proporcionado por estes elementos. Kozel (1996, p. 73) é bastante enfático, quando diz que “É a partir da observação do meio mais próximo do aluno, da sua localização geográfica, representação que permitirão à criança compreender sua realidade e transformá-la”.

Compreendemos também, conforme nos aponta Castrogiovanni (2001, p. 82-83), que “o ensino de geografia deve priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-as para as representações do espaço concebido”. O ensino de Geografia,

[...] deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza [...], deve realizar constantemente estudos do meio [...] e deve levar o educando a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens (CAVALCANTI, 1998, p. 23).

A análise espacial contribui para a informação emitida pela cidade. Seus significados estão carregados de interesses, às vezes não somente para a sociedade local, havendo controvérsias no volume de informações produzidas na e pela cidade.

Feitas tais aproximações, fica claro, que a cidade não é imutável, ou seja, ela é mutável, é reflexo das relações dos sujeitos com o meio ambiente que os cerca, são processos dinâmicos e transformáveis. Nesse sentido, um princípio que irremediavelmente nos leva a esse entendimento, é que não há um único modelo de cidade, absoluto, mas o que há, dependendo do grupo social, uma cidade que sofre mudanças constantemente, evidenciando processos da vida humana.

Dessa forma, cabe ao professor a difícil missão de guiar o aluno por esse mundo de sensações. Então, pelo que se pode perceber, a compreensão da temática representação social de cidade é de suma importância para desenvolver, nos estudantes, experiências educativas

capazes de ensinar a ler, interpretar, ver, ouvir, e sentir a cidade em que existimos. Sobretudo percebê-la como um processo em constituição, portanto, em movimento.

O professor pode influenciar nesse comportamento utilizando uma linguagem acessível ao estudante, próxima da sua linguagem habitual. Nessa seara, muitas perspectivas de análise têm sido implantadas para compreender as avantajadas transformações do espaço geográfico.

Estudar Geografia é entender os procedimentos que arquitetam a vida humana no espaço e no tempo. É ter concepção da conduta ideológica e política que assumimos, refletindo as relações que são instituídas com os demais, com o conhecimento, com os objetivos.

Por tudo isso, tratar da temática “cidade” em sala de aula, é abordar um tema que, além de acreditarmos ser relevante dentro de qualquer proposta pedagógica, em especial de ensino de Geografia, está profundamente associado à realidade cotidiana dos alunos, seja como espaço vivido, seja por abarcar um espaço de relações, fazendo com que, em qualquer caso, o espaço urbano venha a ser uma referência que sirva de fundamento para formar a opinião do aluno, bem como situá-lo no mundo.

Ademais, considera-se importante a partir de agora refletirmos sobre as políticas públicas educacionais, tais com a LDB 9.394/96 os PCNs quanto as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental - Geografia, buscando um encadeamento das ideias expostas logo a seguir.

2.3 As orientações da LDB e os PCNs de Geografia para o Ensino Fundamental

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN), foi elaborada em 1996 e normatizada em 1998 para guiar a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Básica é a parte do processo de educação escolar que antecede o ensino superior, definido este como etapa final onde os educandos se aproximam, alcançam e superam, pela pesquisa, os estágios mais avançados do conhecimento científico acumulado historicamente. No Brasil de hoje, na terminologia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (Brasil, 2012), a Educação Básica resulta da soma ou seqüência da Educação Infantil (creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade), do Ensino Fundamental com duração de nove anos, e do Ensino Médio, com duração mínima de três anos. Nesse sentido, é importante salientar a importância dada pela LDB no que se refere a formação integral do educando:

Art. 1º - 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 e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Portanto, entende-se que uma educação de qualidade, deve levar em consideração a família, com fator determinante na vida escolar de todos os alunos. É necessária uma sintonia entre escola e família. Partindo desse princípio, escola e família tem uma grande missão, que é formar os primeiros grupos sociais de uma criança. A escola deve utilizar todos os momentos de presença com os pais, para transmitir informações pertinentes sobre seus objetivos, recursos, e sobre as questões pedagógicas.

De acordo com o artigo 3º, considerando que a educação é um direito de todos, “reforça-se o princípio da igualdade no acesso e na permanência na escola”, obstruindo qualquer tipo de separação, de intolerância, de discriminação quanto ao ingresso de um aluno na instituição de ensino, para isso, baseiam-se em princípios, tais como:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas em estabelecimentos oficiais.

Dessa forma, a gestão democrática do ensino aliada à construção da cidadania é um aspecto de importante destaque para a LDB. No interior dessa concepção, deve-se entender que a formação dos educandos passa pelo desenvolvimento de conhecimentos que potencializem a capacidade individual através de conteúdos de aprendizagem. É nisto, parece-nos, que concerne o capítulo II da educação básica, seção I, das disposições gerais da LDB no seu artigo 22: “A educação básica por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2012, p. 17).

Dessa forma, no que se refere ao Ensino Fundamental, a LDB no seu artigo 32, salienta como objetivo para a formação do cidadão:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela lei nº 12.472 de 2011).

Tais apontamentos do § 2º, do art. 32 acrescenta a ideia de progressão continuada que parte dos profissionais da educação interpretam de forma inadequada, alguns entendem como aprovação automática. Os que apoiam a progressão continuada, dizem que somente ao final de um ciclo seria possível afirmar se o aluno compreendeu ou não o sistema.

Nesses termos, os objetivos estão voltados para o desenvolvimento e a capacidade do aprender, compreendendo o ambiente natural e social por meio de atitudes e valores, fortalecendo os vínculos familiares. Para que o aluno se familiarize com certas nomenclaturas e categorias analíticas, esse entendimento é importante. Dessa forma, para que sejam concretizadas essas relações, no caso específico do Ensino Fundamental, a LDB determina um mínimo de carga horária em sala de aula:

Art. 34 - A jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos de Ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizada nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Exposto isso, o aprendizado desse percurso considerando essa jornada mínima de quatro horas efetivas em sala de aula, pode ser percebido naturalmente pelo aluno, por meio dos temas e conteúdos que são desenvolvidos. Dentro desse caminho, o professor deve-se comportar didaticamente, valorizando a realidade concreta do aluno.

Acredita-se que uma das orientações diferenciadas da LDB vinculada ao Ensino Fundamental é o realçamento a condição de formação integral do educando, ou seja, uma educação básica que não tenha apenas o objetivo de formar para o trabalho, mais que possa desenvolver nos alunos a capacidade de agir no subterrâneo da análise, do aprender, do domínio da leitura, de elucidar problemas e tomar decisões, sem esquecer-se da tolerância e da solidariedade voltada para uma vida social harmônica.

Então, o educando, no Ensino Fundamental deve-se embrenhar de habilidades que são indispensáveis para a sua formação básica, destacando a importância de trabalhar a teoria associada a prática. A práxis não deve ser só uma imitação de um ou mais modelos, não devemos copiar algo que já não tem uma consistência de como a processo de forma do aluno é algo complexo, esse requer uma interação mais aprimorada entre os profissionais e suas ciências. Os agentes de formação ou de conscientização devem deixar de lado, o velho modelo de ensino aprendizagem pautado só na prática dissociada da teoria. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria e ou de uma teoria desvinculada da prática”. (PIMENTA, 2004, p. 37).

É nesse ponto que se desenrola a reflexão voltada para o desenvolvimento de competências e não especificamente para conteúdos, os quais devem ser entendidos como meios e não como fins em si mesmos. Para que isso tudo ocorra, o currículo deve ter na certeza do seu caminho que as disciplinas estejam articuladas dentro de um processo interdisciplinar e contextualizado.

É desse contexto que tomamos partido para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, partindo dos princípios definidos na LDB. Os documentos dos PCNs propõem a Geografia um trabalho pedagógico que visa a aplicação da capacidade do aluno, do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar e compreender todas as

relações tendo uma visão holística de todas as características do lugar em que ele vive e dos demais lugares que compõem o meio natural em que ele está inserido. Em uma visão geral a Geografia pode ser entendida como uma ferramenta de compreensão de um todo complexo das relações sócio-espaciais provenientes da estruturação e da organização da sociedade de maneira parcial ou não, pois a mesma oferece um número elevado de contribuição na transformação espacial da natureza.

Nas orientações didáticas, os princípios e os procedimentos da Geografia devem ser apresentados como recursos para a utilização dos professores tanto no planejamento dos conteúdos em sala, quanto na aplicação dos diversos conceitos que por ventura facilitaram o convívio e a relação dos alunos com as diversas questões que por eles serão vivenciadas no seu cotidiano. Sendo assim, Pontuschka (1999, p. 15) esclarece que:

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados “emergentes”, como o Brasil, sob o respaldo e cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras.

Os PCNs são as orientações básicas de objetivos a alcançar em cada disciplina no ensino básico brasileiro. É algo que sempre deve ser levado em consideração nas escolas brasileiras. São pilares que direcionam as escolas no cotidiano.

A proposta dos PCNs, para a Geografia, tem um direcionamento específico como área, em boa parte, por conta das ferramentas que são determinantes para compreensão e intervenção na realidade social. Nesse documento de Geografia o aluno do ensino fundamental precisa desenvolver a sua capacidade de: observar, conhecer, explicar, comparar e representar o fenômeno em estudo.

No primeiro momento os PCNs contam um pouco da trajetória da Geografia, como ciência e como disciplina escolar. Depois, porém não menos importante devemos nos ater aos conceitos, os procedimentos e as atitudes a serem ensinados. Em seguida são apresentados para as primeiras quatro séries, os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Encerrando, o referido documento são expostos alguns esclarecimentos sobre o trabalho escolar (BRASIL, 1998).

Os PCNs de Geografia para Ensino Fundamental elaboram uma proposta de conteúdos dentro de um conjunto de eixos temáticos. O critério para a escolha desses conteúdos está constituído na importância social e formação intelectual. Entende-se que é necessário criar

subsídios teóricos que possam ser compreendidos como um pontapé inicial para o professor trabalhar os conteúdos da Geografia no Ensino Fundamental.

Nessas condições, dentro da produção acadêmica da Geografia, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais, é ponderoso considerar as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade arquitetam com a natureza. Nesse ínterim, as dimensões sociais são elaboradas, fruto das experiências individuais grifadas pela cultura na qual se encontram insertadas.

É por meio dessas constatações que o PCN de Geografia revela no Ensino Fundamental, já nas primeiras fases da escolaridade, a necessidade de deixar claro aos alunos que a compreensão da cidade é também um sentimento de pertencimento a uma realidade. Que os alunos precisam compreender a relação entre a sociedade e a natureza de forma integrada e comprometendo-se com os valores humanísticos.

Então, no interior dessas relações, a proposta de ensino de Geografia³ deve buscar construir a autonomia dos alunos, a curiosidade e a criatividade, buscando desenvolver neles a reflexão e a busca pela pesquisa, exigindo tomada de decisões para que ele seja capaz de construir um discurso dentro do que foi apreendido, que os conduza a ações de ingerência na sociedade. Concebido assim, vislumbramos um aluno enquanto ser ético, que se relaciona humanamente com os outros. Para Nunes (2002, p.11), essa é uma das ingerências da Geografia “[...] para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política”

A cidade é um tema relevante nesse sentido, pois, através do seu debate, os conteúdos geográficos podem ser empregados considerando a vivência dos educandos, instigando-os a pensar esta realidade e a sugerir melhorias no espaço em que vive. O aluno, “é um ser histórico e traz em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136). Trata-se de compreender os ideais implícitos ao modo de sua organização social e espacial e aprender as maneiras possíveis de, nela, intervir e transformar.

Desse modo, entende-se que o PCN deve continuar apontando para um saber Geográfico que possa aglutinar conhecimentos geográficos, competências e técnicas, juntamente com as habilidades e as atitudes de modo que o aluno aprenda. Obviamente, que

³ Para tanto, “ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem redes sociais nas referidas escalas”. (BRASIL, 1999a, p. 59-60).

se depreende que existe um leque de informações que circulam sobre os diferentes espaços geográficos, não somente por isso, devemos selecionar recortar e organizar os conteúdos.

Um dos questionamentos que são feitos aos docentes, é, como assegurar que uma escolha de conteúdo selecionado possa conduzir a uma análise reflexiva do espaço geográfico por diferentes grupos sociais e culturais.

Para isso, precisam-se desconstruir alguns modelos tradicionais e propor uma nova configuração, mais dinâmica tanto no tocante ao espaço como com respeito àquilo que se refere ao tempo. Além disso, é necessário que os docentes desenvolvam estratégias e práticas que possam facilitar a apreensão dos conteúdos analisados com seus alunos. Assim, o professor deve conhecer o contexto escolar em que está inserido, de tal forma que ele possa buscar uma unidade da ação, sem esquecer a pluralidade sociocultural que caracteriza a sala de aula.

Continuando o exercício dessa pesquisa falaremos a seguir dos aspectos teóricos e conceituais das representações sociais e suas singularidades. Esta análise servirá como subsídio teórico para investigarmos e interpretarmos as representações sociais de cidade pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3 OS CAMINHOS TRAÇADOS PELO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Versar sobre esse estudo, representação social de cidade como objeto de pesquisa, leva-nos a uma reflexão acerca da importância desse fenômeno no processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar, sobretudo porque esse tipo de abordagem vem se fazendo cada vez mais presente nas grandes discussões do campo científico, seja na área da Geografia, da Educação, da Psicologia, entre outras ciências relacionadas.

Portanto, objetivando compreender a forma como os alunos pensam, os discursos ditos e as condutas que assumem, na perspectiva de refletir o entrelaçamento da construção teórica do ensino e da prática vivida no interesse das interações sócio-culturais vigentes, escolheu-se a Teoria das Representações Sociais, exposta a seguir.

3.1 Um breve panorama histórico das representações sociais

Reforçando os escritos anteriores, a referida pesquisa científica está embasada no conceito de representações sociais elaborado pelo psicólogo social Serge Moscovici, além de outros teóricos que escrevem dentro da mesma linha de raciocínio. Uma das particularidades da teoria das representações sociais é a maneira como procura entender a realidade cotidiana, um tipo de sapiência que advém da atividade mental desenvolvida tanto pelos indivíduos como pelos grupos sociais, através de diferentes comunicações e situações que lhes convém.

Nesse sentido, o social pode intervir de várias formas, dentre elas, pelo próprio contexto no qual se situam grupos e pessoas, seja pelos códigos, questões culturais e, ideológicas que possam estar ligadas a aspectos sociais mais específicos. Tais conjunturas variam de acordo com a complexificação das relações entre os indivíduos dentro da sua participação na vida social.

Dito isso, faz-se mister saber, que a teoria das representações sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici, psicólogo social francês, a partir do seu livro, “*Psychanalyse, son image et son publique*”, que em português significa “*Representação Social e Psicanálise*” (grifo nosso) a qual foi publicado no Brasil no ano de 1978. Para Jovchlovitch (1994), é por meio desta pesquisa que Moscovici engrandece o diálogo sobre a teoria e o trabalho em torno da representação social, tornando-a relevante e importante no âmbito da psicologia social.

Contudo, no processo de disseminação da teoria das representações sociais é salutar destacar a sua origem na filosofia clássica, perpassando diversas áreas do conhecimento, tais como: a Linguística, Antropologia, Sociologia, entre outras que por meio desse termo desenvolveram uma abordagem teórica e conceitual para reflexões futuras. Porém, Arruda

(2002, p. 129) frisa que “é na psicologia social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet”. Assim posto, as representações sociais devem ser encaradas de modo ativo, pois, como explica Moscovici,

As representações se mostram semelhantes a teorias que ordenam ao redor de um tema (as doenças mentais são contagiosas, as pessoas são o que elas comem, etc.) uma série de proposições que possibilitam que coisas ou pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante (MOSCOVICI, 2003, p. 209-210).

De acordo com Moscovici (2003), o conceito dado às representações sociais advém do sociólogo francês Émile Durkheim, conhecida como representações coletivas. A partir do olhar clínico da sociologia as representações coletivas eram vistas,

[...] como artifícios explanatórios, irreduzíveis cuja função teórica era semelhante à do átomo na mecânica tradicional, ou à do gene na genética tradicional; isto é, átomos e genes eram considerados como existentes, mas ninguém se importava sobre o que faziam, ou com o que pareciam (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Na construção do conceito de representações sociais, contrária a essa perspectiva individualista presente na psicologia social, Moscovici vai buscar, numa primeira tentativa conceitual junto à sociologia Durkheimiana, o conceito de representações coletivas. Sá (1995) explica que, na sociologia Durkheimiana, a sociedade é uma existência e as representações coletivas, que a manifesta, são, por elas mesmas, sociais. E, que, portanto, os sujeitos que fazem parte da sociedade seriam portadores das representações coletivas, contrárias ao pensamento individual.

Nessa discussão, Durkheim procurava explicar que o processo coletivo não poderia ser conduzido por via individualizada. No entanto, para Moscovici, buscar o conceito de representações necessitava reconhecer a existência de outros fenômenos. Então, admitiu que renovar o conceito de representações sociais consistia em situar a psicologia social entre a psicologia e as ciências sociais.

Moscovici transformou as ideias de Durkheim em um novo fundamento de pesquisa e delimitou esse campo, criando uma forma prática e eficiente de lidar com o cotidiano e, então, considerou as representações sociais como um saber, relacionados ao senso comum (LIMA, 2006). Em termos de aproximação, Sá (1995, p. 23), procura esclarecer a diferença existente

entre a representação social, desenvolvida por Serge Moscovici, e a representação coletiva de Émile Durkheim, da seguinte forma:

[...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

Portanto, Serge Moscovici pretendia ir muito além desse campo restrito de estudo, principalmente das formas psicológicas da Psicologia Social realizadas nos Estados Unidos da América, onde esses trabalhos se preocupavam, apenas, com os processos psicológicos individuais, Moscovici, contudo, queria mostrar como o conhecimento científico é transformado em uma dimensão do senso comum.

Nesse sentido, Moscovici buscava reorganizar os problemas e os conceitos da psicologia social, pois, para ele, o importante seria considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais para construção das próprias realidades sociais, distanciando-se do que considerava a psicologia social americana, que imprimia demasiadamente o individualismo.

As representações sociais é uma teoria sobre as construções dos saberes sociais, a partir dessa dinâmica social, que se origina na comunicação entre os sujeitos. A Teoria nessa direção constrói e desenvolve ações elaboradas no seio de um determinado grupo social e essas ações são reproduzidas e estão enraizadas na prática desses sujeitos, a partir do seu cotidiano, e através da linguagem.

Dessa maneira, as representações são fenômenos sociais e devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção, são amplamente coletivas, embora vividas individualmente na nossa análise e compreensão dos fatos. Quer dizer, as representações sociais são

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...] e enquanto sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Desse modo, a teoria das representações sociais vai implicar as interpretações que envolvem a pertença social do sujeito, bem como os fenômenos cognitivos, assim, são

consideradas como “construções sociocognitivas” (JODELET, 2001). Na tentativa de delinear esse porvir, entende-se que suas implicações estão ligadas diretamente a vida mental individual e coletiva dos indivíduos, que incidem sobre as formas de pensar, por isso que

“[...] a representação social é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Moscovici (1978) afirma que toda representação social é construída e organizada de imagens e linguagens e servem para realçar e simbolizar atos e situações comuns em um grupo. Nesse sentido, afirma que

representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de um *signo*, é conhecê-lo, tornando-o significante. De um modo particular, dominamo-lo e interiorizamo-lo, fazendo-lo nosso. É verdadeiramente um modo particular, porque culmina em que todas as coisas são representações de alguma coisa (MOSCOVICI, 1978, p.25).

É fundamental perceber o caminho que nos leva a compreender que é possível organizar um saber que representa uma realidade vivida, anunciando seus significados a partir de ações que ajuda a descrever, analisar e explicá-lo em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Como formas de conhecimento, temos dois os processos constitutivos geradores das representações sociais: o processo de ancoragem e objetivação⁴, a partir desses são desenvolvidos a construção e atribuições de sentidos a um dado objeto. Estes, por sua vez, vão tomando como função formas de tornar familiar o não-familiar, ou seja, ambos têm o papel de mediação social e assumem o propósito de materialização da produção simbólica de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008).

Entende-se que a objetivação expressa uma forma de integração numa realidade e a ancoragem constitui relações sociais. Tentando definir melhor, a objetivação é um processo que permite tornar elementos abstratos em elementos concretos que se dá a partir da seleção

⁴ Oliveira (2004, p. 181), nos lembra por meio dos seus estudos sobre a tese de Moscovici, que: “no caso de novas situações ou diante de novos objetos, como, por exemplo, a psicanálise, o processo de representar apresentava uma seqüência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado *amarração* – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênere “ancoragem” –, e *objetivação*, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar”.

das informações, o não conhecimento de imagens e idéias são transformados em elementos constituintes da realidade concreta (MOSCOVICI, 1978).

Nessa perspectiva, a objetivação se desenvolve em três momentos, segundo Jodelet (2001). O primeiro se refere ao processo de seleção das informações; o segundo promove uma esquematização estruturante; e o terceiro é a naturalização dos conceitos, adquirindo materialidade. Esse processo torna sólida a realidade do objeto, tornando real a representação.

Já em relação a ancoragem, “esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). O processo de ancoragem promove a incorporação do novo para junto do familiar, dando sentidos aos conteúdos representacionais exteriores e justificando as ações que são legitimadas e partilhadas pelo conjunto social.

Moscovici (1978), afirma que a objetivação dá conta de explicar como os elementos representados de uma teoria se articulam enquanto realidade, e a ancoragem permite entender a maneira como eles contribuem para exprimir as relações sociais. Nesse sentido, como sequência da objetivação, o conceito de ancoragem se refere à função social das representações.

3.2 Núcleo central e sistema periférico das representações sociais

Através da construção teórica de Moscovici, surgiram outras abordagens complementar à grande teoria. Uma delas chama-se: Teoria do Núcleo Central das Representações desenvolvida por Jean-Claude Abric⁵. Utilizamos essa abordagem de pensamento como suporte nessa pesquisa, além das convicções de Claude Flament relacionadas aos esquemas periféricos das representações sociais. Jean-Claude Abric e Claude Flament pertencem a escola conhecida como “Grupo do Midi”, a mesma engloba uma abordagem estruturalista das Representações Sociais.

Abric (2000, p. 31), considera que “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação”. Portanto, toda representação se organiza em torno de um núcleo central (NC) e o qual é o elemento fundamental da representação tendo em vista que ele determina, simultaneamente, o seu

⁵ A Teoria do Núcleo Central advém da tese de doutorado do pesquisador francês Jean-Claude Abric, na *Université de Aix-em-Provence*.

significado e a sua organização. Para tanto, no âmbito específico da análise do Núcleo Central, o mesmo

é determinado [...] pela natureza do objeto representado, [...] pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e [...] pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 2000, p. 31).

Tem-se, então, um feixe de relações que envolvem o núcleo central. O nexos necessário nesse encadeamento de ideias pode-se observar, por meio de duas notáveis funções: uma denominada de geradora e outra de organizadora. No que se refere à função geradora: é um processo de criação e transformação do significado de elementos que integra a representação. Já a função organizadora: procura unir os elementos da representação, sendo assim, um “elemento unificador e estabilizador da representação” (ABRIC, 2001, p. 163).

A representação constituída pelo núcleo central (estruturante) é mais resistente a mudança, tendo uma natureza mais estável, rígida e consensual. Na busca pelos liames, é relevante dizermos, além do que já foi mencionado, que o núcleo das Representações Sociais contém elementos normativos e funcionais, o primeiro refere-se a uma questão mais de posicionamento no centro de uma representação (elemento normativo, que nos remete a norma), o segundo com uma finalidade mais operatória/prática. “Se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento” (ABRIC, 1994, p. 145).

Ademais, a estruturação interna de uma representação, é constituída também de seus elementos periféricos, que transitam em torno do núcleo estruturante, dessa forma, “os elementos periféricos são esquemas organizados pelo núcleo central” (FLAMENT, 1994, p. 22). “São seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p.31).

Os elementos do sistema periférico também apresentam determinadas funções, são elas, a de concretização, regulação e defesa. Segundo (Abric, 2000, p. 32), a função de concretização proporciona “a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis”. Ao exercer a função de regulação, “os elementos periféricos desenvolvem um papel fundamental na adaptação da representação às evoluções do contexto”, revelando uma feição flexível.

Já a função de defesa, nestes termos, defende o sistema central, opera como uma espécie de resistência a mudança. É nesse momento da representação onde possivelmente devem aparecer certas “contradições”, “uma modulação personalizada das representações e

das condutas a elas associadas”, [...] “uma representação única [...] pode assim dar lugar a diferenças aparentes [que] estão ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos [...]”.

Verifica-se, que estes elementos, independentemente de serem centrais ou periféricos, são complementares entre si, exercendo funções diversas no seu funcionamento. Acompanhando Sá (1996, p. 22) no que diz respeito as características do sistema central e periférico, pode-se dizer que,

[...] um sistema central [...]. 1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos. [...]. O sistema periférico apresenta, portanto, as seguintes características: 1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central.

É por meio dessa teoria, parece-nos, que teremos um aprofundamento no estudo das proposições originais básicas desenvolvidas por Moscovici, relacionando-as com o nosso objeto de pesquisa. Para tanto, na referida pesquisa, temos o compromisso de identificar o conteúdo e a estrutura da representação social de cidade por alunos do ensino fundamental.

Esta breve consideração nos oferece visão da complexidade dos estudos da Teoria das Representações Sociais. Temos observado que, nos últimos anos, o conceito de representação social tem aflorado muitas discussões na comunidade científica. Mas, para compreendê-la e estudá-la é necessário que a conheçamos.

Cabe observar que nos estudos da TRS não se trata somente de uma área específica, por exemplo, da psicologia tradicional, mas, atravessa muitas outras áreas do conhecimento, seja no campo da antropologia e da sociologia, seja também no campo da educação.

Essa discussão atravessa fronteiras, o conceito e as noções de representação social fazem parte da tentativa de explicação da dinâmica social, nessa relação indivíduo e sociedade. É a partir da perspectiva psicossocial que adentraremos nossa exposição sobre o

ponto de partida dessa teoria psicossociológica das representações sociais que contribui para nossa investigação.

No entanto, a referida pesquisa busca articular a discussão da temática cidade com a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici, por isso, procuramos nos aproximar do nosso objetivo que é conhecer as Representações Sociais de cidade dos alunos do Ensino Fundamental de cidade nas escolas municipais da zona rural de Teresina-PI, com vista a observar prováveis mudanças na prática dos docentes, no contexto desses tipos de escolas.

As representações sociais podem estar constituídas no conhecimento geográfico desenvolvido na escola e também fora dela pelos alunos, que organizam suas ideias e formas de explicar as relações existentes no espaço em que estão inseridos. Devem-se observar essas representações dos alunos, investigar como eles explicam algumas temáticas, conceitos, variações conceituais da própria ciência geográfica, que é imprescindível para aprimorar e construir conhecimentos.

Portanto, conhecer as representações sociais poderá contribuir para entender como eles, os alunos do Ensino Fundamental, as estão compreendendo, interpretando, construindo e agindo em sua realidade, uma vez que essas representações são determinantes na elaboração de opiniões e no estabelecimento de atitudes individuais ou coletivas. Para isso, destacamos a necessidade de verificarmos em que medida a compreensão dessas representações pode nos indicar caminhos para a nossa prática pedagógica.

Esse pensamento permite então, considerar que as representações sociais, enquanto universo consensual de significados construídos e partilhados socialmente, possibilitam aos indivíduos do grupo comunicar-se e interagirem a partir do processo de objetivação e ancoragem, ser responsáveis pelas interpretações e atribuição de significados comum à problemática do seu universo. Foi a partir da teoria moscovicianiana que buscamos interpretar as nossas inquietações presentes nessa investigação.

Partindo do interesse de conhecer os aspectos e delineamentos dessa investigação, observa-se, dessa forma, que o docente não deve desconsiderar a existência das representações que os alunos têm sobre um determinado fenômeno. A produção do conhecimento não se circunscreve apenas à sala de aula, no instante em que também abarca outros modelos, situações ou contextos de aprendizagem. A seguir, dissertaremos os procedimentos metodológicos utilizados para resolver nossos questionamentos e inquietações.

4 A ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nessa seção, evidenciamos o itinerário metodológico deste estudo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, o processo de escolha dos sujeitos pesquisados, os instrumentos utilizados, os critérios para escolha das escolas, e os procedimentos analíticos. Delineamos o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa e caracterizamos as turmas que representaram a amostra para o desenvolvimento dessa análise.

4.1 Elementos para uma aproximação: metodologia aplicada

A demanda pelo saber é incessante e contínua. Nesse contexto, muitas perspectivas de análise têm sido propostas para compreender as intensas transformações na pesquisa científica e conseqüentemente na elaboração dos trabalhos acadêmicos. Não importa o paradigma a que a pesquisa se submeta, o ato de pesquisar deve ter a finalidade de ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do mundo em que vivemos.

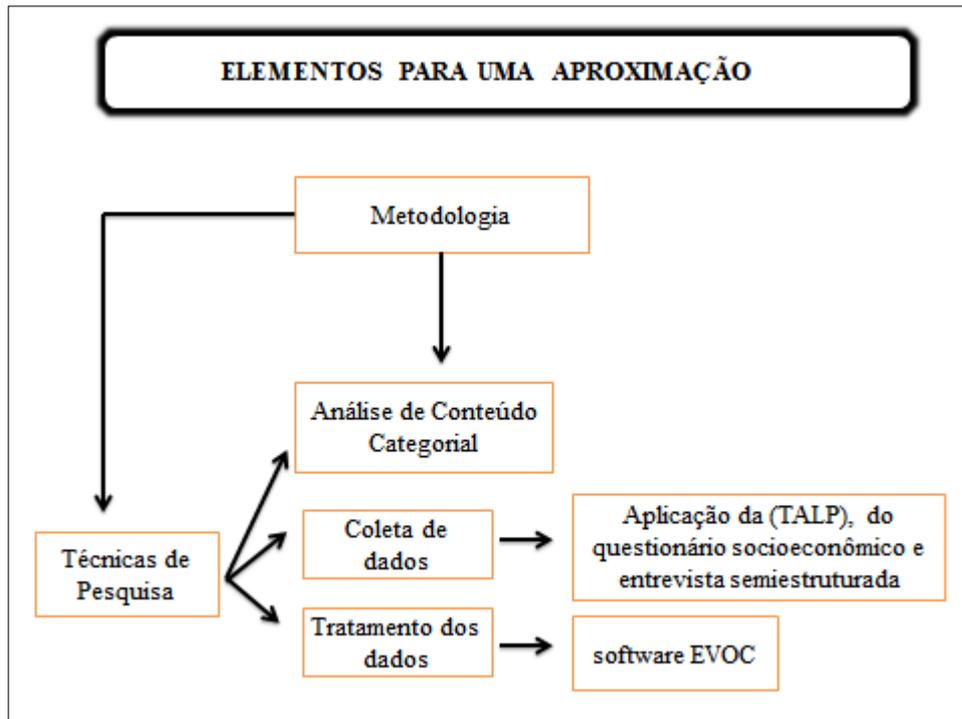
Uma das preocupações é de proporcionar um conteúdo que possa ser tomado como verificável. Trata-se de métodos para buscar o conhecimento, constituindo-se em uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, seja para explicá-lo ou estudá-lo.

O objeto em estudo é fator determinante para a escolha de um método. De acordo com Bachelard (1983, p. 122), buscando caracterizar o método diz que “o método é verdadeiramente uma astúcia de aquisição, um estratagema novo, útil na fronteira do saber” onde o método científico é “aquele que procura o perigo [...] e a dúvida está na frente, e não atrás”, dessa maneira “não é o objeto que designa o rigor, mas o método” (1983, p. 122).

Sendo assim, nesta seção, teremos a preocupação em definir os métodos e técnicas a serem utilizadas no referido estudo. Para Richardson (1999), metodologia significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Tais procedimentos se aproximam dos seguidos pelo método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las a partir das relações encontradas, fundamentando-se, se possível, nas teorias existentes.

Dessa forma, apresenta-se uma conceituação vinculada a método em pesquisa, o objetivo imediato nesse sentido, muitas vezes é, a aquisição de conhecimento. Do mesmo modo que a metodologia científica auxilia a formação profissional do estudante, esse pretende alcançar uma formação profissional competente que o conduzirá a uma leitura crítica e analítica do seu cotidiano (Ver figura 1).

Figura 1 – Procedimento metodológico



Fonte: crédito direto do autor.

Precisamos ter bastante cuidado na hora de utilizar os procedimentos adequados em uma pesquisa, independente da modalidade empregada. Assim fazendo, é possível adequar da melhor maneira o objeto de estudo com o problema, as hipóteses e os procedimentos metodológicos com a abordagem a ser empregada.

Nesse esboço, temos o intuito de apreendemos o universo cultural e simbólico que permeia o pensamento dos alunos do Ensino Fundamental sobre a cidade e a consequente leitura que eles fazem e produzem na cidade, que se acredita está herdada no próprio processo educativo, que os leva a atribuir significados aos fatos, fenômenos e situações vivenciadas por todos.

Hursserl (apud Mello, 1990, p. 96-97) diz que “o sentido dos ser e do fenômeno não podem ser dissociados, uma vez que a consciência só pode assim ser entendida quando dirigida para um objeto e este só pode ser definido em relação a sua consciência”.

O fenômeno proposto nesta pesquisa pode ser refletido pelas ações, pelas e pelas simbologias circundantes e compartilhadas no mundo vivido, visto que a apreensão da cidade é refletida nas relações grupais vividas. Os alunos vivenciam e interpretam a cidade a partir da confrontação de valores e experiências próprias e de outros indivíduos inseridos nesse contexto sócio-cultural.

Assim, buscamos uma aproximação das representações sociais de cidade pelo seu aspecto simbólico, imaginativo e vivido do contexto local em que se situam as escolas da referida pesquisa. Isso para que possamos refletir no âmbito da sala de aula, da escola e da cidade suas inferências dialógicas pronunciadas e suas condutas assumidas.

Logo, refletir sobre a cidade apreendido pela via das representações sociais fomenta nesse sentido ações didático-pedagógicas autênticas, voltadas inclusive para o exercício de uma cidadania que contemple a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, que valoriza as diferenças culturais, a interação social e a história vivida de cada grupo.

A propósito, através desse estudo, no que se refere à opção por trabalhar com a (TRS) como referencial metodológico, acreditamos ser este um caminho salutar para compreendermos o que pensam e quais são os conhecimentos que os alunos trazem para com a cidade. As representações que os alunos têm da cidade podem ser políticas e historicamente construídas e definidas por meio das experiências pessoais e coletivas. Vale salientar que diversos meios de comunicação, como a mídia, também assumem um papel relevante na formação dessas representações.

Para os estudos investigativos que utilizam a teoria das representações sociais para produzir resultados interpretativos, a partir dos dados empíricos coletados em campo, é necessário certo rigor na escolha dos métodos e técnicas, pois se deve considerar a especificidade do objeto a ser pesquisado.

Dessa maneira, o (a) pesquisador (a), ao elaborar o processo de estruturação da sua investigação, poderá utilizar à contribuição de um método ou outro. No entanto, isso não quer dizer que todos os métodos são aplicáveis e permitidos independentemente de seu enquadramento teórico-conceitual. Nesse sentido, Sá (1998, p.80), ressalta que,

[...] a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – ou seja, as chamadas teorias complementares – resultam em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método.

Portanto, os procedimentos metodológicos que perpassam nesta pesquisa são de natureza qualitativa, utilizando-se também de dados de cunho quantitativo, considerando para isso, dentro de um contexto científico atual, as devidas associações entre essas duas abordagens para a realização de um trabalho acadêmico.

Quanto à abordagem qualitativa, essa é adequada quando existe interesse em investigar o significado das experiências e valores das pessoas, suas perspectivas em um

ambiente natural. Já, em relação à abordagem quantitativa, essa tem a missão de assegurar resultados com exatidão, através de técnica estatística, legitimando ou refutando hipóteses, bem como análises e interpretações equivocadas. Em ambas as abordagens desenvolvidas, o pesquisador necessita compreender a necessidade de haver elo com o objeto de estudo.

Como dito anteriormente, neste trabalho pretende-se utilizar a Teoria do Núcleo Central das Representações, elaborada por Jean-Claude Abric, bem como os estudos de Claude Flament no que se refere à Teoria dos Esquemas Periféricos das representações sociais.

A abordagem estruturalista dessas teorias nos permite um maior aprofundamento na análise original da TRS lançada por Serge Moscovici. Segundo Abric (2001, p. 32), “toda representação se organiza em torno de um núcleo central (NC) e o qual é o elemento fundamental da representação tendo em vista que ele determina, simultaneamente, o seu significado e a sua organização”.

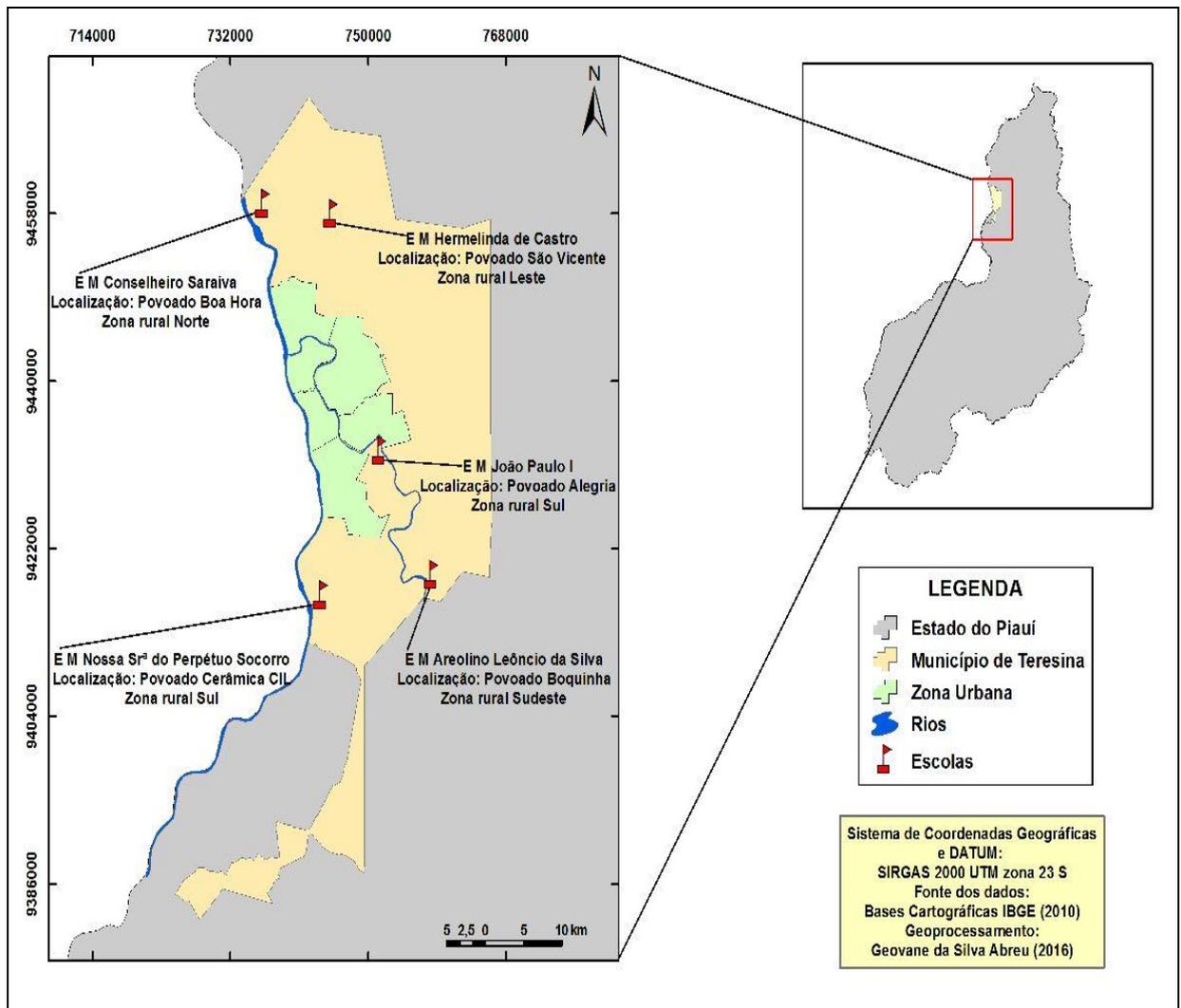
O núcleo central traduz: “[...] uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas não podendo ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e permanência de um grupo social”. (ABRIC, 2001, p.39). De acordo com a teoria proposta por Moscovici, para apreendermos as representações sociais dos alunos precisamos buscá-las no diálogo. Sendo assim, deve-se trabalhar com questões abertas, para que os discentes se sintam bem para desenvolver seu entendimento em relação ao tema pesquisado.

Um estudo a partir das representações, procurando compreender como a sociedade é apreendida e vivenciada por diferentes grupos e gerações, certamente, tem a possibilidade de oferecer subsídios para se compreender muitos aspectos que estão presentes na sociedade atual e, com isso, buscarmos elementos para agir.

4.2 Conhecendo o espaço pesquisado: as escolas e os sujeitos participantes da pesquisa

Constitui esforço dessa pesquisa, compreender as representações sociais de cidade pelos alunos das Escolas Públicas Municipais de Teresina-PI. Para a realização deste trabalho, a escolha dos sujeitos obedeceu a alguns critérios. As escolas que fazem parte do contexto desta pesquisa são aquelas que disponibilizam o Ensino Fundamental, localizadas na zona rural do município de Teresina-PI, nosso recorte territorial de análise. As escolas de Ensino Privado não participam desta pesquisa, pois foram selecionadas apenas àquelas que oferecem ensino público gratuito, às quais estão relacionadas e localizadas na Figura 2.

Figura 2 – Mapa de localização geográfica das escolas públicas de Ensino Fundamental de Teresina/PI.



Como demonstra o mapa acima, foram selecionadas cinco (05) escolas que constituem nosso campo de investigação: Escola Municipal Conselheiro Saraiva (Rural-Norte), Escola Municipal Hermelinda de Castro (Rural-Leste), Escola Municipal Areolino Leônico da Silva (Rural-Sudeste), Escola Municipal João Paulo I (Rural-Sul) e a Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Rural-Sul). Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Teresina conta com um total de 316 escolas municipais, destas, 245 fazem parte do perímetro urbano e 61 do perímetro rural, com base em dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina – (SEMEC).

Utilizado alguns critérios na escolha dessas escolas, o primeiro está baseado no rendimento escolar dos alunos das escolas públicas de Teresina-PI, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizado em 2013, no qual as escolas da

referida pesquisa foram classificadas. É bom frisar que os resultados obtidos são referentes ao ano de 2013, divulgados em 2014 no mês de setembro. O segundo, referindo-se mais a questão espacial, levou em consideração as regiões administrativas da zona rural do município de Teresina-PI que ofertam o Ensino Fundamental, uma para cada zona geográfica, exceção da zona rural sul, onde temos duas escolas pesquisadas.

Delimitadas as escolas, o trabalho selecionou para o estudo 5 turmas (apenas do 9º ano), totalizando 145 alunos pesquisados, esse número é o de sujeitos presentes no momento de aplicação do questionário socioeconômico e do TALP. A escolha das turmas ficou a critério da direção das escolas, que tomou a decisão em conjunto com os professores.

Por que os alunos do Ensino Fundamental? A temática cidade é abordada no Ensino de Geografia, está entrelaçada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sendo discutida de diferentes formas. Uma das justificativas emerge da sugestão do próprio PCN quando destaca que o estudo da cidade, principalmente quando se refere a uma escala local de investigação, deve ser desenvolvido nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental.

Já a opção pelos alunos do 9º ano é com o intuito de que os mesmos possam, a partir desse ano, compreender melhor os processos envolvidos na construção do espaço geográfico, na medida em que se acredita que estes alunos já possuem um nível de maturidade, de raciocínio mental (em nível de Ensino Fundamental) aceitável para vivenciar situações mais concretas, relacionando a teoria com a prática, compreendendo a sua atribuição como propulsor nesse processo.

Outra motivação da escolha pelo 9º ano do Ensino Fundamental surgiu quando realizei o estágio de regência de sala de aula, ainda durante o período de graduação, ao longo do ano de 2012, percebe-se a dificuldade dos alunos em compreender a dinâmica própria da cidade, bem como a dinâmica das modificações das paisagens que caracterizam o próprio bairro.

É muito importante que o processo de ensino e aprendizagem de Geografia seja focado em objetivos que enfatizem a relação entre o conhecimento e a realidade do mundo em que vivemos, levando sempre em consideração a busca por uma aprendizagem significativa de conteúdos relevantes para o aluno.

4.3 Quanto à coleta e análise dos dados em campo

Os discentes são a base da construção do conhecimento na escola, e é por meio deles que o processo educativo existe. Nesta perspectiva, torna-se crucial investigar a escola a partir da visão do aluno, ou seja, de tudo aquilo que ele traz consigo, revelando as necessárias influências cotidianas e as inúmeras relações vividas com a comunidade à qual pertence.

Baseando-se nas definições iniciais, os procedimentos metodológicos adotados serão constituídos por pesquisa bibliográfica e de campo. Utilizaremos também fichamentos de obras compostas por livros, artigos de periódicos científicos e trabalhos desenvolvidos em grupos de pesquisa que possam analisar os conceitos-chaves previamente definidos, além de sites de instituições.

Quanto à coleta de dados em campo, foram utilizados os seguintes instrumentos com os sujeitos da pesquisa: *aplicação de questionário*, os questionários são muitas vezes combinados com outros métodos de recolha de informação. Este caso é particularmente importante no caso de estudos realizados no âmbito da investigação educacional.

Assim, a utilização do questionário teve como finalidade recolher alguma informação sobre os alunos de Geografia, contendo perguntas abertas e fechadas. Neste sentido, foi elaborado um conjunto de questões relacionadas a aspectos socioeconômicos, escolares, e ensino de geografia que possam obter respostas diretamente ligadas com o objetivo da investigação. A aplicação desse instrumental efetiva característica relevante, colaborando no sentido de compor o perfil do grupo investigado. Para Richardson (1999, p. 189), o questionário proporciona observar as características de um indivíduo ou grupo.

Elaboramos um processo de classificação e compreensão dos dados da pesquisa (de cunho quantitativo), o que nos possibilitou uma maior aproximação em relação ao objeto de estudo, assim como uma maior confiabilidade nos resultados da pesquisa. Em relação a entrevista semiestruturada, a mesma foi aplicada junto aos professores, na tentativa de capturar por meio das suas falas, a sua prática pedagógica e como estes compreendem a cidade, informações estas, necessárias para a presente pesquisa.

Aplicamos também a *técnica da associação livres de palavras (TALP)*⁶, junto aos alunos do 9º ano que colaboraram com a pesquisa, utilizando como estímulo a seguinte frase:

⁶ Na aplicação deste Teste de Associação Livre de Palavras, cada aluno deverá se comportar da seguinte maneira: apresentar respostas livres ao estímulo decorrente da palavra indutora, classificar as palavras por ordem de importância, o que deve provocar um processo de hierarquização, e em seguida, justificar duas palavras consideradas pelos respondentes as mais importantes dentre as evocadas. A ordem que seguiremos na nossa pesquisa é a de importância e não a de aparição das evocações. Destas justificativas surgem as categorias.

“cidade ...”. Espera-se que com análise dessas palavras evocadas pelos alunos do ensino fundamental, possamos identificar a estrutura da representação social de cidade. A TALP tem suas origens na prática clínica e é bastante utilizada no campo da psicologia social, sobretudo nas pesquisas sobre representações sociais (NÓBREGA; COUTINHO, 2003).

Essa técnica foi aplicada a 145 alunos (as), no período entre 01 de setembro e 21 de setembro de 2015. Solicitamos aos alunos durante a aplicação da técnica que escolhessem palavras (cinco no total) que representassem a cidade, apresentando respostas livres ao estímulo. Logo em seguida solicitamos aos alunos que hierarquizassem numa ordem de importância as palavras evocadas e transcritas, além de justificar por escrito a escolha de duas palavras apontadas como as mais importantes dentre àquelas evocadas pelos discentes.

De posse dos dados coletados em campo, fizemos as devidas análises, utilizamos para análise e tratamento dos dados o *software* EVOC – 2000, que é um conjunto de programas que permite a análise das evocações, criado por Pierre Verges, na década de 1990, o qual utilizamos para revelar a estrutura e o conteúdo de uma possível Representação Social de cidade partilhada por alunos do Ensino Fundamental. O programa do qual se faz referência nos possibilita calcular a ordem média de evocações (OME).

A OME é calculada para cada palavra evocada atribuindo-se pesos diferenciados segundo a hierarquia estabelecida pelos respondentes (peso 1 para as colocadas em 1º lugar; peso 2 em 2º lugar e assim sucessivamente) o resultado é dividido pelo somatório dos valores da frequência total das evocações (SILVA, 2007, p. 142).

É nesse enlaço que o EVOC identifica as palavras mais centrais e periféricas da representação. Por meio dessa distribuição tem-se a formação dos quatro quadrantes. Sendo assim, dentro do processo de construção da representação social, no quadrante superior esquerdo, temos as palavras mais frequentes, que são citadas em primeira ordem, constituindo os elementos do NC da representação. O quadrante superior direito e o quadrante inferior esquerdo compreendem os elementos intermediários. Já o quadrante inferior direito compreende os elementos mais periféricos. Para um melhor entendimento, tomaremos como base um diagrama de critérios de distribuição dos atributos nos quadrantes de uma representação social, elaborado por Silva (2007, p. 132).

DIAGRAMA 1 - Critérios de distribuição dos atributos nos quadrantes dos sistemas (central e periférico) de uma representação social

<p>Quadrante 1 (elementos do núcleo central)</p> <p>Frequência em número igual ou maior que a média de evocações.</p> <p>Ordem média de evocação menor que a média das OMEs</p>	<p>Quadrante 2 (elementos intermediários)</p> <p>Frequência em número igual ou maior que a média de evocações.</p> <p>Ordem média de evocação maior que a média das OMEs</p>
<p>Quadrante 3 (elementos intermediários)</p> <p>Frequência em número menor que a média de evocações.</p> <p>Ordem média de evocação menor que a média das OMEs</p>	<p>Quadrante 4 (elementos do sistema periférico)</p> <p>Frequência em número menor que a média de evocações.</p> <p>Ordem média de evocação maior que a média das OMEs</p>

Fonte: Silva (2007, p. 142).

Os dados obtidos com os dois instrumentos anteriormente mencionados receberam tratamento estatístico e de análise de conteúdo. Contaremos com a ajuda da técnica de análise de conteúdo, para realizar o tratamento dos resultados de maneira a serem significativos e válidos. Análise do conteúdo representa

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1986, p. 38).

Organizamos os dados procurando seguir uma lógica de análise, de modo que pudéssemos conhecer o conteúdo e a estrutura das representações sociais, construídas pelos alunos do ensino fundamental da zona rural do município de Teresina, sujeitos dessa investigação, buscando evidências da forma como eles representam a cidade.

4.4 Questões éticas da pesquisa

É fundamental que as questões éticas estejam permeando todas as diferentes fases da pesquisa científica, a começar pela escolha do tema e dos objetivos, passando pela seleção criteriosa dos sujeitos, até à forma de coleta e análise dos dados em campo. (VALA, 2003). Dessa forma, consideramos alguns princípios éticos que estiveram presentes na realização deste trabalho:

- a) a presente pesquisa tratou de respeitar as informações dadas pelos sujeitos que participam da mesma em relação aos seus objetivos;
- b) Tivemos acesso ao local da pesquisa somente com a autorização do diretor das escolas para que pudéssemos realizar a investigação;
- c) garantia de anonimato - os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa ficaram em sigilo, esta garantia demos aos alunos e professores que participaram deste trabalho;
- d) a pesquisa teve os seus objetivos informados e consenso para utilização dos dados recolhidos em campo.

Contudo, firmamos um compromisso com alunos e professores para que eles tenham acesso aos resultados da investigação e ainda, se assim desejarem utilizá-los em atividades futuras que envolvam a temática apresentada.

Adiante, investigamos a cidade nos livros didáticos e na prática docente, buscando saber quais os recursos didáticos utilizados em sala de aula, além de buscar saber se os professores de Geografia das escolas analisadas lecionam o tema cidade, se lecionam, com qual frequência. Visamos com este exposto desenvolver noções necessárias à análise compreensiva dos dilemas teóricos necessários a serem solucionados.

5 INVESTIGANDO A CIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA PRÁTICA DOCENTE

Um dos aspectos investigados nesta seção advém do destaque que o livro didático⁷ representa na prática docente, portanto, o debate da temática cidade neste recurso didático não deveria ser esquecido. Ainda que, seja uma sugestão nítida dos PCNs a busca pela diversificação dos recursos pedagógicos a serem utilizados no trabalho do professor, o livro didático apresenta-se como um instrumento significativo na rotina da sala de aula, muitas vezes é o principal recurso utilizado pelos professores em sua prática pedagógica mesmo com as suas limitações.

Quando analisamos um livro didático, a possibilidade de enxergar outros caminhos é latente. Contudo, deter-nos-emos em analisar o livro a partir das proposições discutidas anteriormente. Entende-se, que outro fator importante dentro desse processo de pesquisa sobre a temática cidade nas escolas municipais de Teresina-PI, tornar-se-ia inacabado se não levássemos em consideração a prática dos professores, até porque o docente tem autonomia para eleger os conteúdos geográficos e sentenciar a metodologia que pretende priorizar. Neste trabalho, acredita-se que a clareza dos sujeitos envolvidos na referida pesquisa é crucial para uma ótica mais contundente do transcurso ensino-aprendizagem.

Sabe-se que são os professores que organizam os conteúdos a serem ensinados na sala de aula, fomentam o debate, realizam orientação dos assuntos, enfim, são responsáveis pelo ensino, pois levam consigo a formação teórica e detêm as informações necessárias sobre o que de fato ocorre na sala de aula.

Então, precisa-se deixar o professor falar. A investigação sobre a prática docente está relacionada ao tema cerne da pesquisa que é a cidade, preferencialmente relacionada a essas questões; o que o professor ensina? Como trabalham? Quais recursos utilizam para pensar a cidade nas aulas de Geografia? Esses aspectos são importantes para o tipo de discussão que pretendemos fazer. A escala do acontecer, remete-nos, neste caso, ao discurso de vários teóricos desta área, tais como: Callai (1999), Cavalcanti (2001), Castellar (2005) e Kaercher (2003), entre outros, que permeiam, por meio de seus pensamentos a necessidade de educadores que ensinam o aluno a desenvolver a sua capacidade reflexiva, despertando a

⁷ “Ressalta-se a importância e o papel do livro didático, que se constitui como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto à articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica”. (BRASIL, 2012b, p. 18).

experiência do diálogo, mediante o qual cada um pode reconhece-se como sujeito de ideias, capaz de ler, refletir e expressar o mundo em que vivem.

A ideia é contemplar nesta pesquisa os argumentos sobre a cidade, de alguns professores das escolas públicas municipais de ensino fundamental, ativas no município de Teresina. A realização destes estudos pretende-se conhecer a forma como a cidade é ensinada e, a partir das práticas investigadas, conhecer o seu contributo para uma educação que desperte o senso crítico dos alunos. A seguir, apresentaremos os livros didáticos de Geografia analisados e a análise das entrevistas realizadas com os professores, refletindo principalmente sobre a prática docente e a abordagem da temática cidade em sala de aula.

5.1 Sobre o livro didático de Geografia: a temática cidade em foco

Discutir o livro didático (LD) faz-se relevante perante a necessidade de fortalecer experiências pedagógicas significativas em sala de aula, concernente com as realidades de vida dos alunos, para isso, é preciso entender a sua função educativa, os interesses políticos e econômicos que o cercam, bem como os delineamentos do próprio livro didático, como bem assinala Pontuschka (2009, p. 343):

O livro didático de Geografia não pode apresentar-se como um conjunto de informações sem nexos ou correlações. [...] Daí surge a importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar de assuntos relativos ao cotidiano dos alunos do ponto de vista espacial e de outras realidades, os quais no mundo globalizado em que vivemos interferem no cotidiano tanto do aluno quanto do professor.

O LD é um importante instrumento de comunicação, que faz parte da tradição escolar há anos, é um dos principais elementos de trabalho de professores e alunos desde o século XIX, sendo utilizado nas mais diferentes esferas pedagógicas. Não deixando de fazer menção ao Brasil, a sistematização do LD ocorre a partir da década de 1930 no século XX. Nesse momento da história, o LD torna-se um dos instrumentos mais empregado na educação brasileira. De acordo com Silva (2006, p. 47),

A escolarização e seus significantes expandiram-se como consequência de transformações econômicas de um projeto político conservador e autoritário em sua essência, percolado pela institucionalização do nacionalismo e pela promoção do progresso institucional e econômico.

Sabe-se que existem diversos livros didáticos de geografia relacionados aos mais diversos padrões sociais no Brasil, na busca incessante por uma aproximação com a “realidade brasileira”. Ao elaborar um LD, acredita-se que o autor deve levar em apreço os interesses nacionais dando exemplos de fenômenos que muitas vezes partem da escala local. Nesse ambiente, o docente entendendo que os lugares são diferentes, deve-se, buscar por informações adicionais ao LD, para que possa ter condições de fazer uma análise do material e optar pelo que seja melhor. Sobre estes, segue-se com a análise dos LD de Geografia.

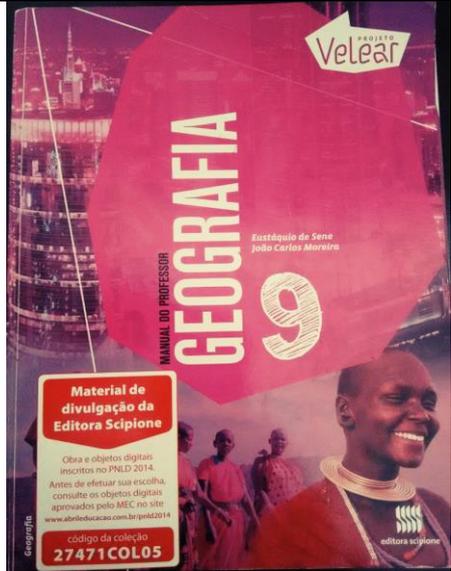
Cabe destacar que os critérios descritos a seguir, pelos quais as obras didáticas foram analisadas, direcionam-se principalmente para compreender como é realizada a abordagem da temática cidade contida nos livros analisados. Na sequência estão os itens pelos quais se pretende analisar os livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nas 05 (cinco) escolas pesquisadas, na cidade de Teresina, no período de 2014-2016. Lembrando que das cinco escolas fonte dessa pesquisa, três delas utilizam o mesmo livro.

- 1) **Unidade temática:** objetiva-se conhecer à qual conteúdo essa temática está relacionada;
- 2) **A temática cidade:** pretende identificar se o tema cidade é apresentado, discutindo a construção do conceito;
- 3) **Escala de análise:** procura conhecer a articulação entre diferentes escalas geográficas;
- 4) **Linguagem do conteúdo cidade:** identificar se a linguagem utilizada é apropriada, observando a presença de outras formas de expressão, como música, textos complementares, poesias, imagens e representações gráficas;
- 5) **Breves considerações:** Análise e descrição geral da obra.

No que se refere a interpretação e descrição dos livros, primeiramente será preenchido um quadro com informações comuns, no que se refere a descrição do livro. O segundo momento constará de um exame mais crítico, logo, uma explanação mais natural em termos de estabelecimento de nexos com o tema cidade, averiguando, a partir do argumento, possíveis consequências quanto ao seu modo de abordagem. Os livros investigados, são eles; Geografia (Projeto Velear, 2012), Geografia (Projeto Jornadas.geo, 2012) e Geografia (Projeto Araribá, 2010).

Dentre os livros investigados, iniciaremos a descrição no quadro 1 e posteriormente a análise pela obra de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira (2012) para o 9º ano do Ensino Fundamental (Quadro 1):

Quadro 1 – Geografia (Sene e Moreira, 2012)

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Geografia
	Projeto	Velear
	Autor	SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos
	Editora	Scipione
	Edição	1ª
	Ano	2012
	Unidades e Capítulos	8 (unidades) e 21 (capítulos)
	Volume	4 v.
	Número de páginas	280

Fonte: crédito direto do autor.

1) Unidade temática: Os conteúdos estão divididos em 8 unidades e estas se subdividem em capítulos. Varia entre 1 e 3 capítulos por unidade temática. O tema cidade está localizado na seguinte unidade:

- Unidade 3: Um mundo urbanizado (p. 76 – 105)

Capítulos 7 → O que mudou nas cidades ao longo da História (p. 76 – 86)

Capítulo 8 → O processo de urbanização no mundo (p. 87 – 96)

Capítulo 9 → Megacidades e cidades globais (p. 97 – 105)

2) A temática cidade: No capítulo 7, o autor menciona a crescente urbanização no mundo, as cidades antigas e medievais. Procura levar os alunos a descobrirem as possibilidades de definição do significado de cidade, salientando que não existem critérios universais para a conceituação de cidade. Destaca o crescimento das cidades sob o capitalismo. Conceitua rede urbana, polarização, aglomeração urbana e região metropolitana.

Capítulo 8, neste capítulo o autor faz menção ao processo de urbanização e características da vida urbana, citando a distribuição da população urbana no mundo e em alguns países. É feito alguns questionamentos levando os alunos a pensarem o modo de vida urbano. O *capítulo 9* traz a diferenciação entre megacidades e cidades globais. Define megacidades baseando-se na Organização das Nações Unidas (ONU), segundo a qual megacidades são regiões metropolitanas que têm 10 milhões de habitantes ou mais.

3) Escala de análise: A análise engloba megacidades e cidades globais, países desenvolvidos e subdesenvolvidos ao longo da história.

4) Linguagem do conteúdo cidade: A linguagem utilizada para conceituar a cidade nesta obra apresenta textos curtos, caixas de textos utilizadas para melhorar a compreensão do conteúdo trabalhado, ilustração (com muita imagem e fotografias), alguns gráficos e mapas, possibilitando uma melhor apreensão por parte do alunado.

Têm-se textos complementares ao final das unidades, com conteúdo atrativo, porém, alguns não apresentaram nexos entre si (ou seja, com os textos das unidades). Ademais, observamos certas explicações abreviadas, com tendência a valorização do básico.

5) Breves considerações: A presente obra foi adotada na Escola Municipal Conselheiro Saraiva (Rural-Norte). A mesma procura enriquecer os seus conteúdos com a reflexão e a problematização dos temas no início de cada unidade. Existe uma divisão significativa entre os conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana, limitando por vezes a correlação entre ambos. O professor necessita estar atento para manter um equilíbrio entre estas duas temáticas. Com relação a abordagem urbana, os autores buscam relacionar o raciocínio teórico ao contexto histórico, político e econômico, enriquecendo a discussão da temática.

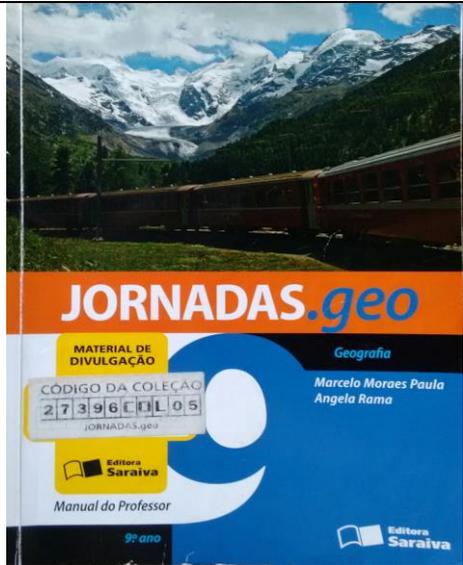
Esta obra apresenta temas e conteúdos pertinentes, diversificados e possibilita à interpretação, o pensamento crítico, a expressão (oral e escrita) e a contextualização da realidade cotidiana. Os autores recomendam aos professores que contextualize e problematize os conteúdos trabalhados. Para isto disponibilizam textos complementares, pesquisas, debates e demais atividades dinamizadas do processo ensino-aprendizagem.

Descrevem desde as cidades antigas e medievais, até o que aconteceu com as cidades no capitalismo, destacando logo depois a distribuição da população urbana pelo mundo. Os autores também discorrem sobre o sentido de cidade, colocando os conteúdos em sequência, facilitando a abordagem dos mesmos. Os autores finalizam as unidades com atividades,

disponibilizam uma coletânea de textos de diversos autores, livros, sites e filmes, os quais servem como fonte de pesquisa.

No entanto, considera-se, que o professor esteja sempre buscando alternativas para estimular a reflexão críticas alunos, incorporando, em seu ambiente de trabalho, o ato de aprender. Agora, vamos analisar o volume voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental da obra: *Geografia - Projeto Jornadas.geo*, 2012 (Quadro 2).

Quadro 2 – Geografia (Paula e Rama, 2012)

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Geografia
	Projeto	Jornadas.geo
	Autor	PAULA, Marcelo Moraes; RAMA, Angela
	Editora	Saraiva
	Edição	2ª
	Ano	2012
	Unidades e Capítulos	8 (unidades) e 32 (capítulos)
	Volume	4 v.
Número de páginas	240	

Fonte: crédito direto do autor.

1) Unidade temática: Cada volume da obra é constituído por 8 unidades. Cada unidade tem 28 páginas. Em cada unidade o conteúdo é distribuído em 4 (quatro) capítulos. A estrutura da obra apresenta um equilíbrio entre as unidades quanto ao número de seções e de páginas. Os autores acreditam que essas características permite que o professor tenha uma noção previa da quantidade de conteúdo a ser trabalhado na unidade, possibilitando uma organização melhor das etapas do ano letivo. Destes, interessa-nos a unidade 1 e 4.

- Unidade 1: Globalização: um mundo sem fronteiras (p. 14 – 41)

Capítulos 3 → Globalização e organização espacial geográfica (p. 25)

- Seção – Cidades globais e megacidades

- Unidade 4: Europa: população e território (p. 98 – 122)

Capítulo 2 → Vivendo nas cidades (p. 104 – 109)

- Seções – População urbana, a importância das cidades na Europa, a vida nas metrópoles europeias.

2) A temática cidade: *No capítulo 3 da unidade 1* (seção “Cidades globais e megacidades”), destacam-se processos e agentes da globalização. O autor trabalha a temática cidade dentro da discussão de cidade-global, dizendo que: as cidades globais são espaços que, independentemente do tamanho da população que possuem, exercem grande influência nas escalas nacional e internacional. O debate sobre cidade é bastante superficial.

No capítulo 2 da unidade 4 (seção “População urbana, a importância das cidades na Europa, a vida nas metrópoles europeias”), destacam-se as altas taxas de urbanização do continente europeu, associadas ao aumento do setor terciário. O autor reforça o aumento da urbanização e reafirma a força das grandes cidades numa escala mundial. Chama a atenção para o papel do poder público na ocupação das cidades, procurando relacionar o assunto à realidade do município onde vive o aluno. Conceitua rede urbana e urbanização.

3) Escala de análise: Estão estruturados principalmente a partir da divisão em continentes. No estudo de cada continente (mundo, países, regiões etc.). Global e nacional.

4) Linguagem do conteúdo cidade: De um modo geral, o livro em questão apresenta-se bastante ilustrado com muitas imagens, alguns mapas, gráficos e caixas de textos utilizadas para melhorar a compreensão do conteúdo que é exposto.

5) Breves considerações: A presente obra foi adotada na Escola Municipal Areolino Leôncio da Silva (Rural-Sudeste). Esta obra baseia-se em certos capítulos na ótica de uma Geografia mais tradicional, fragmentando os conteúdos e dando destaque a uma numerosa quantidade de informações em agravo de análises mais profundas e contextualizadas. É fundamental, em vista disso, que o professor, além de aprofundar as discussões e problematizar os temas em sala de aula, possa estabelecer a relação dos conteúdos com a realidade cotidiana do aluno. Cabe ao professor incorporar e valorizar diversas práticas pedagógicas.

No que se refere a discussão do espaço urbano, exposta pelos autores, relacionada aos problemas urbanos, tais como: a violência, falta de moradia, congestionamento, poluição do ar (visual ou auditiva), custo de vida elevado e etc., são características dos grandes centros ou das metrópoles, prejudicando os habitantes das cidades grandes. Contrário a essa linha de raciocínio, entende-se que todas as cidades exibem os mais diversos problemas e que estes não estão relacionados apenas às grandes cidades. Pode-se perceber em Santos (1994, p. 95),

que os problemas urbanos não se relacionam com o tamanho das cidades, mas surgem justamente com as cidades⁸. Segundo este autor, “todas as cidades exibem problemáticas parecidas; o grau e a intensidade dos problemas é que as diferem, mas em todas elas problemas como o emprego, habitação, saúde e educação são genéricos”. O livro não aborda a importância das cidades e nem a relação das metrópoles com as cidades menores.

É feito uma correlação entre o processo de urbanização contemporâneo das cidades e sua diferenciação com as cidades de décadas passadas, envolvendo aspectos da globalização, principalmente da Europa e da Ásia. Os autores finalizam as unidades com questões que sintetizam os conteúdos. Analisaremos adiante, o volume voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental da obra: *Geografia - Projeto Araribá, 2010*. A seguir, no quadro 3, a descrição inicial do livro que será analisado.

Quadro 3 – Geografia (Editor responsável: Vedovate, 2010)

DESCRIÇÃO DO LIVRO		
	Título	Geografia
	Projeto	Araribá
	Editor Responsável	VEDOVATE, Fernando Carlo
	Editora	Moderna
	Edição	3ª
	Ano	2010
	Unidades e Temas	8 (unidades) e 32 (temas)
	Volume	4 v.
	Número de páginas	240

Fonte: crédito direto do autor.

1) Unidade temática: Trata-se de uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela editora Moderna. A obra é constituído por 8 unidades. Cada unidade apresenta 4 temas, que desenvolvem os conteúdos mesclando texto e imagens. Tem como objetivo apresentar ao professor os fundamentos teóricos, a proposta didático-pedagógica, os principais conceitos, a organização e os conteúdos da coleção.

⁸ Já dizia M. Sorre (1967 p. 206), que de todas as obras humanas, a cidade é a que mais rigorosamente sofreu dos conflitos, pelo fato de ser a expressão mais completa da vida social.

2) A temática cidade: Não identificamos em nenhum tema ou unidade deste manual o conteúdo de cidade. Em nenhuma outra parte do livro, a cidade ou o seu conceito são abordados de forma destacada, apesar de o livro defender dentro da sua concepção de Geografia, a ideia de uma ciência que dialogue com o espaço mais próximo do aluno, seja local ou global.

3) Escala de análise: A reflexão geográfica é permitida por meio da análise das temáticas em escalas globais, principalmente a partir da divisão em continentes.

4) Linguagem do conteúdo cidade: O livro apresenta um grande volume de imagens, dentre elas, fotografias, alguns gráficos e mapas, caixas de textos e certos vocabulários presentes no texto, que complementam os conteúdos que são expostos por meio de uma linguagem adaptada ao nível de ensino a que se propõe. Em relação ao conteúdo cidade, encontramos alguns mapas e fotografias exemplificando a cidade, porém, sem um acompanhamento teórico específico.

5) Breves considerações: A presente obra foi adotada nas Escolas Municipais Hermelinda de Castro (Rural-Leste), João Paulo I e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Rural-Sul). Um dado que merece destaque quanto à produção deste livro é o fato de ser uma obra organizada de forma coletiva pela editora Moderna, ou seja, a publicação não possui autoria, impossibilitando aos professores de fazerem um diagnóstico do autor ou de seus autores, pesquisando sobre sua formação, sua vinculação com a escola e o ensino de Geografia, além de não poderem conhecer a corrente teórica a que está atrelado o autor.

Quanto ao índice e estrutura do livro, observamos que a tendência é seguir a sequência usual de organização dos conteúdos nos livros didáticos destinados ao ensino fundamental.

O estudo dos livros didáticos é forçoso para que se possa descrever, sistematizar e verificar como a cidade é interpelada por estes livros. Portanto, na situação de professor, sejam quais forem às circunstâncias, temos que ampliar uso dos recursos didáticos para que possamos desenvolver experiências pedagógicas expressivas, logo, em harmonia com as realidades de vida do alunado. Dessa maneira, as questões espaciais cotidianas, consideradas significativas para compreensão do espaço geográfico, contribuem para que o professor, por meio do trabalho docente, possa compreender as representações sociais de cidade.

Nos livros didáticos avaliados encontramos o predomínio de conteúdos informativos, dessa forma a criticidade precisa ser coordenada pelo professor. Entra em cena a responsabilidade social do docente, suas concepções e princípios sobre o mundo, além do comprometimento político com as mudanças.

Deste modo, como educadores, precisamos manter o compromisso de fomentar capacidades para que o aluno forje seu próprio saber na relação com o seu meio de modo a que possa nele atuar como sujeito crítico, participativo e responsável. Para aprofundar o debate prosseguiremos a discussão sobre a cidade no Ensino Fundamental através da análise das entrevistas realizadas com os professores, refletindo principalmente sobre a prática docente e a abordagem da temática cidade em sala de aula.

5.2 O que dizem os docentes: análise das entrevistas

É ponderoso que, ao pensarmos na funcionalidade da sala de aula, nos reportemos a olhar a prática docente, em especial, do professor de geografia. A investigação sobre a prática docente, não poderia ser outra senão deixar falar o professor, aquele que ensina. Como e quais recursos utilizam os professores para pensar a cidade nas aulas de Geografia? Esse tipo de questionamento é fundamental para o nosso debate.

Nestas bases, é interessante pensarmos, que além da viabilidade acadêmica para atuar de maneira profissional, o geógrafo precisa ter domínio conceitual e técnico para o exercício da profissão, tanto no que se refere à docência, quanto ao trabalho em diferentes instituições. “A atitude profissional do geógrafo e a sua atuação exigem uma formação específica e continuada, que lhe permita um conhecimento significativo e a compreensão da sua função social.”, faz-nos pensar Callai (1999, p. 18). É de suma importância uma reflexão a respeito dos conhecimentos, competências e habilidades profissionais do Geógrafo, no exercício da docência.

Em todas as áreas de conhecimento, é crucial que o professor possa usufruir de um conhecimento plural, assentado em reflexões teóricas críticas e igualmente comprometida com as aprendizagens dos seus alunos. Então, assim entendido, consideramos as falas de 5 (cinco) professores de escola pública do Ensino Fundamental, atuantes no município de Teresina/PI obtidas através de uma entrevista semiestruturada direcionadas à temática cidade (Apêndice C).

De acordo com o desenvolvimento das etapas da nossa pesquisa, a aplicação da entrevista junto aos professores, visando a coleta de dados, tem o propósito de investigar o

entendimento dos professores em relação à cidade, como eles interagem e como possibilitam discussões mais aprofundadas e específicas acerca da temática.

Os professores escolhidos são os únicos de cada escola que lecionam no 9º ano do Ensino Fundamental. Todos colocaram-se à disposição para responder os questionamentos da entrevista. Além disso, apesar de alguns deles terem autorizado a divulgação de seus nomes, por uma questão de opção, foi omitida a identificação dos participantes. No lugar do nome, a cada um deles foi atribuído um número identificador (1, 2, 3, 4 e 5), acompanhado do nome professor.

A entrevista apresentava-se composto de quinze (15) questões, todas subjetivas e analisadas a luz da teoria, dos objetivos e da problemática intrínsecos ao contexto desta pesquisa. Durante a entrevista, uma das nossas preocupações era deixar os professores livres para responder aos questionamentos, apesar da nossa presença no ambiente da sala de aula, realizando as devidas intervenções quando necessárias. Antes da aplicação da entrevista, tivemos uma conversa com os professores, para explicar todas as etapas e os procedimentos da pesquisa. A entrevista foi aplicada nos turnos manhã e tarde, em dias e horários diferentes.

É necessário considerarmos, antecipadamente, que não fizemos qualquer modificação ou alteração do aspecto gramatical dos eventuais problemas contidos no uso da norma culta (acentuação, regência, concordância...) por parte dos professores. Também não houve adequação quanto ao modo de dizer (acrécimo de pessoa verbal, acréscimo do contexto da pergunta, entre outros), pois isso poderia influenciar na análise dos enunciados. As respostas dos professores estão entre aspas e com um destaque em itálico.

Para a organização da análise dos dados fragmentou-se a entrevista em três grupos de questões (a, b e c). Este agrupamento foi possível porque as perguntas tinham o mesmo objetivo: diagnosticar fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem relacionados a prática docente e a temática cidade, como demonstra no que se segue:

- a) **questões 1 e 2:** descrever e verificar as características gerais dos professores;
- b) **questões 3, 4, 5, 6, 7:** procurar compreender a situação dos professores de Geografia referente às condições da prática docente, destacando fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem;
- c) **questões 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15:** verificar como é realizada a abordagem da temática cidade, os recursos didáticos utilizados, experiências pessoais e a noção de cidadania na sala de aula relacionadas a vivência cotidiana dos alunos.

Conforme enunciado, as questões foram agrupadas para permitir uma análise conjunta dos resultados. Assim, iniciam-se pela sistematização do grupo (a), questões 1, 2, e nas quais se buscou descrever e verificar as características gerais dos professores, para isso, organizamos um quadro a seguir.

Quadro 4 - Dados de informações gerais sobre os professores

Professores	Idade	Sexo	Anos de Serviço	Formação acadêmica
Professor 1	55 anos	Masculino	28 anos	Geografia e Especialização
Professor 2	55 anos	Masculino	29 anos	Geografia e Especialização
Professor 3	52 anos	Feminino	28 anos	Geografia e Especialização
Professor 4	40 anos	Feminino	15 anos	Geografia
Professor 5	34 anos	Masculino	11 anos	Geografia e Especialização

Fonte: crédito direto do autor.

Pela análise do quadro 4, quanto à distribuição por faixa etária, observamos que 3 (três) professores têm entre 52 a 55 anos de idade. Os outros 2 (dois) professores possuem 40 anos, e 34 anos. Dessa forma, apuramos que das cinco escolas pesquisadas há uma predominância de professores com idade mais elevada, todos atuam há algum tempo no magistério. Salientamos também a distribuição dos docentes por gênero, temos mais homens do que mulheres, ou seja, existem 3 (três) professores do sexo masculino e 2 (dois) professores do sexo feminino.

Em relação aos anos de serviço enquanto docente, verificamos que os professores estão inseridos em uma faixa que vai de 11 a 28 anos de magistério, ou seja, os 5 (cinco) professores de Geografia que fazem parte dessa pesquisa, possuem um tempo de serviço no magistério considerável.

Outro ponto, é a formação acadêmica, o quadro 1 mostra que 4 (quatro) dos 5 (cinco) professores detêm o título de especialista, 1 (um) professor possui somente a graduação. A oferta de cursos de especialização, tanto por instituições públicas como pelas privadas, tem se tornado uma constante no município de Teresina. As informações evidenciam que os

professores procuram novos conhecimentos, buscando aperfeiçoar sua formação, visto que 4 (quatro) deles são Pós-Graduados em nível de especialização. Como observado, nenhum dos professores possui mestrado ou doutorado.

Depois de analisada alguns quesitos sobre a descrição geral dos professores dessa pesquisa, cabe-nos agora procurar compreender a situação dos professores de Geografia referente às condições da prática docente, destacando fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem.

5.2.1 Algumas reflexões sobre a prática docente

Compreende-se, que o professor, no que tange a sua atuação profissional, tem o direito e o dever de almejar uma formação docente, que o prepare e o qualifique como um sujeito capaz de agir de forma eficaz no seu dia-a-dia. Acredita-se que é uma das atribuições dos professores, promover uma educação de qualidade, buscando o desenvolvimento das pessoas em seus vários aspectos, sejam eles cognitivos, afetivos, ou sociais.

Para Callai (1999), o professor que sai habilitado ao exercício do magistério em Geografia enfrenta problemas muito sérios referentes à realidade da sala de aula e não há soluções prontas e mágicas que darão certo a priori. Para ela (op. cit., p. 36), “é a participação efetiva do professor questionando a sua prática, as suas dúvidas, também, que vai levar às soluções”.

Quanto a sistematização do Grupo (b), questões 3, 4, 5, 6, e 7 apresentam-se as seguintes considerações. De início, organizamos um quadro a seguir para visualizar algumas características basilares dos professores entrevistados referentes as questões 3, 4 e 5.

Quadro 5 - Características gerais sobre a prática dos professores pesquisados

Professores	Anos de permanência nas escolas pesquisada como professor	Leciona em outras escolas (pública ou privada)	Carga Horária (C/H – Semanal)
Professor 1	7 anos	Sim	40 hs
Professor 2	12 anos	Sim	40 hs
Professor 3	13 anos	Não	40 hs
Professor 4	7 anos	Não	40 hs
Professor 5	5 anos	Sim	60 hs

Fonte: crédito direto do autor.

Observando o quadro 5, percebe-se que os professores tem uma média de quase 9 (nove) anos de permanência nas escolas pesquisadas, sendo que 3 (três) dos 5 (cinco) professores mencionaram trabalhar em outras instituições, pública ou privada, visando muitas vezes um reforço salarial. Em relação a carga horária dos professores pesquisados, constatamos que 4 (quatro) desses profissionais trabalham em regime de 40 horas semanais na escola selecionada, enquanto 1 (um) trabalha 60 horas semanais. Parte desses professores não encontra tempo para se qualificarem, pois alegam ter uma carga horária elevada, isso passa a refletir nas condições de trabalho dos professores, deteriorando, por vezes, a qualidade da atividade profissional.

Procuramos saber também, como os professores de Geografia abordam o conteúdo de cidade em suas aulas, descrevendo se possível, umas de suas aulas. Quatro (professor 1, 2, 3 e 4) entre os cinco professores, levando em consideração o fato da escola estar localizada na zona rural, iniciam sempre fazendo uma comparação entre campo/rural e a cidade/urbano. Vejamos a fala do professor 1:

Devido a escola está situada na zona rural de um município, é preciso fazer uma diferenciação. Porque os alunos confundem o povoado com um município. Então explico para eles que esse povoado é da cidade de Teresina, só que faz parte da zona rural. Explico que a cidade de Teresina faz parte com outras do estado do Piauí. Cada um com sua área urbana (os bairros) e área rural (povoados) que é o caso onde a escola está localizada.

Na mesma linha de raciocínio, o professor 2 comenta que: *“listando várias características que permitem fazer a diferença entre o meio urbano/cidade x rural/campo”*. Corroborando com o professor 1 e 2, o professor 3 argumenta da seguinte maneira: *“como estamos na zona rural, procuro sempre fazer uma comparação entre vivência no campo e na cidade, a importância de ambos para o equilíbrio da sociedade”*. Da mesma forma, argumenta com convicção o professor 4: *“Procuro sempre fazer um comparativo com o campo, mostrando a grande interdependência que existe entre campo e cidade; relaciono as atividades que são predominantes nas cidades e elenco os vários serviços oferecidos pelas cidades”*. Continua o professor em seu depoimento: *“[...] além dos vários problemas ambientais e sociais que ocorrem de maneira intensa nas cidades. Abordo também como ocorreu o surgimento das cidades no nosso país”*.

Nessa ótica, o olhar da cidade por parte dos professores, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois torna-se necessário incorporar, portanto, a realidade

local, no caso a cidade, fornecendo elementos importantes para obter um enriquecimento didático-pedagógico que permita ao estudante analisar a própria realidade, superando o senso comum e reconhecendo a história do meio em que vive como sua própria história. No entanto, identificamos na fala do professor 5, algo muito importante dentro da relação ensino-aprendizagem, podemos observar que o professor leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

*Abordar a cidade em sala de aula de uma escola rural é especialmente delicado, sobretudo quando a grande maioria dos seus alunos raramente tem acesso ao meio urbano. E quando isso é possível, a cidade aparece como um instante, uma experiência sutil e esporádica. A abordagem leva em conta, portanto, a natureza da relação que os alunos têm com o meio urbano, além do contexto em que o tema deve ser explorado em cada série/ano do ensino fundamental, sendo consideradas as habilidades previstas para cada caso. **O elemento comum na abordagem é o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema** (grifo nosso), em torno do qual costumo fazer uma discussão provocando-os a revelarem suas impressões, percepções, opiniões e dúvidas. A partir daí, utilizo alguns recursos como textos ou imagens tentando aprofundar um pouco a discussão. Em seguida, apresento-lhes algumas noções e conceitos que serão finalmente explorados, conforme o caso, por meio de atividades. Essas noções e conceitos apresentados, como foi dito, variam de acordo com estágio na formação escolar dos alunos. [...] Não há uma rigidez quanto uso desses conceitos por série/ano, mas sim, uma sugestão. É preciso verificar a pertinência do uso em cada caso no planejamento.*

Essa análise, de como o educando compreende o seu espaço de vivência, pressupõe uma metodologia que possa, de forma mais efetiva, dar conta de vários fatores que se interpõem no espaço geográfico (sociais, econômicos e políticos) e, principalmente, na forma como se manifesta o conhecimento subjetivo do aluno, sujeito a marcas do aprendizado cultural, imaginário pessoal e coletivo. Como afirma Claval (2001, p. 53), “É necessário conhecer a lógica profunda das idéias, das ideologias ou das religiões para perceber como elas modelam as experiências que as pessoas têm do mundo e como influem sobre sua ação”.

Diante disso, perguntou-se aos professores: Quais os aspectos do seu cotidiano acerca da sua cidade que você utiliza como elemento favorecedor do ensino e da aprendizagem em geografia?

Boa parte dos professores considera que suas ações pedagógicas estão apoiadas no vínculo inevitável entre a realidade cotidiana dos seus alunos e os programas de ensino propostos pelo seu planejamento escolar, em especial quando a temática está relacionada à cidade. “Costumo mostrar um pouco da minha vivência na cidade, procurando vincular as

minhas práticas cotidianas e a minha rotina aos espaços da cidade”, afirma o professor 5, que continua: “[...] *ressaltando que o conteúdo urbano sugere uma dinâmica e uma sociabilidade distinta do campo e que frequentemente ultrapassa a própria cidade*”.

O professor 3 diz: “ *Enfoco o movimento migratório que fazemos todos os dias para chegar até a escola, os meios de transportes, infraestrutura e campo x cidade*”. Também utiliza-se desses elementos o professor 2: “*como a escola está localizada na zona rural, levo sempre em consideração o contingente populacional da cidade em relação a zona rural*”. O professor 1: “ *A organização das ruas, das lojas do comércio, das indústrias, dos shoppings ...*”. O professor 4: “*a rede de transportes que favorece o deslocamento de pessoas dentro da cidade ou para cidades vizinhas; os demais serviços públicos como: iluminação pública, coleta de lixo, etc*”.

Podemos observar que a cidade é trabalhada como espaço geográfico de residências das pessoas cujas funções se diferem do que vem a ser o meio rural, definindo, assim, o que é população urbana e população rural, dentro de um caráter mais humanista e social. Ensinar geografia é considerar a capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade (CAVALCANTI, 1998). “O mal não está na disciplina ensinada, mas na forma como é feito esse ensino, por professores cujos conhecimentos e noções teóricas estão aquém do atual estado da ciência” (MONBEIG, 1954).

Depois de refletir um pouco sobre a prática docente dos professores entrevistados nessa pesquisa, vamos agora, verificar como é realizada a abordagem da temática cidade, os recursos didáticos utilizados, experiências pessoais e a noção de cidadania na sala de aula relacionadas a vivência cotidiana dos alunos.

5.2.2 Da abordagem da temática cidade

A partir do que foi dito, elabora-se um cenário que fortalece em nós o sentimento de, também por esses motivos, incorporar, cada vez mais, no ensino de Geografia, a realidade local, no caso a cidade e seus contrassensos, fornecendo elementos importantes para obter um enriquecimento didático-pedagógico que possa permitir ao estudante oportunidades de pensar e estudar a sua própria realidade, superando o senso comum e reconhecendo a história do meio em que vive como sua própria história, com todas as suas inevitáveis contradições.

Quanto a sistematização do Grupo (c) sobre as questões: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15, as respostas foram as seguintes. Os depoimentos dos professores propiciaram perceber que a cidade é como um espaço de vivência, de relações afetivas, onde se estabelece uma

identidade, um local onde podemos usufruir de melhor infraestrutura, devendo ser um espaço organizado.

Isso fica claro nas falas dos professores 2, 3 e 5. Entende o professor 2: que a cidade *“é uma porção do espaço onde constituí moradia e dali busco meios de sobre sobrevivência e vivo em harmonia com a sociedade”*. Nesse sentido, discorre o professor 3: *“É o meu espaço de vivência. É como uma grande casa, pronta para o nosso retorno”*. Já o professor 5, entende a cidade: *“na perspectiva do lugar como meio no qual a minha vida se processa e se estrutura ao longo do tempo. Estou bastante ajustado ao seu espaço e à sua dinâmica”*.

Notadamente, a cidade como habitat geralmente pode ser compreendida como o lugar de repouso e de relações afetivas, por isso, como lugar que precisa de cuidados constantes, pois é necessário proteger o lugar em que se desenvolvem as nossas relações afetivas, tendo assim um resultado organizacional de um processo que expressa a valorização da cidade. Cada ideia sobre o espaço é uma experiência pessoal que envolve aprendizado, imaginação e memória. O professor 1, diz que a cidade: *“é uma área povoada onde se agrupam zonas comerciais e industriais. Caracterizado por um espaço duplo onde ocorre relações e fenômenos sociais, culturais e econômicos”*. Para o professor 4: *“É o local onde podemos usufruir de melhor infraestrutura em termos de saúde, educação, lazer e comércio em geral; onde pude adquirir uma qualificação profissional”*. Segundo Callai (2001, p.127),

[...] nas cidades tudo está aproximado; é o lugar de concentração da população; é o espaço, via de regra, onde as relações humanas acontecem de maneira mais acentuada, mais intensa, mais complexa. A concentração dos homens nas cidades, porém, exigiu que se criassem certos regramentos para a vida se viver nelas. Neste sentido, faz-se necessário que se entendam as características internas da cidade, que de certa forma vão compor sua paisagem, resultado da ação dos homens nestes espaços.

Então, o interessante é entender como a cidade se organiza a partir de várias possibilidades, entre elas, as relações de poder intrínsecas nos espaços ocupados pelos homens. Na cidade, as pessoas moram, mantêm relações de vida e de cotidiano, trabalham, circulam, frequentam lugares de lazer. Dessa forma, fizemos a seguinte pergunta aos professores: Ao abordar o tema “cidade”, nas aulas de geografia, você lança mão de outros recursos que não seja apenas o livro didático dessa disciplina? Se lança, quais são esses recursos?

Os professores responderam à pergunta de forma afirmativa, ou seja, todos declararam inserir outros materiais e recursos complementares, dinamizando assim, a abordagem

metodológica dos conteúdos. A utilização de materiais e recursos complementares ao livro didático se faz presente no trabalho docente de todos os professores entrevistados. Textos, filmes, documentários, jornais, músicas, imagens de satélites, apostilas, mapas, mesas, datashow, cadeiras, ventiladores, as quadrículas do piso, etc. sinalizam os recursos mais utilizados pelos professores para estimular o senso criativo e crítico dos alunos.

Referindo-se a utilização de outros meios, se pronunciam os professores. O professor 3: “*Sim, vídeos, mapas, planta da cidade, notícias de jornais e telejornais*”. O professor 2: “*Além do livro, faz-se trabalhos com cartolinas com a colagem de figuras demonstrando cidade e campo. E demonstrações de imagens de algumas cidades*”. Da mesma forma, faz uso desses recursos, os professores 4 e 1. O professor 1: “*Mapas, imagens de slides, no data show, vídeos*”. O professor 4: “*Sim, gosto muito de utilizar filmes ou documentários: história das coisas, ilha das flores, jornais, materiais audiovisuais*”. No que se refere a utilização dessas ferramentas no ensino, considera-se o que argumenta Cavalcanti (2002, p. 84): “é preciso que o professor vença sua dificuldade em utilizá-los, sem criar fascínio pelo modismo ou apelo ao sofisticado, e se aproprie deles como ferramentas auxiliares em seu trabalho”. No entanto, chama atenção a fala do professor 5:

Considero fundamental o uso do livro didático. Há hoje em dia uma visão equivocada e preconceituosa acerca da utilização desse recurso, visto muitas vezes como obsoleto e anacrônico diante dos data shows, tablets entre outros. Um bom livro didático possui informações qualificadas e atualizadas, produzidas por profissionais diversos que são referência no Brasil e no mundo. É preciso buscar isso nos livros que existem à disposição. Parece-me muito mais um problema de método, por um lado, e de paradigma de outro. As novas tecnologias em si mesmas não resolverão o problema do ensino aprendizagem. Algumas universidades escolas estão cheias delas e, ainda assim, temos alunos e professores desestimulados. Acredito que para o professor é sempre um erro prender-se a apenas um recurso didático. Porém, na rede pública de educação básica, quase sempre é uma calamidade para o professor dispor de muitas e boas opções. No meu caso, gosto de usar recursos alternativos além daqueles usuais. Tudo que existe na sala pode ser usado; é uma questão de usar a imaginação e a criatividade: mesas, cadeiras, ventiladores, as quadrículas do piso, etc. Além disso, temos o próprio espaço da escola, materiais que os alunos podem trazer como embalagens, materiais recicláveis, pedras e até os celulares. Usava muito um daqueles “lanterninhas” nas aulas sobre clima, movimentos da Terra, etc., mas ele não funciona mais.

Ou seja, o depoimento do professor 5, propicia perceber que a qualidade do processo ensino-aprendizagem depende da interação que fazem o professor e o livro didático. Um professor qualificado consegue potencializar o processo, porém a superação dos limites de

atuação apresenta uma complementaridade num bom livro didático. Por outro lado, a qualidade não depende unicamente de fatores tão limitados circunscritos ao professor e ao material didático, mas da metodologia adotada, do enfoque teórico a ser observado, da pretensão de trabalhar com esse aluno como parte integrante da participação social. É o que enfatiza Sanches (2005, p. 15): “O conhecimento registrado nos livros didáticos enriquece o currículo escolar, mas, por si só, não constrói pessoas humanizadas, porque seu ‘valores’, quando existem, são apenas conceituais”.

Outra questão a eles apresentada buscou investigar o seguinte: A escola em questão favorece o acesso a recursos, para além do livro didático, que permitam lidar com a temática da cidade, tais como recursos computacionais, fotos e outras imagens, mapas impressos, viabilidade de estudos do meio etc.? Caso afirmativo, liste-os.

Sobre isto o professor 4: “*Sim, a Escola dispõe de vários recursos que fazem com que possamos ter aulas diferenciadas através do uso de diversos recursos, como: datashow, TV, DVD, mapas, globos, caixa de som, jornais e internet*”. O professor 3: “*Sim, temos vídeos cassetes, TV, DVD, Data show, som MP3, Som amplificado, retroprojetores, atlas*”. Professor 2: “*A escola dispõe de um grande arsenal de recursos, porém falta tempo para o professor se programar*”. O professor 1: “*Laboratórios de informática, slides em data show*”. Estes professores, responderam de forma afirmativa, apesar da ressalva feita pelo professor 2, dizendo que não há tempo para se programar, ou seja, a escola favorece acesso a recursos para além do livro didático. Apenas um professor (5) traz a seguinte afirmação quanto à disponibilidade de recursos para além do livro didático:

Nesse caso, as opções são muito limitadas. Pra você ter uma ideia, há um limite de fotocópias a serem feitas pelos professores e são todas em preto e branco! Mapas e figuras coloridas nas provas... nunca! O laboratório de informática nunca funcionou por falta de um transformador de energia e as máquinas já estão defasadas. Restam-nos alguns mapas velhos, alguns mais novos fornecidos pelo MEC em convênio com o IBGE, dois ou três globos e poucos livros. Quanto aos estudos do meio, a situação é mais complicada. A secretaria de educação muito dificilmente fornece transporte escolar para esse tipo de atividade. Alega que os custos são altos.

A melhoria da qualidade do ensino compreende também a melhoria dos recursos didáticos, seja no apoio ao trabalho docente, seja como complemento ao desenvolvimento intelectual do aluno, a escola precisa favorecer o acesso a recursos didáticos, que estejam para além do livro didático, ao contrário, poderemos ter sérias consequências na busca de um ensino de qualidade.

Nesse sentido, indagamos também aos professores: De que forma as suas experiências pessoais, relacionadas às leituras espaciais do seu cotidiano urbano, ajudam no seu trabalho de ensino de geografia junto aos seus alunos?

“Procuro usar o meu conhecimento para explicar melhor aos alunos termos do livro didático, os preconceitos e dúvidas dos alunos” afirma o professor 3. O professor 4 procura explicar melhor como as suas experiências pessoais ajudam no seu trabalho de ensino: *“as minhas experiências contribuem muito, até porque os meus alunos residem na zona rural e eu na zona urbana...”* continua *“[...]então podemos trocar informações sobre o modo de vida no campo e na cidade, os serviços oferecidos, as atividades econômicas predominantes, a interdependência campo x cidade”*. O professor 5 segue com o mesmo direcionamento:

Creio que minhas experiências possam aproximá-los um pouco mais da compreensão desse fenômeno. Como mencionei antes, os alunos têm muito pouco acesso ao meio urbano adjacente, portanto, acho fundamental atrelar o meu cotidiano urbano às minhas aulas. Usando essas experiências posso problematizar questões que os levem assimilar noções e conceitos básicos e, a partir daí, provocar situações que os levem aos desdobramentos do tema, quando passam a operacionalizar essas noções e conceitos.

Estas habilidades são desenvolvidas pela compreensão e contextualização dos conhecimentos historicamente acumulados, formadores de toda ciência, e que são meios para desenvolver a capacidade reflexiva do aluno, capacidade esta que é adquirida quando aqueles conhecimentos de base científica passam a ter significado na vida do educando, quando ele consegue relacioná-los com a sua vida. Daí a importância, também, de o professor estar atualizado com respeito aos avanços das pesquisas científicas. As respostas dos professores 1 e 2 ficaram um pouco confusas, demonstrando algum desentendimento em relação ao questionamento. O professor 1: *“Mostrando para os alunos, fazendo uma comparação no caso do povoado. Tudo por conta da riqueza de material para a fábrica de artigos de cerâmica, que a região é produtora. Por isso a instalação de várias cerâmica”*. O professor 2: *“As aulas extra classe o professor procura orientar melhor os seus alunos sobre as transformações espaciais, tipo moradia, relevo etc”*.

Com relação à questão da avaliação, fizemos a seguinte pergunta aos professores: Nos instrumentos de avaliação que você emprega para acompanhar o grau de aprendizagem dos seus alunos, particularmente no tocante ao tema “cidade”, quais são os aspectos considerados mais relevantes (ex.: aplicação correta de conceitos, saber lidar corretamente com a espacialização das partes estruturantes da cidade, orientar-se corretamente na cidade etc.)?

O professor 1: *“Todos são importantes, mas orientar-se corretamente na cidade, é primordial, porque se o aluno não souber a localização, não pode saber onde está”*. O professor 4, prefere trabalhar mais com a espacialização das partes estruturantes da cidade, mas também leva em consideração a orientação: *“Procuro sempre considerar mais questões ligadas a espacialização das cidades, a forma de orientação, os serviços disponíveis para a população nas cidades. Não costumo cobrar em avaliação aplicação de conceitos”*. O professor 2: *“O tema cidade é somente abordado no 6º ano, nas séries seguintes apenas de maneira superficial”*, se considerarmos a opinião do professor (2), a abordagem da temática cidade ficaria restrita a apenas ao 6º ano durante todo o ensino fundamental, o que é um equívoco. O próprio PCNs/Ensino Fundamental de Geografia recomenda que o estudo do lugar, do espaço vivido e da cidade, deve ser abordado durante todo o Ensino Fundamental.

O professor 3 esclarece que: *“[...] é bem difícil eleger apenas um só aspecto, por isso procuro fazer com que o aluno entenda os conceitos básicos para poder comparar com o seu cotidiano”*. Já o professor 5, prefere trabalhar mais com os conceitos, diferentemente do professor 4:

Considero mais relevante a operacionalização dos conceitos. Procuro explorar de diversas maneiras a apreensão dos conceitos nas atividades para que possam adquirir consistência no aprendizado. Então, nas avaliações, verificar o desenvolvimento dessa habilidade é um ponto chave. No ensino fundamental, acredito que esse seja o aspecto mais importante: trabalhar os conceitos básicos, problematiza-los, desenvolvê-los, redefini-los.

A cidade, fruto da ação humana, está sempre em processo de construção, isto é, sendo criada e recriada a todo o momento. A cidade precisa ser analisada em sua totalidade, e compreendida a partir dos vários fenômenos e elementos que a constituem. Se analisada apenas a partir de um referencial, como, por exemplo: a paisagem ou as influências externas que a delinear, a cidade dificilmente poderá ser entendida em sua totalidade, assim, deixando de lado muitos de seus aspectos relevantes. Nesse caso, uma análise referente ao espaço urbano/cidade deve se empenhar dentro da sua abordagem, tanto com os aspectos internos e externos, com a teoria e prática que envolve a compreensão e o entendimento destes conceitos.

No estudo cidade, encontra-se com muita facilidade (em destaque), fatores como concentração de população⁹, atividades de serviço e mercadorias. A cidade, muitas vezes, é

⁹ Em relação ao Brasil, a título de curiosidade, para Cavalcanti (2001, p. 25), “mais de 90% da população brasileira vive em cidades”.

trabalhada apenas como um aspecto físico ou como meio ambiente urbano (natural), deixando de lado os seus aspectos sócio-espaciais. Os aspectos sócio-espaciais devem ser mencionados e trabalhados, pois neles está contido o seu conteúdo e a sua essência (CASTROGIOVANI, 2001).

Na sequência, indagamos se as demais disciplinas do currículo escolar contribuem com o trabalho do ensino de Geografia acerca do tema cidade e, caso a resposta fosse afirmativa, o professor deveria explicar de que forma isso aconteceria. As respostas foram as seguintes:

O professor 1 afirma que: *“Não. Por que os conteúdos são desconexos. Cada um só na sua. Quem poderia era História, mas não temos planejamentos, para ver o que pode ser feito”*. O professor 2, pensa diferente: *“Sim. Sempre há essa interdisciplinaridade principalmente entre a História, Geografia e Ciências”*. O professor (2) citou a **interdisciplinaridade** (*grifo nosso*), o que certamente o faz acreditar que a Geografia é uma ciência interdisciplinar por natureza, por isso, oferece ao professor que trabalha com ela a possibilidade de desempenhar um leque de abordagens que estão interligadas e, inevitavelmente, vinculadas à realidade.

O professor 3, reforça: *“Sim, porque a escola é um espaço de interação e o aprendizado é cíclico, se não o resultado é falho”*. O professor 4, concorda: *“Com certeza todas as disciplinas contribuem, a História, por exemplo mostra o surgimento das cidades em vários períodos, a Língua Portuguesa utiliza textos relacionados a cidades, etc.”*. O professor 5, concorda com o professor 1, cita a importância da interdisciplinaridade, porém afirma que a mesma não ocorre na prática:

O trabalho interdisciplinar deve fazer parte da política pedagógica das escolas. Mas não é isso que acontece. Há uma completa desarticulação entre as disciplinas que trabalham como se fossem autossuficientes. Procuo fazer isso de forma independente, procurando as intersecções possíveis com a História (contextualizações, fatos importantes, etc.), com a matemática (estatísticas, gráficos), com a química, a física e a biologia (meio ambiente). Não há disposição o bastante para realizar esse tipo de trabalho nas escolas públicas, por várias razões.

Como aponta Pontuschka (2007), nossa educação escolar é fragmentada em gavetas do conhecimento, porém, cabe ao professor vincular a todo instante a sua disciplina e os conteúdos pré-estabelecidos com a realidade vivida pelos alunos. Então, levar em consideração as demais disciplinas do currículo escolar, é uma alternativa interdisciplinar que

busca alcançar a educação unitária, não mais aquela educação fragmentada em disciplinas, em gavetas do conhecimento, já que este mundo é interativo e interdisciplinar.

Com relação à questão da cidadania, fizemos a seguinte pergunta aos professores: Quais as possibilidades contidas no trabalho de ensino e de aprendizagem em Geografia que podem ajudar o professor e os seus alunos a se sentirem verdadeiramente cidadãos no espaço urbano onde todos eles vivem? Assim respondeu o professor 5

Eu diria que as aulas de Geografia podem contribuir para promover uma educação para a cidadania. Entretanto, sentir-se cidadão nas cidades brasileiras me parece uma demanda mais ambiciosa. Isso requer mais do que algumas aulas de geografia escolar, principalmente para alunos da rede pública em escolas da periferia. E o que dizer dos alunos da zona rural? Nossas cidades, com raras exceções, são espaços da exclusão, sobretudo as grandes cidades. A maioria de nossos alunos já experimenta essa realidade sem vivenciar diretamente a cidade. No imaginário de muitos deles, a cidade aparece como um reduto da qualidade de vida, do acesso aos bens e do entretenimento, ou seja, quase um “país das maravilhas”, enquanto a zona rural é concebida como um reduto da pobreza e da privação. Muitos dos hábitos e costumes urbanos são reproduzidos por alguns na tentativa de se aproximar dessa realidade, mais “moderna e atual”, negando a sua própria realidade. Nas aulas que ministro, procuro abordar a cidade com um enfoque crítico, chamando a atenção para as suas características socioespaciais, das mais amenas às mais perversas, buscando provocar nos alunos também uma atitude crítica quanto às suas ideias preconcebidas sobre a cidade, deixando que eles venham a elaborar seus próprios conceitos e atitudes. Acredito que o cidadão é antes de tudo um crítico. Quanto às possibilidades na promoção desse sentimento de cidadania, talvez uma frequente abordagem do assunto nas aulas, feita com planejamento e através de projetos com envolvimento da comunidade possa contribuir para um melhor entendimento da questão.

Podemos compreender que se essas ideias são de fato colocadas em prática, fazem com que o aluno tenha uma melhor oportunidade de conhecer e estudar o espaço vivido, contribuem para que ele se perceba como parte integrante do espaço urbano e assim possa repensar seus valores em relação ao ambiente em que vive e ao espaço que utiliza, seja ele público ou privado, e, a partir daí, reveja seus próprios valores e atitudes, buscando ser um cidadão crítico e participativo na comunidade a que pertence.

O professor 4 coloca da seguinte maneira: “Conhecer e saber intervir no espaço, buscando seus direitos, lutar para que todas as pessoas que vivem no espaço urbano possam usufruir de todos os serviços necessários a uma vida digna”. O professor 3 diz: “A geografia é uma disciplina que forma cidadãos, então todos os seus conhecimentos nos leva a esse fim”. No mesmo sentido o professor 1 comenta: “Ter consciência dos seus atos. Com relação a limpeza da cidade, não depredar o patrimônio público”. Conforme afirma Francischett

(2002, p. 36), “para tornar o estudante sujeito da história é preciso possibilitar oportunidades de interação entre o saber formal e o saber vivenciado por ele no cotidiano.” O professor 2 afirma que: *“É procurar nos seus antepassados a verdadeira história da gênese do seu espaço habitável (raízes, mudanças e etc)”*.

A cidadania se revela para o estudante como necessidade do conhecimento do mundo exterior do sujeito, através de vários conteúdos e informações condizentes com a realidade didática, pedagógica e também se completa com o conhecimento da realidade local eivada de experiências práticas e cotidianas do estudante.

Também fizemos a seguinte pergunta aos professores: Existe algum distanciamento entre a forma como a escola aborda a cidade, especialmente a partir das aulas de geografia, e a cidade real vivida pelas pessoas na vida cotidiana de cada uma delas?

O professor 4, respondeu dessa forma: *“Não, até porque sempre procuro relacionar os problemas ambientais urbanos, os serviços públicos oferecidos, a segregação espacial existente...”* e continua *“[...]atualmente muitos autores de livros didáticos já estão mostrando os dois lado das cidades – CENTRO/PERIFERIA, ÁREA NOBRE/ÁREA RICA (FAVELASXCONDÔMIOS LUXUOSOS)”*. O professor 2 confirma: *“Sempre nas aulas de geografia fazemos referência do espaço rural da escola povoado alegria com a grande cidade Teresina, assim os alunos tem noção de um espaço mais desenvolvido e outro menos”*.

Segundo Kaercher (2003, p. 11), “a geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente. Devemos romper então com aquela visão de que Geografia é algo que só veremos em aulas de geografia”. O professor 3, concorda com Kaercher, quando diz: *“[...] em pleno século XXI a escola não é a única fonte que o aluno tem para adquirir conhecimento, portanto os professores têm que se adequar à realidade que muitas vezes não estar no livro didático”*. A importância desse pensamento está vinculada a relação vivida entre o professor e seus alunos, onde o conhecimento geográfico, por vezes distante e desinteressante, observado apenas nos livros de Geografia, passaria a ser estruturado e vivenciado pelos alunos no seu cotidiano.

O professor 1: *“Não. Porque escola procura conscientizar os alunos da importância deles como futuros cidadãos responsáveis pela cidade. A escola ainda é a melhor instituição para formar cidadãos para o futuro”*. Já o professor 5:

Particularmente, procuro diminuir essa distância o máximo possível, pois o foco é a interpretação da realidade. Não pode haver espaço para “duas cidades”: uma da sala de aula e outra de fora da sala aula. É preciso que os professores se preocupem em utilizar fontes de informações confiáveis, materiais que os auxiliem a promover o ensino de forma competente e crítica. As mídias atualmente deturpam bastante os fatos e a realidade surge como um espetáculo. Isso aumenta a responsabilidade da escola e dos professores com o tratamento da informação e no cuidado com a assimilação dos temas pelos alunos. O nosso trabalho desmistificar a realidade para os alunos. Para isso, precisamos de preparo constante e olhar crítico. Por exemplo, há colegas que reproduzem o discurso de que cidade e urbano são a mesma coisa. É preciso ter cuidado com esse tipo de afirmação, pois ainda nem existe consenso sobre o que essas coisas são.

Nesse sentido, Cavalcanti (2001, p. 21) destaca que se o professor pretende ter uma postura crítica-reflexiva, deve desenvolver uma relação dialética entre ensino-pesquisa, teoria e prática. É necessário que o estudante se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica, garantindo uma educação participativa, onde haja integração professor e estudante, construindo, de forma criativa, a vivência do processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Cabe ressaltar ainda a manifestação de grande descontentamento dos professores em relação à atenção, ao comportamento e ao nível de aprendizagem do alunado da escola. Sentimento esse muito presente nas conversas que tivemos com os docentes durante o intervalo das atividades escolares, onde os professores passavam quase o tempo todo relatando fatos negativos ocorridos durante a aula que tinham acabado de ministrar, explicitando reclamações relacionadas às deficiências e aos comportamentos reprovativos praticados pelos alunos.

Os relatos de descontentamentos quase nunca se faziam acompanhar de posturas que demonstrassem esforços para construir soluções destinadas ao enfrentamento de tais problemas. O professor vive num contexto de cobrança, cobrado pela sociedade pelo bom andamento da vida escolar dos alunos, pelo aprendizado, e por muitas outras questões relacionadas ao meio escolar. A respeito disso, Charlot (2005, p. 82) nos diz que

Essa fragilidade e esse desconforto se tornam ainda cada vez maiores em uma sociedade em que todos têm acesso à escola, em que todos devem passar de ano e em que o fracasso escolar pesa tão fortemente na vida futura do aluno. O professor fica, então, submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório.

Em muitos casos, esse é um fator que desmotiva os professores e os fazem notar que, a cada nova mudança acaba perdendo parte da sua “autonomia”. Em muitas situações, percebíamos que o professor da disciplina de Geografia demonstrava vontade de realizar uma atividade diferenciada, com vistas ao tradicionalismo, mas, infelizmente, esbarrava, ora nas inúmeras inconveniências do espaço físico da escola, ora nas inconveniências proporcionadas pela própria Secretaria Municipal de Educação – (SEMEC), órgão responsável pela administração das escolas municipais.

Devemos considerar que o estudante necessita do apoio e da orientação do professor para desenvolver a sua capacidade, no sentido de fazer a interpretação necessária em relação a um determinado espaço estudado. Nesse sentido, fortalece-se a condição do professor, visto através do seu papel, que é o de ajudar a despertar e desenvolver o potencial crítico do estudante. Para tanto, o professor deverá estar preparado para trabalhar essas habilidades, que são essenciais para a compreensão do espaço.

Boa parte dos professores pesquisados tem dificuldades no seu trabalho de docente, seja por excessivas aulas expositivas (sem diálogo com o aluno), seja por falta de domínio conceitual, a respeito destes, cercados de elementos do senso comum, contribuindo assim, para a elaboração de uma representação social. Enfim, o processo ativo de mudanças e transformações sugere novas formas de pensar, ensinar e explicar. Ele se dará por múltiplos caminhos interpretativos e há uma enorme gama de novas possibilidades entre professores e estudantes para a compreensão do aprendizado.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos resultados produzidos por meio de um questionário e do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) que foi aplicado junto aos alunos das cinco escolas municipais da zona rural de Teresina selecionadas para o presente estudo, apresentando a análise descritiva e a discussão dos resultados obtidos na pesquisa.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: COTIDIANO E VIVÊNCIAS NA CIDADE

As representações sociais possibilitam repensar o conteúdo escolar, isto feito, seja por meio de documentos escritos ou atos rememorativos, nos permite distinguir o que os nossos alunos trazem como conhecimento prévio. Posto que a representação social seja, uma evidência clara de conhecimento específico, ao encontrarmos, com sua teoria explicativa do real, temos que considerar que as mesmas são adquiridas a partir das experiências do dia a dia, das práticas cotidianas que cerca esses alunos. Sendo uma mediação entre o sujeito e o objeto.

Entretanto, trata-se de algo socialmente elaborada, na qual interagem a subjetividade do indivíduo e as relações sociais de seu meio, na busca do nexos necessário para compreensão do fenômeno manifestado. Sabe-se que a representação social pode manifestar-se através da linguagem, sobretudo na multiplicidade de vivências concernente à realidade humana, embora, a própria linguagem utilizada, não seja precisamente a própria representação social.

Portanto, dentro da variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais, tem-se o objetivo de obter informações, nesse momento da pesquisa, sobre aos aspectos socioeconômicos, hábitos culturais, e educacionais dos alunos pesquisados, na busca de conhecer o conteúdo e a estrutura da representação social de cidade, que são fundamentais para se entender as preferências e as ligações afetivas com a cidade, no intuito de produzir práticas e atitudes que permitam os estudantes participarem de forma ativa, na melhoria da qualidade de vida cidadina.

Os discentes são à base da construção do conhecimento na escola, e é por meio deles que o processo educativo existe. Nesta perspectiva, torna-se crucial investigar a escola a partir da visão do aluno, ou seja, de tudo aquilo que ele traz consigo, revelando as necessárias influências cotidianas e as inúmeras relações vividas com a comunidade à qual pertence. Esse cenário fortalece ainda mais em nós o sentimento de, também por esses motivos, incorporar cada vez mais, no ensino de Geografia, a realidade local, no caso a cidade e seus contrassensos.

Desse modo, daremos continuidade a esta seção no sentido de caracterizarmos as representações sociais, de acordo com Moscovici, como forma de conhecimento, ancoradas fortemente na esfera cognitiva, colocando o desconhecido como categoria de conhecido, possibilitando o resgate das subjetividades, além de desvendar valores pertinentes aos alunos sujeitos dessa pesquisa. Para tanto, a partir de tais observações, realizaremos a seguir o

tratamento e análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário socioeconômico e, logo em seguida discutiremos os dados da representação social.

6.1 Análise e apresentação dos resultados

Essa etapa da pesquisa é um momento valioso, pois os resultados nos possibilitaram extrair o conteúdo das Representações Sociais, tendo como consequência a compreensão do que os alunos pensam sobre a cidade. Portanto, nesta sexta e última seção, passamos a apresentar, a análise dos resultados produzidos por meio desse questionário socioeconômico e da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)¹⁰, realizado com 145 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de cinco escolas municipais da zona rural de Teresina selecionadas para o presente estudo, desse total, 58 alunos (40%) são do sexo masculino, e 87 alunos (60%) são do sexo feminino.

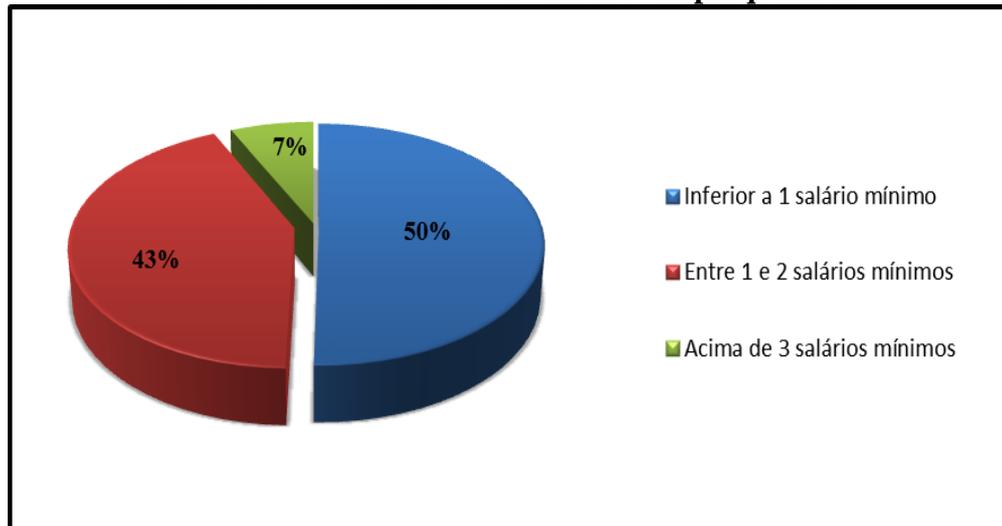
Ainda sobre os dados de informações gerais sobre os alunos, quanto à distribuição por faixa etária, cabe salientar que 100 alunos, ou seja, 69% desses alunos têm entre 13 e 14 anos de idade, havendo pequena distorção de idade entre os pesquisados nesse segmento de alunos, estando os mesmos dentro do limite da idade permitido para o ano cursado. A média de idade do grupo foi de 14,5 anos, onde 11 alunos (13%) possuem 13 anos, 89 alunos (61%) têm 14 anos, 34 alunos (23%) têm 15 anos, 7 alunos (5%) têm 16 anos, e 4 alunos (3%) não disseram a sua idade. Antes de aplicar o questionário, explicamos todo o motivo da pesquisa para os alunos em questão. Dentre as escolas pesquisadas, a disciplina de Geografia era ministrada nos dias de terça-feira, quinta-feira e sexta-feira.

6.1.1 Aspectos socioeconômicos dos alunos

No que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, iniciaremos com algumas informações acerca da renda familiar dos estudantes pesquisados. Para a devida investigação, o salário mínimo de R\$ 788,00, em vigor a partir de 1º de janeiro de 2015, foi tomado como base (esse salário era o que vigorava no período da coleta de dados). Os dados referentes à renda familiar dos alunos estão presentes no Gráfico 1.

¹⁰ Na seção denominada de “**A escolha da abordagem metodológica**” no item *quanto à coleta e análise dos dados*, descrevemos a utilização dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionário socioeconômico (Apêndices B) e a técnica da associação livre de palavras (TALP), (Apêndice D).

Gráfico 1 – Renda familiar dos alunos pesquisados

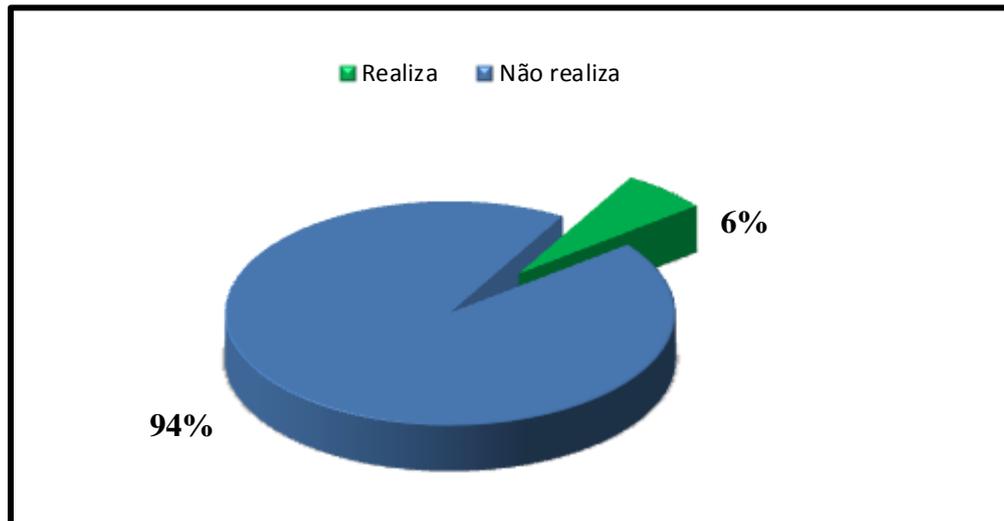


Fonte: crédito direto do autor.

Quanto à renda familiar dos sujeitos pesquisados, observamos que 50% dos sujeitos consultados recebem uma renda familiar mensal inferior a 1 salário mínimo, e que um percentual também significativo 43% recebem renda localizada entre um e dois salários mínimos, e apenas 7% alcança uma renda média acima de 3 salários mínimos. Sendo assim, evidenciamos que metade dos sujeitos recebe menos de um salário mínimo, ou seja, menos de (R\$ 788,00) reais mensais. Trata-se de uma *renda familiar*, que não oferece o mínimo necessário para uma família viver com dignidade, limitando por vezes, o desenvolvimento social e intelectual dos alunos. É bom destacar que 93% dos alunos declaram possuir uma renda familiar de no máximo dois salários mínimos (R\$ 1576,00).

Vale destacar, que as famílias de origem dos alunos são em sua maioria, famílias simples, com um baixo percentual de escolaridade que em boa parte das vezes o pai exerce profissões que são pouco valorizadas. Outro ponto importante e particular é o pequeno percentual de alunos (7 %) que pertence a famílias com renda acima de três salários mínimos, tendo, portanto uma condição econômica e social favorecida em relação aos demais que apresentam renda mínima.

Outro dado relevante na avaliação do nível socioeconômico dos alunos é em relação a alguma atividade profissional remunerada que eles possam estar realizando. Organizamos um gráfico a seguir para visualizar como os alunos responderam a este questionamento.

Gráfico 2 – Alunos que realizam atividade profissional remunerada

Fonte: crédito direto do autor.

No gráfico 2, com base nas informações demonstradas, 9 alunos (6%) exercem atividade profissional, provavelmente esses alunos, não tenham tempo de estudar quando chegam em casa, prejudicando assim o seu aprendizado ao longo do ano, que deverá agravar-se nos anos seguintes. Porém, 139 alunos (94%) não exercem atividade profissional remunerada, não fazem parte do mercado de trabalho, isto é, podem se dedicarem mais aos estudos.

O ensino básico fundamental é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento do educando. Os estímulos e a motivação que um adolescente recebe nesse nível de ensino, pode definir o seu sucesso e o seu desenvolvimento. Por isso, o educando necessita de tempo para realizar as suas leituras.

No intuito de nos aproximar dos recursos simbólicos que permeiam as construções cognitivas dos alunos, consideramos apropriado conhecer a posse alguns objetos e a disponibilidade de alguns serviços por parte desses educandos. Desse modo, vejamos a tabela a seguir que contém essas informações.

Tabela 1 - Quantidade de objetos e serviços que os alunos possuem

Objetos e serviços	Quantidade (números absolutos)			Total de alunos
	Um	Mais de um	Nenhum	
Televisão	93	49	3	145
Antena parabólica	43	7	95	
<i>Home Theater</i>	10		135	
DVD	101	18	26	
Computador	23	2	120	
TV a cabo	25	2	118	
<i>Notebook</i>	24	3	118	
Microondas	32	1	112	
Geladeira	115	22	8	
Câmera digital	40	3	102	
Mapas e livros antigos	30	18	97	
Telefone fixo	37	1	107	
Internet	31	3	111	
Telefone celular	64	63	18	

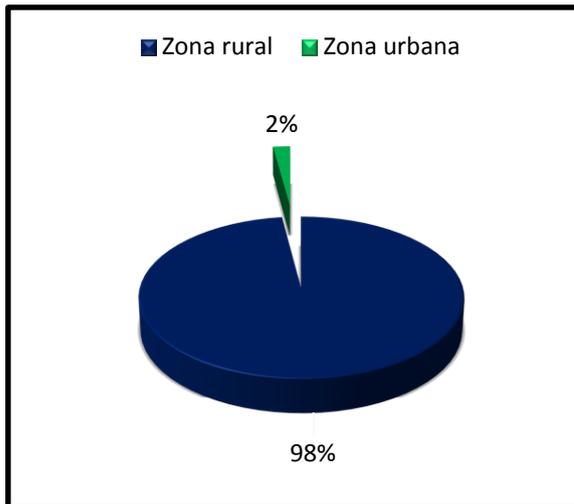
Fonte: crédito direto do autor.

A tabela acima mostra informações relevantes na busca de identificar a origem das representações. O aparelho de Televisão é um dos mais encontrados na residência dos alunos, cerca de 142 (98%) alunos possuem TV em casa. Apenas em 3 (2%) residências, não encontramos este tipo de aparelho. Em 34% das casas, os alunos possuem até 2 TV. Merecem destaque também outros objetos, como geladeira (94%), 22 alunos possuem até duas geladeiras, o DVD (82%), sendo que 18 alunos detêm mais de um, telefone celular (88%), sendo que 63 alunos possuem mais de um aparelho celular. Os demais, *home theater* (7%), Microondas (23%), Câmera digital (30%).

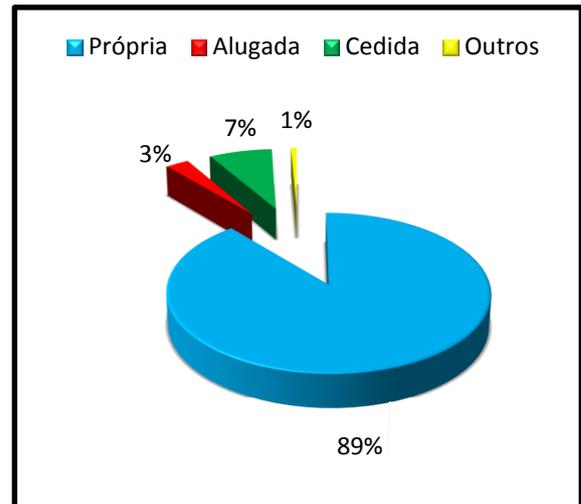
Alguns outros objetos e serviços utilizados nas residências dos alunos merecem destaque, como por exemplo, o computador (17%), *notebook* (19%), e a TV a cabo (18%), ambos, itens que pouco estão presentes. Contudo, (16%) utilizam computador ou *notebook*. Perrenoud (2000) chama atenção para quem não se utiliza da tecnologia, destacando estar em desvantagem no mundo de hoje. Sabe-se que o computador é uma ferramenta de atualização de conhecimentos importantíssima no auxílio às atividades escolares. Em consequência, também é baixo o uso da internet, (23%) afirmaram. No que se refere ao local que o aluno acessa a Internet, dentro de um questionamento informal, constatou-se que boa parte dos alunos tem o acesso permitido através de *Lan Houses*, muito pouco em casa ou na escola.

Nas escolas pesquisadas, o uso do computador e através dele a internet como forma de aprendizagem no ensino público faz parte da realidade de poucos. Um dos problemas observados nesta questão é o “abandono” e a desvalorização das salas de informática. No Gráfico 3 e 4, a seguir, procuramos saber em que zonas (urbana ou rural) se localizam os alunos e o tipo de residência frequentadas pelos alunos.

Gráfico 3 – Zona de localização dos alunos **Gráfico 4 – Tipo de residência dos alunos**



Fonte: crédito direto do autor.



Fonte: crédito direto do autor.

Os dados revelam (no gráfico 3) que a grande maioria (98%) dos alunos reside na zona rural. Apenas um percentual mínimo de (2%) reside na zona urbana. No gráfico 4, temos as seguintes informações: Boa parte dos alunos afirmou que reside em casa própria (89%), os que moram de aluguel representam (3%), em casas cedidas (7%), em outros lugares (1%). O outro lugar citado pelo aluno foi a casa pastoral.

Esses dados sobre localização são de suma importância, traduzem um sentimento de pertencimento, considerando o aluno, que “é um ser histórico e traz em si uma história, e um conhecimento adquirido na sua própria vivência” (CALLAI, 2001, p. 136), o ensino de Geografia reconhece a importância da análise em diferentes escalas e valoriza o cotidiano do aluno. Corroboramos com Cavalcanti (2008, p. 199),

[...] é importante também constatar que as práticas sociais possuem uma dimensão espacial resultante de uma relação direta e cotidiana com o espaço vivido, que se expressa pela linguagem. Por sua vez, o professor necessita estabelecer uma mediação e uma intervenção intencional que conduza o aluno a uma ação com o meio externo para conhecê-lo e interpretá-lo para a construção do conceito científico.

As relações existentes entre os indivíduos são partes fundamentais na produção da socialidade, o estudo de Geografia pode se tornar prazeroso, pois quando relacionado com as experiências concretas vividas pelo aluno no seu espaço cotidiano. Inclusive, acredita-se que esse grupo de alunos tem construído um sistema de representações que envolvem suas experiências ao longo da vida.

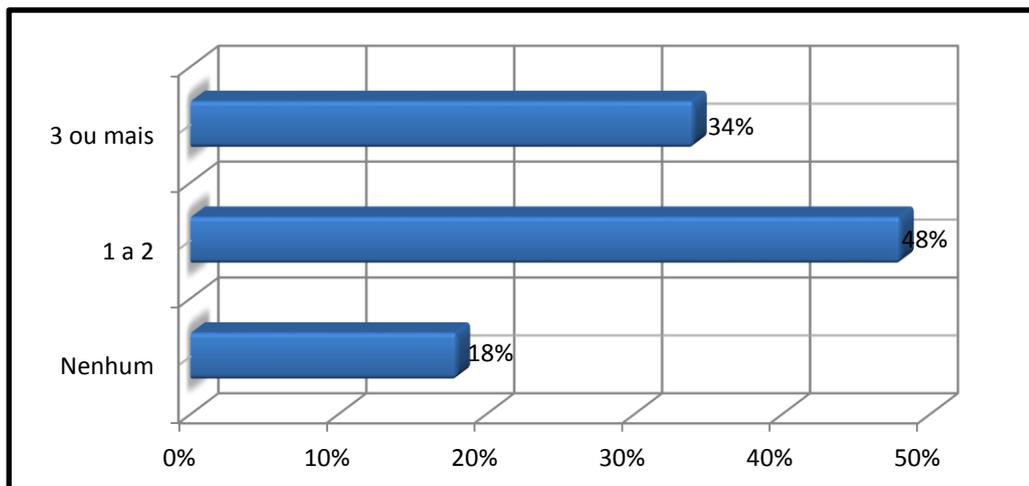
Para compreendermos um pouco mais sobre o contexto no qual estão inseridos os alunos pesquisados, fizemos algumas perguntas sobre seus hábitos culturais, como: Percentual de livros lidos, demais leituras realizadas pelos alunos, atividades de lazer de sua preferência, e programas que mais assistem.

6.1.2 Sobre os hábitos culturais

No que diz respeito aos hábitos culturais, vamos iniciar pelo número de livros lidos. As possibilidades de se realizar uma leitura se desdobram para além de sua aparência, é uma das principais formas de aquisição de conhecimento, intrínseca aos processos históricos, culturais e socioespaciais pelos quais se desdobram. No entanto, a possibilidade de leitura mais abrangente depende de uma formação cidadã, considerando as suas mais diversas variáveis na construção do conhecimento.

Contudo, à educação cabe a tarefa de atender a essas necessidades de leituras, o que exige um trabalho coletivo dos educadores por meio de mecanismos que garantam uma prática docente disciplinar. Observando o gráfico 5, podemos ter uma ideia no que diz respeito ao percentual de livros lidos no período de um ano pelos aluno¹¹.

Gráfico 5 – Percentual de livros lidos (período de um ano)

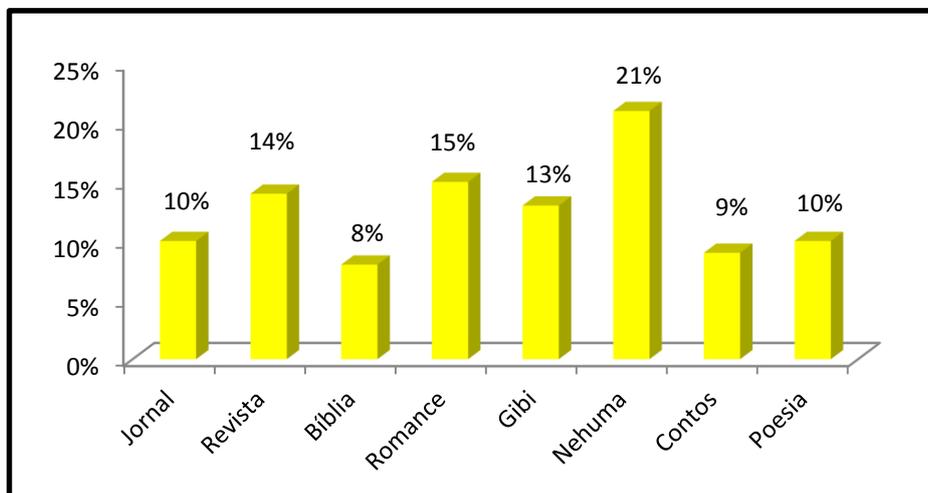


Fonte: crédito direto do autor.

¹¹ O questionário foi aplicado no ano de 2015, no mês de agosto.

Nota-se que, 34% dos alunos leram três ou mais livros no período de um ano, que vai até a data de aplicação do questionário, 48% entre um e dois livros, e 82% leram pelo menos um livro. Porém, 18% não leram nenhum livro. Esse último dado chama a atenção, não existe um hábito de leitura para esses alunos, é óbvio que boa parte não tem recurso para aquisição de livros, isso ficou claro nos dados socioeconômicos. Apresentaremos a seguir, as demais leituras realizadas pelos alunos sem considerar o livro da escola.

**Gráfico 6 - Demais leituras realizadas pelos alunos
(sem considerar o livro da escola)**



Fonte: crédito direto do autor.

Em relação ao gráfico 6, três leituras além das realizadas durante a escola se destacaram: Romance (15%), Revista (14%) e Gibi (13%). Ressalta-se o fato de que 21% dos alunos não realizam nenhum tipo de leitura além das exigidas na escola. Conforme Libâneo (2009, p. 28) “trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações, mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento”. É de competência do educador, todavia, analisar o interesse e a motivação para a leitura de seus alunos.

Quanto ao percentual de atividades de lazer dos alunos, apresentam-se as seguintes considerações, conforme evidenciado na tabela 2: As principais atividades de lazer destacadas pelos 145 sujeitos, segundo o seu grau de preferência foram: assistir TV 37 (26%), conversar com os amigos 32 (22%) praticar esportes 29 (20%) e ler 28 (19%).

Tabela 2 - Percentual das atividades de lazer dos alunos segundo suas preferências

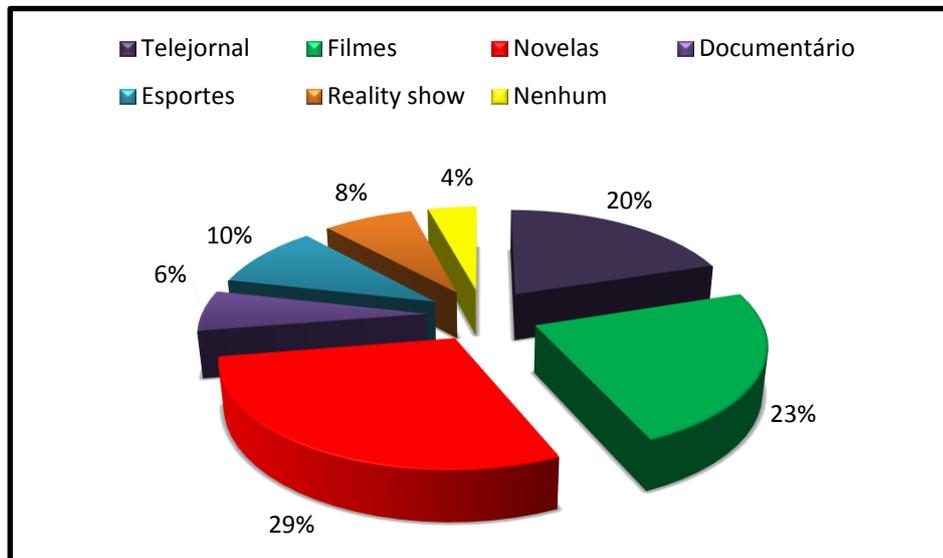
Atividades de Lazer	Quantidade	
	nº absoluto	%
Assistir TV	37	26
Conversas com os amigos	32	22
Praticar esportes	29	20
Ler	28	19
Ir ao <i>shopping</i>	13	9
Ir ao cinema	5	3
Ir ao teatro	1	1
Total	145	100

Fonte: crédito direto do autor.

Nesse ponto, é relevante enfatizar nosso empenho em buscar dados acerca dos meios de informação utilizados pelos alunos, pois através desses dados, podem revelar o contexto de vivência dos sujeitos “locus” de construção de Representação Social. Quando comparamos os *objetos e serviços de posse* utilizados pelos alunos, onde 142 (98%) alunos possuem TV em casa (ver na tabela 1), com as *atividades de lazer de suas preferências*, em que assistir TV 37 (26%) é a de maior destaque, percebe-se que a TV representa um percentual determinante na realidade desses alunos.

“No Brasil o cotidiano de milhares de pessoas é repleto de presenças e realidades virtuais, trazidas principalmente pelos meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão” (REIGOTA, 1998, p. 81). Esse hábito de assistir TV presente no cotidiano dos alunos implica na produção do conhecimento e na forma como eles interagem socialmente, que são aspectos veiculados pelo senso comum, produzindo defasagem nas trocas de comunicação, tornando-se um instrumento disseminador de representações sociais.

Podemos confirmar esse raciocínio, analisando o gráfico 7, verificamos os programas de TV mais assistidos pelos alunos, os que tiveram uma maior porcentagem foram: Novela (29%), Filmes (23%), Telejornal (20%) e Esportes (10%). Vejamos que os programas de Televisão mais assistidos, *novela, filmes e jornais*, totalizam 72%, é forte a influência desses elementos como possíveis fontes de representação social.

Gráfico 7 - Programas de TV mais assistidos pelos alunos

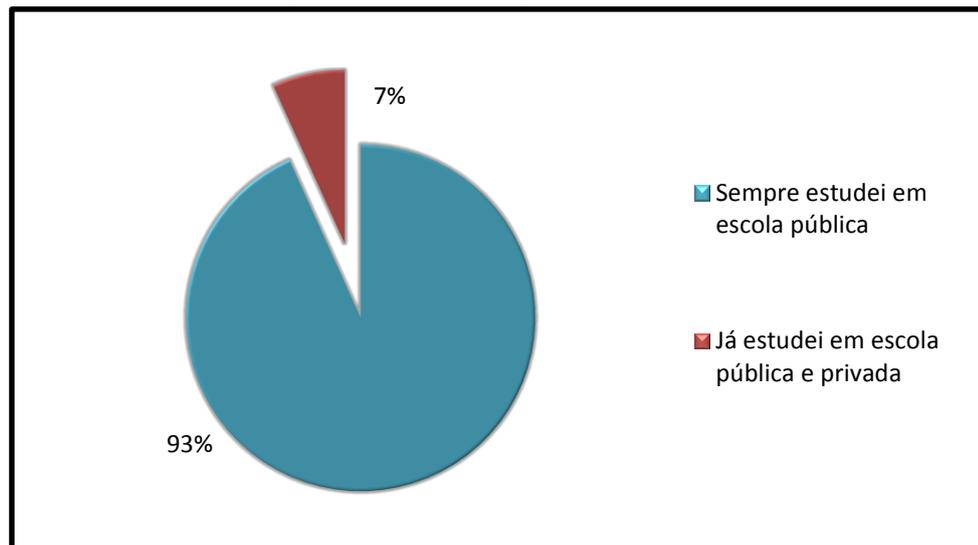
Fonte: crédito direto do autor.

Sabe-se que as representações sociais são históricas, portanto, influenciam o desenvolvimento do sujeito muitas vezes idealizadas a partir da dispersão de mensagens e percepções oriundas do senso comum, sempre exprimem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, suas condições socioeconômicas e culturais.

Estabelecida essa análise sobre alguns hábitos culturais dos alunos, cabe-nos agora, analisar os aspectos educacionais com base na abordagem da temática cidade, neste intuito, a seguir, expõem-se alguns apontamentos.

6.1.3 Ambiente educacional

Sobre os aspectos educacionais, devemos considerar que o estudante necessita do apoio e da orientação do professor para desenvolver a suas atividades escolares, no sentido de fazer a interpretação ou trabalhar o seu aprendizado em relação a um determinado espaço estudado. No que concerne ao tipo de escola em que estudaram os alunos, (sempre estudei em escola pública ou já estudei em escola pública ou privada), 93% dos educandos frequentaram somente a escola pública, 7% dos demais já estudaram tanto em escolas públicas como nas privadas. Observando o gráfico 8.

Gráfico 8 – Tipo de escola em que estudaram os alunos

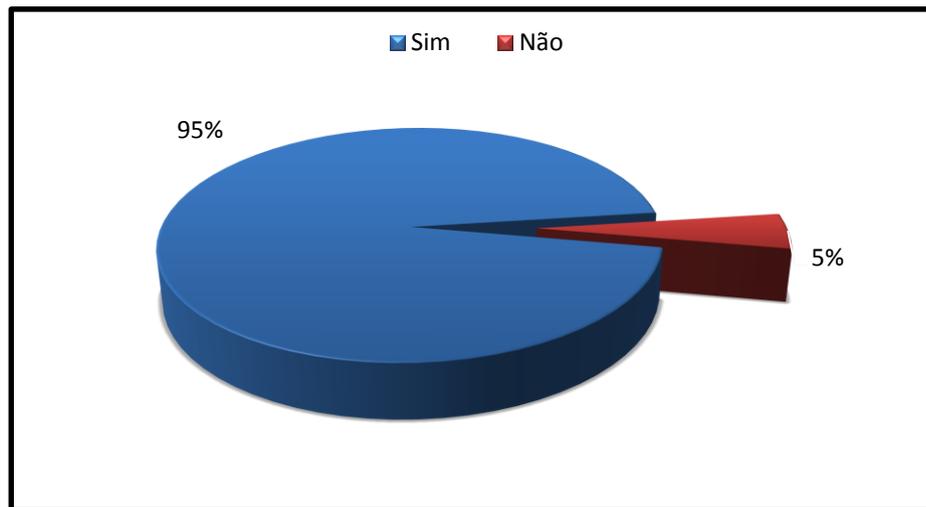
Fonte: crédito direto do autor.

Considerando as ponderações evidenciadas acima, procuramos saber o quanto os alunos consideram importante a Geografia para a sua vida, procurando descobrir se existe alguma relação de proximidade com a disciplina, analisando o gráfico 9.

Quase todos os alunos (95%) responderam que a Geografia é importante para a vida deles. Enquanto (5%) mencionou que a Geografia não tem importância alguma na vida deles. O aluno deve ser estimulado pelo educador, ele deve ser concebido como um indivíduo pensante, como alguém que é capaz de raciocinar sobre a sociedade em que vive.

Isso é revelador da necessidade de nossas novas ações como professores, no sentido de que precisamos estimular os alunos, a saber, lidar com a disciplina de Geografia, de tal sorte que eles entendam que também fazem parte do mundo, e que o mundo, da mesma forma, faz parte de suas vidas. É possível, que os alunos que não reconhecem a Geografia como algo importante possam ter como professores aqueles que lecionam sem intimidade com essa área do conhecimento.

Boa parte das temáticas de Geografia, entre elas a cidade, é constantemente abordada nas escolas de maneira superficial, apenas identificando o conceito, sem um necessário aprofundamento sugerido e acompanhado pelo professor, a fim de que se possa avançar na cultura de convívio com a pesquisa, fazendo com que o aluno reconheça o conteúdo espacial. Os alunos, quase sempre, procuram e querem saber como alguns fenômenos ocorrem e se desenvolvem no espaço.

Gráfico 9 – A importância da Geografia para a vida dos alunos

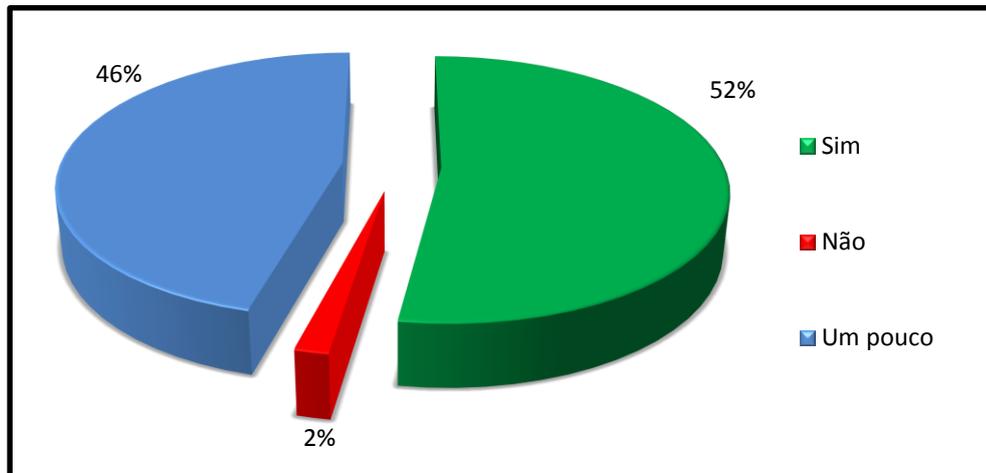
Fonte: crédito direto do autor.

Dessa forma, para que pudéssemos entender melhor essa questão, indagamos aos alunos: os seus professores, especialmente o de Geografia, quando estudam o tema cidade, costumam levar em consideração o que você já sabe sobre esse tema? Verificar o gráfico 10.

Pela análise do gráfico, observamos que esta questão foi essencial para conhecer as abordagens prévias realizadas pelos professores nas aulas de Geografia referente ao tema cidade. Boa parte dos professores 52%, levam em consideração o que os alunos já sabem sobre a temática, 46 % um pouco e 2% não levam em consideração. Fica evidente que precisamos melhorar muito nesse aspecto, pois quase a metade dos alunos respondeu que os professores levam um pouco ou não leva em consideração o conhecimento prévio deles.

Os professores de Geografia precisam abordar os temas de forma que os alunos participem, contribuam e percebam que aquele conteúdo realmente faz sentido, que faz parte da sua vida, pois o que está sendo estudado está também no seu entorno, favorecendo o entendimento, a compreensão, ao tempo em que possibilita buscar formas alternativas para transformar a realidade, com a participação e a contribuição de todos.

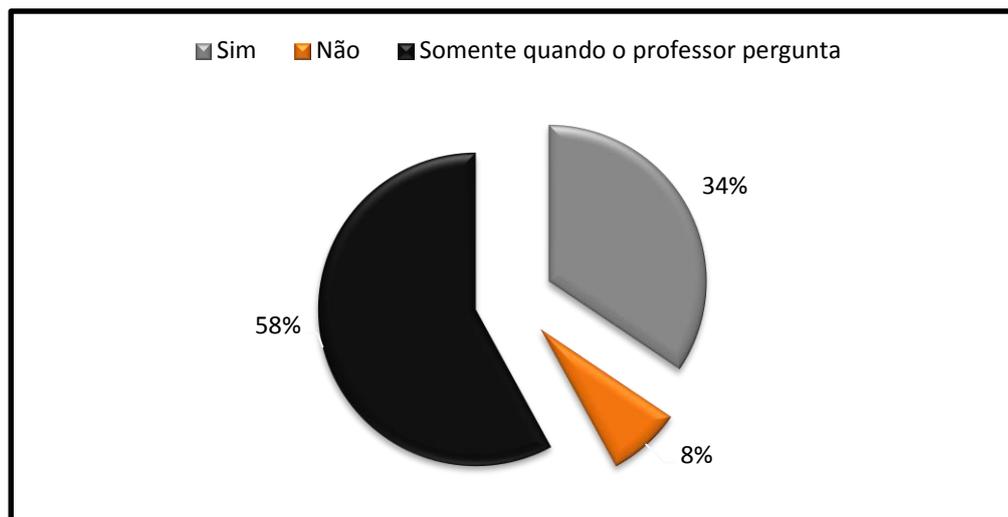
Gráfico 10 - Os seus professores de geografia costumam levar em consideração o que você já sabe sobre a temática cidade



Fonte: crédito direto do autor.

Quanto à utilização das observações feitas acerca da cidade no seu cotidiano, nas aulas de Geografia, pelos alunos, foram identificados os seguintes dados (ver gráfico 11): os dados nos permite identificar que 34% responderam que suas observações são consideradas durante as aulas dessa disciplina, ou seja, utilizam ou pretendem utilizar as suas observações feitas, a respeito da cidade, como objeto de contribuição às aulas, 8% responderam que não; e 58% responderam que somente quando o professor pergunta, portanto, só o fazem a partir do estímulo do professor, pois eles esperam o professor questionar.

Gráfico 11 – Distribuição de alunos que observam elementos da Cidade no seu cotidiano e utilizam na sala de aula

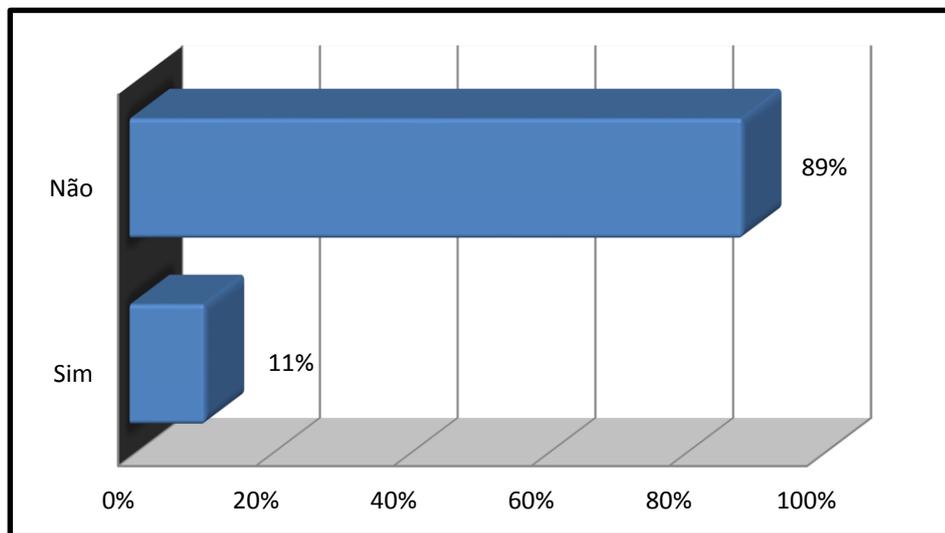


Fonte: crédito direto do autor.

Essa situação evidencia a importância que há, em termos do comportamento do docente, no sentido de que ele procure buscar trabalhar assuntos que estejam relacionados às vivências do aluno, pois isso faz com que o conteúdo torne-se realmente significativo e que, assim, possa também contribuir para a formação cidadã dos seus alunos.

Questionamos, ainda, aos alunos se eles tinham o hábito de participar de aulas de campo planejadas pelo professor de Geografia, ao tempo, particularmente, em que estava sendo abordado o tema “cidade” ou “espaço urbano” nas aulas dessa disciplina. 89% dos alunos responderam que não e apenas 11% responderam que sim. Como observado e destacado no gráfico 12:

Gráfico 12 – Participação dos alunos em aula de campo



Fonte: crédito direto do autor.

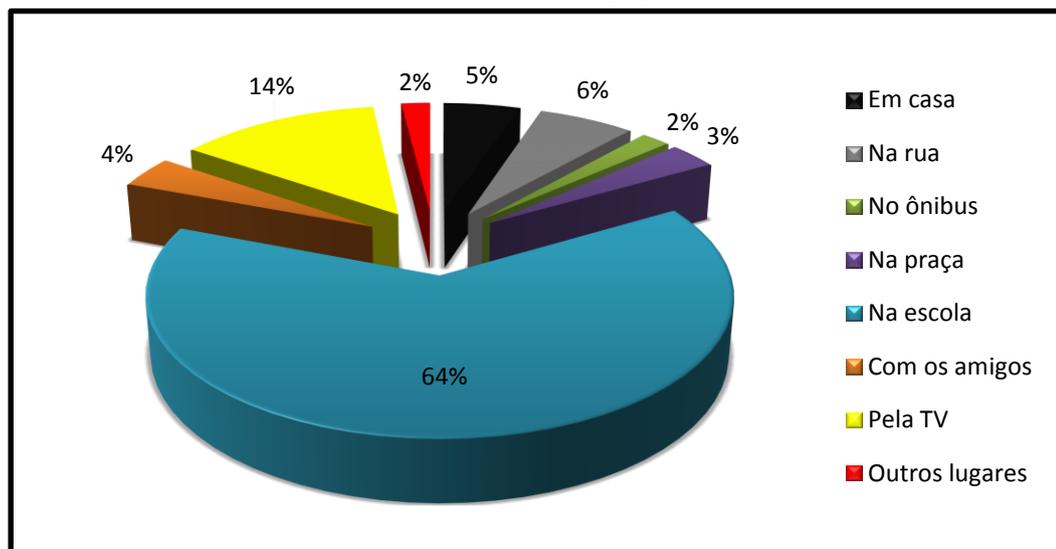
Em relação aos que responderam de modo afirmativo, eles consideraram que “a sua cidade é muito diferente daquelas que aparecem nos livros didáticos”. Isso revela, mais uma vez, a importância de se buscar desenvolver o ensino da Geografia a partir do espaço de vivência dos alunos, porque o mesmo pressupõe compreender como ocorre a dinâmica dos múltiplos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que condicionam e interferem na organização espacial da cidade, assim como ele desvela os modos como a organização desse espaço se reproduz nas estruturas sociais urbanas, influenciando o modo de perceber e de viver das pessoas, ainda mais quando se trata de alunos que moram na zona rural.

Compreendendo como se estrutura mentalmente e fisicamente o espaço geográfico da cidade, ampliam-se as possibilidades de desenvolver o ensino de Geografia de forma contextualizada, colocando o educando como um dos protagonistas do processo de ensino e

aprendizagem. Isto porque os temas e os conteúdos são desenvolvidos a partir de uma problemática vivida e experienciada por ele. Dentro dessa proposição, “constitui numa metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender” (PONTUSCHKA, 2007, p.173).

Dessa forma, procuramos saber onde mais, além da sala de aula com o professor de Geografia, é possível o aluno aprender acerca do tema “cidade” ou espaço urbano. Como resultado das respostas, foi elaborado o gráfico abaixo, com o propósito de melhor evidenciar os dados identificados:

Gráfico 13 - Onde é possível aprender melhor acerca do tema “cidade” ou “espaço urbano”



Fonte: crédito direto do autor.

De acordo com as informações presentes no gráfico (13) acima, 64% deles disseram aprender melhor na escola, 14% pela TV, 6% na rua, 5% em casa e 2% citaram outros lugares, tais como, *aprender sozinho ou no museu*. A análise dessa situação nos faz encontrar amparo no pensamento de Tuan (1980), quando ele afirma que o ser humano também percebe o mundo a partir de si mesmo, ou seja, tem um egocentrismo arraigado inconscientemente. Naturalmente, as pessoas que possuem uma visão normal percebem o mundo a partir do seu “eu”.

Analisando as possíveis fontes de representações dos alunos, percebe-se que as formas deles verem a cidade vão além do que os olhos conseguem identificar, estão no sentir, no vivenciar, no experimentar. Assim, o ambiente escolar tem de estar em consonância direta com o que se desenvolve no local, isto é, onde se aplica a educação.

6.2 Os elementos estruturais da representação social de cidade

A Teoria das Representações Sociais tem-se estabelecido como um vantajoso suporte teórico para pesquisas no campo da educação. No campo dos possíveis, como já destacamos algumas vezes nessa dissertação, a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais nos ajuda a evidenciar nas representações sociais uma estrutura ordenada em torno de um núcleo central.

As palavras evocadas¹² pelos alunos através do teste de associação de palavras, ou evocação livre, constituíram um arquivo analisado através do *software EVOC/2000*, programa que faz a distribuição da frequência e ordem média (OME). A aplicação do TALP neste trabalho teve uma duração média de 8 minutos. Tivemos um total de 725 palavras evocadas pelos 145 alunos, sendo 49 (7%) palavras diferentes¹³.

Algumas palavras foram evocadas poucas vezes e outras foram evocadas muitas vezes pelos alunos, nesse sentido, decidimos utilizar 5 como frequência mínima, ou seja, a palavra tinha que ser evocada no mínimo cinco vezes pelo total de alunos. E como frequência intermediária 18, a ordem média geral de evocação, foi calculada em 3,0. Em consonância com os procedimentos de tratamento dos dados com o auxílio do EVOC, passamos a organizar as informações, o resultado é dado em quadrantes, num total de quatro.

Sendo assim, dentro do processo de construção da representação social, no quadrante superior esquerdo, temos as palavras mais frequentes, que são citadas em primeira ordem, constituindo os elementos do NC da representação, mais resistentes às mudanças. O quadrante superior direito e o quadrante inferior esquerdo compreendem os elementos intermediários. Já o quadrante inferior direito compreende os elementos mais periféricos, pouco frequentes e nas maiores posições em relação à ordem média, ou seja, as mais distantes do Núcleo Central, exercendo a função de defesa do Sistema Central.

¹² A título de lembrança, estamos adotando a ordem de importância atribuídas pelos sujeitos às suas evocações, conforme as orientações de Abric (2003, 2004).

¹³ Utilizamos como estímulo a palavra indutora *Cidade ...* (Anexo A).

Podemos observar no gráfico (14) a seguir, como se configuraram estas palavras no quadro de quatro casas¹⁴, construído com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social de cidade.

Gráfico 14 - Estrutura da representação social de cidade

F ≥ 18 e OME < 3,0			F ≥ 18 e OME ≥ 3,0		
	f	ome		f	ome
Educação	49	2,143	Bonita	30	3,100
Limpa	18	2,611	Cidadania	27	3,259
Lugar	26	2,654	Estrutura	49	3,837
Pessoas	100	1,870	Importante	35	3,257
Urbanizada	32	2,469	Lazer	56	3,821
			Moradia	29	3,138
			Natureza	18	3,278
			Tranquila	19	3,947
			Trânsito	36	3,028
			Violência	24	3,208
F < 18 e OME < 3,0			F < 18 e OME ≥ 3,0		
	f	ome		f	ome
Oportunidade	9	2,222	Arborizada	9	3,222
Saúde	17	2,176	Cultura	9	3,667
Segura	10	2,600	Indústria	7	3,000
			Liberdade	8	3,125
			Poluição	13	3,462
			Prédio	9	3,333
			Transporte	5	3,800
			Turismo	14	3,357

Fonte: crédito direto do autor.

No quadrante superior esquerdo, apreende-se que o NC da estrutura da representação é constituído por cinco elementos: *Educação*, *Limpa*, *Lugar*, *Pessoas*, e *Urbanizada*. Estes são os atribuidores do significado da representação social de cidade, os elementos mais estáveis e resistentes a mudanças (provável núcleo estruturante). [...] “a organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31). Os demais elementos estão distribuídos pelos demais

¹⁴ Observação: “F” indica frequência intermediária e “OME” a média das ordens médias das evocações

quadrantes, conhecidos como sistema periférico, responsáveis pela proteção e manutenção do NC.

O núcleo central dentro da sua determinação social, histórica, sociológica e ideologicamente, se associa de maneira direta aos valores e normas do convívio de um determinado grupo social. A nossa análise dos elementos do núcleo central será realizada na articulação e no diálogo com o objeto representacional e os demais elementos do sistema periférico, considerando as justificativas dos sujeitos,¹⁵ acerca dos atributos constituintes do NC. Por consequência, apresentamos a tabela 3, que detalha a classificação dos atributos no Núcleo Central quanto à frequência e à ordem de importância (OME).

Tabela 3 - Atributos do núcleo central por frequência e ordem de importância

Atributo	Frequência total	Frequência em cada posição					OME
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
Pessoas	100	49	31	8	8	4	1,870
Educação	49	17	20	4	4	4	2,143
Urbanizada	32	8	8	10	5	1	2,469
Lugar	26	7	7	3	6	3	2,654
Limpa	18	5	4	4	3	2	2,611

Fonte: crédito direto do autor.

A tabela acima, demonstra que a cognição *pessoas* foi evocada 100 vezes pelos sujeitos pesquisados, sendo que, 49 vezes ela aparece como o atributo que melhor representa a cidade, portanto, é o elemento com maior destaque do núcleo central, seguida do atributo *Educação*, evocada 49 vezes, apresentando alta frequência de evocações na 1^a e 2^a ordens, 17 e 20 vezes respectivamente. Além dela, as palavras *Urbanizadas*, *Lugar* e *Limpa*, completam o Núcleo Central da representação. As cinco palavras tem frequência ($F \geq 18$) e Ordem Média de Evocações $OME < 3,0$ (Gráfico 14).

Tomando como referência os escritos dos professores e alunos, ainda que de maneira preliminar, o atributo *Pessoas*, nos leva a refletir o quanto a dinâmica da sociedade humana tem interferido na construção do Espaço Geográfico, de modo que, para a compreensão deste, se faz necessário o entendimento dessa dinâmica em diferentes momentos históricos, e, mais especialmente, na atualidade. O atributo *Educação* tem uma presença forte dentro do ambiente urbano entendido pelos sujeitos, ambiente esse permeado pelas relações políticas, as

¹⁵ Solicitamos aos alunos que hierarquizassem numa ordem de importância as palavras evocadas e transcritas, além de justificar por escrito a escolha de duas palavras apontadas como as mais importantes dentre àquelas evocadas pelos discentes.

concentrações demográficas e as articulações de valores culturais, os alunos enxergam na cidade uma oportunidade de melhorar de vida, e a educação é um caminho. *Urbanização* apresenta-se como oferta de trabalho, bens de serviços e concentração da população na cidade.

O atributo *Lugar* representa um dos conceitos-chave da Geografia, de amplo debate dentro da ciência geográfica, tem se destacado, ultimamente, como um dos mecanismos para a compreensão das tensões do mundo atual. Os alunos entendem a cidade como um lugar de valores, afetividades, pertencimento, melhor ambiente, local para passear com a família. *Limpa* está associada ao imaginário dos alunos, encontramos nas atribuições dos sujeitos uma relação fora de contexto científico.

Contudo, vamos fazer a análise das justificativas dadas pelos sujeitos no tocante às cognições que compõem o Núcleo Central. A cognição *Pessoas* (F=100 e OME=1,870) é um consenso entre os membros do grupo. Não é difícil de perceber, em alguns depoimentos, como eles elaboram suas Representações Sociais de cidade. Nas falas¹⁶ abaixo, eles assim se referem às características da cidade:

“PESSOAS – toda cidade tem que ter pessoas, isso é importante porque se não tivesse pessoas não seria uma cidade”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos*)¹⁷

“Muitas pessoas passeando comprando marcando encontro com os amigos”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos*)

“PESSOAS – o significado é que por conta das oportunidades as pessoas acabam todos indo morar na cidade e acaba que a população fica exagerada na cidade”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

“Aglomeração de pessoas, pois tem que ter um número grande de pessoas”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

¹⁶ É necessário considerarmos, antecipadamente, que não fizemos qualquer modificação ou alteração do aspecto gramatical dos eventuais problemas contidos no uso da norma culta (acentuação, regência, concordância...) por parte dos alunos.

¹⁷ Os sujeitos estão identificados pelo nome da escola e a idade.

“PESSOAS – Porque pra ser uma cidade tem que ter pessoas”. (*Conselheiro Saraiva, 15 anos*)

“São as pessoas que a compõe para poder existir”. (*Hermelinda de Castro, 15 anos*)

De acordo com as falas registradas, para muitos sujeitos a cidade é algo importante, encontro de amigos e aglomeração de pessoas. Também se utiliza desses elementos o professor 2 (Quadro 4) : “*como a escola está localizada na zona rural, levo sempre em consideração o contingente populacional da cidade em relação a zona rural*”. Essa forma de entender a cidade encontra-se associada a um crescimento da população urbana e redução dos residentes no campo. Outra justificativa do atributo direciona para questões de valores, a amizade e o respeito entre as pessoas que vivem na cidade. Vejamos os depoimentos abaixo:

“Gosto muito de ver pessoas na cidade, nas vaquejadas, é muito bonito”. (*Areolino Leôncio da Silva, 14 anos*)

“São aquelas pessoas que são de bem, que tem respeito”. (*João Paulo I, 14 anos*)

“É importante porque se a gente for para uma cidade que tem muitas pessoas, sem ter amigos não é bom e pra mim Amizade é TUDO ... e é sempre bom conhecer gente de outro lugar!” (*Hermelinda de Castro, 14 anos*)

“A cidade é um modo das pessoas se unirem para tudo na vida”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

“Os tem em todo lugar do mundo e as pessoas morram neles essa palavra viram em minha cabeça porque em cidade tem muitos prédios mesmo e bastantes pessoas muitas mesmo”. (*Areolino Leôncio da Silva, 14 anos*)

Referimo-nos agora, de acordo com o nosso entendimento, baseando-se nos escritos dos alunos, a um enfoque que nos permite discutir concepções teóricas. Dessa forma, os

sujeitos através do atributo *Pessoas*, compreende a cidade como *população urbana*, relacionando a crescimento urbano, envolvendo saberes sistematizados. Nessa linha de raciocínio, é válido destacar os estudos de população na Geografia, que podem contribuir no modo que as pessoas se organizam e vivem socialmente, “a geografia da população é compreendida como **primeira aproximação dos fenômenos urbanos** (grifo nosso), políticos, econômicos, constituindo, nesse sentido, o primeiro capítulo dos tratados de geografia humana”. (DAMIANI, 2008, p.10). As falas, a seguir, nos permitem fazer essa reflexão:

“PESSOAS – significa ter uma população, e toda cidade são todos os seres humanos que vivem naquele determinado local”. (*Conselheiro Saraiva, 13 anos*)

“PESSOAS: Eu acho que a população tem muito haver com a cidade, pois é a população que torna uma certa cidade com um maior grau de população”. (*Areolino Leôncio da Silva, 14 anos*)

“Pessoas que moram na zona urbana, crescimento urbano é quando muitas pessoas na zona urbana e a cidade cresce junto”. (*Conselheiro Saraiva, 15 anos*)

As falas acima indicam que as representações sociais construídas pelos alunos acerca da cidade se confirmam a partir da vivência e dos referenciais que eles têm. Neste caso, existe um laço de dependência entre a cidade e as pessoas que nela vivem como bem salientam os alunos. Outra cognição que emerge do núcleo central, denomina-se de *Educação*, encontra-se bem colocada na ordem de importância atribuída pelos sujeitos - com a segunda menor ordem média de evocação (OME=2,143) - e com uma frequência alta (F=49). Vejamos as inferências dos sujeitos no que se refere a este significado atribuído à cidade:

“Educação é importante porque é lá que os alunos coisas e como ser um cidadão”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos*)

“Educação: Aprender sobre tudo, não apenas as matérias das escolas, e sim o que há ao nosso redor, aprendemos em outros lugares também”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos*)

“Educação para melhorar os nossos conhecimentos”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

“Educação, também é importante para nós, para que aprendam mais”. (*João Paulo I, 14 anos*)

“Por que a educação tem que ser sempre bem estruturada, ter uma grande importância, pois é ela que transforma as pessoas em cidadãos, não só na cidade”. (*Areolino Leôncio da Silva, 14 anos*)

“Educação: porque é importante para qualquer cidade e é na educação que a gente aprende muito e passa o seu conhecimento mais na frente”. (*Areolino Leôncio da Silva, 13 anos*)

Para alguns alunos a cidade é representada pela educação, no sentido de ser “importante”, voltada para melhorar o nosso “conhecimento”, significa “aprender de tudo”, “não apenas as matérias da escola”, tem que ser bem “estruturada”, é ela que transforma as pessoas em “cidadãos”. Percebe-se, um diálogo interessante entre a cognição *Educação* e os demais elementos do sistema periférico (como: importante, estruturada e a noção de cidadania representada com a palavra cidadãos). “Os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto” (ABRIC, 2001, p.32).

O sujeito (NSPS-15)¹⁸, ao dizer que “Educação: Aprender sobre tudo, não apenas as matérias das escolas, e sim o que há ao nosso redor, aprendemos em outros lugares também” esse (a) aluno (a) compreende que a educação não está restrita ao espaço escolar, antes, considera com “o processo pelo qual [...] a cultura e o conhecimento são continuamente transmitidos e (re)construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o(s) outros(s)” (MADEIRA, 2001, p. 115).

Observamos ainda nesse contexto da cognição *Educação*, voltada para o entendimento do que é cidade para os alunos, a visão de “conhecimento” ligado ao sistema educacional. Aprende-se ainda, um olhar crítico direcionado para a formação cidadã do sujeito. A educação é essencial para a formação dos novos cidadãos. Contudo, vale destacar, aquelas atribuições de significados que direcionam para uma vinculação da Educação com a qualidade do que é respeitável. É o que podemos confirmar com a fala a seguir:

¹⁸ Abreviamos o nome da escola a qual o aluno pertence.

“Tem que ter muita educação pois o jovem estão estrando muito cedo no mundo do crime porque tem pouca educação”. (*João Paulo I, 16anos*)

“Educação - tem que ter, nos transita tem que respeitar as normas e ter educação”. (*Hermelinda de Castro, 15 anos*)

“Educação: Ser Educado com as pessoas as mais velhas paciente com elas”. (*João Paulo I, 14 anos*)

Destacamos agora, a cognição *Urbanizada*, com frequência (F=32) e ordem média das evocações (OME=2,469). Apresenta-se como oferta de trabalho, bens de serviços e concentração da população na cidade. O tema urbanização, o qual permite a abordagem da cidade, é mencionado nos livros didáticos analisados, porém frequentemente sob um enfoque conceitual apenas e não apontado para uma abordagem que considere o local de vivência do aluno. Apreciemos as falas a seguir:

“URBANO – onde há as “vantagens urbanas” que são oportunidades de emprego e etc..., além de outras coisas”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

“Urbanizada – uma cidade com muitas pessoas e que seja bem frequentada”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos*)

“URBANIZADA: Escolhi essa palavra por que é o meu ponto de vista, toda grande cidade é urbanizada. É algo que logicamente eu não poderia deixar de colocar”. (*Hermelinda de Castro, 14 anos*)

“Urbanizadas: As cidades urbanizadas são as que foram urbanização nas cidades”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

Na estrutura representacional pela qual os alunos pensam a cidade por meio da cognição *Urbanizada*, encontramos nas atribuições dos sujeitos justificativas sem nexos com a Ciência Geográfica. A cognição *Pessoas*, por sua vez, está presente nos significados referentes a *Urbanização*. É citada como “uma cidade com muitas pessoas e que seja bem

frequentada” – (Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos), estas ideias rotuladas do que seja uma cidade, são, muito frequentemente, veiculadas na mídia ao tratar das cidades.

No questionário aplicado aos alunos, ficou claro essa influência televisiva, 142 (98%) alunos possuem TV em casa (ver na tabela 1), em que assistir TV 37 (26%) é a de maior destaque (ver na tabela 2), entre as atividades de lazer de suas preferências, percebe-se que a TV representa um percentual determinante na realidade desses alunos. Dos meios de comunicação social, a TV é o mais difundido no Brasil. Vejamos mais algumas falas.

“Urbanização: significa um local, prédios, comercio são construídos para facilitar a obrigação de serviços”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

“Cidade cada vez mais vai se tornando cada vez mais urbanizada por causa das pessoas que se desloca para poder meio de ter vida melhor”. (*Conselheiro Saraiva, 15 anos*)

“Onde há um número maior de coisas juntas sejam prédios, carros etc”. (*Conselheiro Saraiva, 14 anos*)

Em nossa leitura, as falas atribuídas acima a *Urbanização* não se destina ao conhecimento científico, não existe uma correlação. A urbanização é tida como um processo importante para entender a cidade e o seu contexto. No que podemos abstrair do conhecimento geográfico, a Geografia Urbana passa a entender a cidade do ponto de vista social, e que o indivíduo, o morador, o aluno é o agente de produção e transformação da mesma. Segundo Schäffer (1999), essa concepção de se estudar a cidade está presente nos livros didáticos.

Continuando a análise das cognições que emergiram dos escritos dos alunos, trataremos agora da cognição *Lugar*. No quadrante que define o núcleo estruturante da representação social de cidade, a cognição *Lugar* aparece com a segunda menor frequência entre os demais (F=26), porém, com um grau de importância relevante para os sujeitos, assim, demonstra a sua OME, que é igual a 2,654. Lugar é um dos conceitos-chave estudada pela ciência geográfica, portanto, merece destaque. A esse respeito, os alunos assim se manifestaram:

“Lugar: bonito, cidade é um lugar bonito porque representa de uma maneira seu estado onde fica”. (*João Paulo I, 15 anos*)

“Um lugar lindo, a cidade é linda porque tem vários locais onde a gente pode se divertir”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos*)

“Para construir algo precisa de um lugar”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos*)

“Um lugar com várias casas”. (*Conselheiro Saraiva, 15 anos*)

Observa-se haver entre os sujeitos a correlação da cidade com a beleza, o visível, questões mais próximas de uma manifestação concreta, como nos escritos “a cidade é linda” (NSPS-15), “cidade é um lugar bonito” (JPI-15). Cavalcanti (2002) considera que o aluno possui uma cultura geográfica e leva para a escola experiências de vida conforme o seu lugar e a sua realidade social. Aparecem associadas também a construções, casas e locais. Tuan (1980, p. 86), nos chama atenção quanto a ótica da localização, “o lugar tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto “especial” que tem história e significado”. É nítida nos argumentos dos alunos, uma limitação em compreender a cidade.

Segundo os PCNs/ Ensino Fundamental de Geografia, o estudo do lugar, é um conteúdo recomendado para o Ensino Fundamental. Segundo estes, “o estudo das manifestações da natureza em suas múltiplas formas, presentes na paisagem local, é o ponto de partida para a compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza”. Portanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar o seu trabalho. “os lugares do cotidiano de nossas vidas funcionam como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem” (CALLAI, 2002, p. 124).

Já outros alunos, entendem a cidade como um lugar de valores, afetividades, pertencimento, melhor ambiente, local para passear com a família. Vejamos o que nos falam os alunos:

“Lugar: porque nela podemos passear com a família, podemos fazer compras e fazer outras coisas mais importantes”. (*Areolino Leôncio da Silva, 14 anos*)

“Lugar – é importante que a cidade tenha bairros para construirmos nossas moradias, casas”. (*João Paulo I, 14 anos*)

“É o melhor ambiente que temos. Nosso lugar, onde moramos”. (*Areolino Leôncio da Silva, 13 anos*)

“Porque o lugar na cidade, é o que as pessoas pertence, faz parte da minha vida e é dinâmica”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos*)

Dessa forma, entende-se que essas definições dos alunos, tem ligação direta com a definição de cidade pelos professores. Isso fica claro nas falas dos professores 2, 3 e 5 (ver quadro 4 e 5). Entende o professor 2: que a cidade “é uma porção do espaço onde constitui **moradia** e dali busco meios de sobre sobrevivência e vivo em harmonia com a sociedade”. Nesse sentido, discorre o professor 3: “É o meu espaço de **vivência**. É como uma grande **casa**, pronta para o nosso retorno”. Já o professor 5, entende a cidade: “na perspectiva do lugar como meio no qual a minha vida se processa e se estrutura ao longo do tempo. Estou bastante ajustado ao seu espaço e à sua **dinâmica**”. Isso revela nas falas dos sujeitos a reprodução do discurso dos seus professores. O docente sempre que possível, deve “exercer a sua influência subjetiva” e interferir nas representações sociais dos alunos positivamente, modificá-las de acordo com o conhecimento geográfico, para que isso ocorra, o docente necessita conhecer a epistemologia geográfica. Atento a essa reflexão, reafirmamos que:

Representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural [...] é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este [conhecimento científico] [...] (JODELET, 2001, p. 36).

Contudo, trataremos agora mais um elemento constituinte do núcleo central com os sentidos atribuídos pelos sujeitos investigados. A cognição *Limpa* apresenta uma ordem média de evocação (OME=2,611) e a menor frequência (F=18) entre os elementos do

quadrante superior esquerdo. Das manifestações que ocorrem no cotidiano da cidade, emanam os mais variados sentidos e sensações. Verificamos, a seguir, algumas justificativas dessa cognição.

“Por que toda cidade tem que ser limpa e não imunda de lixo”. (*Hermelinda de Castro, 14 anos*)

“A cidade sempre está limpa”. (*Hermelinda de Castro, 15 anos*)

“Porque geralmente nas cidades ninguém se importa com a limpeza jogam lixo em qualquer lugar por isso a cidade tem que ser limpa”. (*Hermelinda de Castro, 15 anos*)

“Acho ela importante porque nossa cidade tem que ser limpa e jogar o lixo na lixeira”. (*Areolino Leôncio da Silva, 15 anos*)

“Limpa – todos temos que ter essa educação que vem de casa temos que deixar ela limpa porque ela e de todos a cidade limpa e cidade bonita”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 14 anos*)

“A cidade é limpa porque tem vários locais onde a gente pode se divertir”. (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos*)

As falas dos alunos dos alunos denotam um sentido de cidade que precisa ser limpa, sem sujeira, refletindo algumas políticas de urbanização da cidade. A palavra *limpa* é notoriamente uma expressão que denota ver o objeto cidade e seus atributos materiais. Esse processo se alia na construção de uma representação social de cidade que permite serem “formadas e formadoras da diversidade, atratoras e dispersoras de valores que nelas se transformam” (DUARTE, 2002). Vejamos as falas seguintes:

“Limpa uma cidade limpa, com rios limpos que para as pessoas tomar banho” (*Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, 15 anos*)

“Porque ultimamente nossa cidade anda com muita poluição e toda hora agente vê em jornais, televisão, internet e etc... e acho que o que complica a nossa cidade é isso”. (*Hermelinda de Castro, 14 anos*)

“A cidade é limpa para a nossa saúde”. (*João Paulo I, 15 anos*)

Compreendemos que os sujeitos vivenciam diferentes contextos em seu cotidiano, alguns não comuns a seus espaços de vivência, outros específicos aos seus espaços de vivência, procuramos compreendê-los enquanto sujeitos ativos que, em situações plurais, reforçam e produzem aquilo que é expresso em suas linguagens e organizações.

Desse modo, tivemos a cidade descrita a partir de algumas formas, foram aspectos observados pelos alunos, que trazem consigo uma percepção natural do estado da realidade experienciada por eles. A presente pesquisa nos permitiu construir alguns entendimentos sobre uma realidade específica, e que, portanto, abre um leque de possibilidades para investigar outras questões, sempre na direção de compreender melhor a representação social de cidade.

Por isso, uma das intenções desse trabalho é pensar, introdutoriamente, novas formas de abordagem do tema cidade, por meio da metodologia escolhida na referida pesquisa, que ultrapasse os limites das práticas mais tradicionais, que não enxergue a cidade somente a partir das grandes cidades e do olhar das classes dominantes.

A Geografia, ciência que busca sentido na distribuição e associação espacial das formas e fenômenos, deve ser capaz de interpretar as diversas configurações que estruturam o espaço, seja ele percebido, vivido, ou concebido. O processo de produção do conhecimento deve sempre procurar passar por uma reelaboração, e reinterpretação do sujeito ou/e objeto que se pretende estudar.

7 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Ao final desse estudo, têm-se as inquietações, muitas perguntas e também respostas, algumas delas, no entanto, estão entremeadas no texto, outras permanecem latentes. Quando do início da investigação, a presente pesquisa se propôs a analisar as representações sociais de cidade manifestada no discurso dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI, com vista a contribuir para uma melhor prática docente no cotidiano da sala de aula sob a mediação do ensino de Geografia.

Nesta perspectiva, quanto a questão epistemológica, buscamos compreender esse processo mediante pressupostos fenomenológicos do vivido, utilizando-se da Teoria das Representações Sociais e suas singularidades, no intuito de apreendemos o universo cultural e simbólico que permeia o pensamento dos alunos do Ensino Fundamental sobre a cidade e a consequente leitura que eles fazem da cidade.

Em termos específicos, pode-se afirmar, de acordo com as informações acerca da representação social de cidade produzida pelos sujeitos da pesquisa, que nossa hipótese foi corroborada. Os resultados obtidos revelaram que o conteúdo e a estrutura da representação de cidade pelo grupo social investigado são marcados por elementos com gênese no senso comum, ou seja, as representações sociais construídas pelos alunos acerca da cidade se confirmam a partir da vivência e dos referenciais que eles têm, tomando como referência as cognições Pessoas (que é um consenso entre os membros do grupo), Educação, Urbanizadas, Lugar e Limpa, ambas, fazem parte do Núcleo Central da representação. Contudo, ainda que limitado, encontramos também elementos do conhecimento acadêmico permeando o discurso dos alunos.

No discurso dos alunos referente a representação social de cidade, os mesmos compreendem a cidade como algo importante, encontro de amigos e aglomeração de pessoas. Qualidade do que é respeitável, lugar de valores, afetividades, pertencimento, melhor ambiente, local para passear com a família. Em nossa leitura, a fala atribuída acima não se destina ao conhecimento científico, não existe uma correlação.

Desenvolver o ensino da Geografia a partir da representação social de cidade pressupõe compreender como ocorre a interação dos múltiplos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que condicionam e interferem na organização espacial e como esta organização se reproduz nas estruturas sociais urbanas, influenciando o modo de perceber e de viver das pessoas.

No cotidiano das escolas pesquisadas existem alguns desafios que precisam ser superados, a fim de propiciar uma educação fundamentada na formação de sujeitos que atendam aos fundamentos pedagógicos da educação, modificando as relações que permeiam o conteúdo intrínseco a cada atividade do contexto escolar. Portanto, no momento em que a escola passa a seguir as diretrizes de um modelo de educação fundamentado no respeito à identidade do aluno, e à relação dele com o espaço vivido, ela passa a cumprir o seu papel social, o de promover as melhorias das condições de vida, respeitando a especificidade do lugar, sua cultura e seus saberes.

Uma das maiores dificuldades observadas em relação ao trabalho dos professores foi o fato de que há significativas lacunas com relação aos esforços que são feitos com o propósito de dar sentido aos conteúdos de Geografia, e assim proporcionar a atenção e o prazer necessários para a aprendizagem. Na análise compreensiva dessa pesquisa, percebe-se que por não conhecer a representação social de cidade existente no grupo de alunos do 9º ano, o professor tem dificuldade de se fazer compreendido.

Nos livros didáticos do Ensino Fundamental avaliados encontramos o predomínio de conteúdos informativos, dessa forma a criticidade precisa ser coordenada pelo professor. Entra em cena mais uma responsabilidade social do docente, suas concepções e princípios sobre o mundo, além do comprometimento político com as mudanças.

Os livros didáticos de Geografia analisados mostraram que a urbanização – tema que permite a abordagem da cidade – é neles mencionado, porém, frequentemente sob um enfoque conceitual apenas e não apontado para o *lócus* de vivência dos alunos. Assim sendo, a abordagem objetiva que poderia contribuir à formação cidadão dos alunos é praticamente inexistente. Em geral, não instigam a interpretação e o debate sobre questões ligadas a problemas citadinos, tampouco esclarecem o recorte e os critérios de análise. Deste modo, como educadores, precisamos manter o compromisso de fomentar capacidades para que o aluno forje seu próprio saber na relação com o seu meio de modo a que possa nele atuar como sujeito crítico, participativo e responsável.

Trabalhos como este podem ser desenvolvidos em várias práticas pedagógicas, capacitando cada vez mais o professor, a fim de que possamos compreender a importância do contexto no qual aluno conhece o espaço vivido. Observar, questionar e pesquisar essa temática junto aos alunos, com a intenção de valorizar suas experiências de vida, com a seriedade que lhe é devida, é de suma importância para o ensino de Geografia. Tanto o educador como o educando precisam ler criticamente a realidade, entender as imagens e seus

significados, criticar e rejeitar os segmentos audiovisuais não educativos e descobrir as possibilidades de ser manipulador de imagens educativas.

Situar o sentido e a importância intrínsecos ao trabalho do ensino de Geografia configurou-se também imprescindível nas escolas em questão, pois foi possível perceber níveis muito diferenciados de expectativas e de envolvimento dos alunos com relação às abordagens que iam sendo desenvolvidas a partir dos professores. Desse modo, o professor deve conhecer o contexto escolar em que está inserido, de tal forma que ele possa buscar uma unidade da ação, sem esquecer a pluralidade sociocultural que caracteriza a sala de aula. Isto observado, quando sempre, para atenuar os possíveis descompassos entre a teoria e o real.

Portanto, uma alternativa para que os alunos reflitam melhor sobre estas questões é trabalhar as noções de valores, de ética e de cidadania na escola, propondo mudanças de atitudes na sociedade quanto aos deveres de cada um. Desta forma, podemos vislumbrar uma nova geração capaz de fazer uso ético do espaço público, e o advento de um novo sentido de coletividade, que busque a qualidade de vida para si e para sua comunidade.

Ademais, dado a incompletude da abordagem aqui proposta, não podemos pensar em um final definitivamente conclusivo, nesse sentido, é preciso evitar, que a nossa busca teórica padeça de atrofiamento, evidenciando, obviamente, o universo inacabado da crítica expositiva. Por isso, acredita-se que esse estudo pode trazer muitas outras questões, buscando conhecer e analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais envolvendo outros grupos sociais. Desse modo, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para a qualidade do ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In.: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: eduerj. 2001.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Em, C, Guimelli (Org). **Structures et Transformations des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social** (Org). 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das Representações Sociais e Teorias de gênero**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro/2002.

BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. 2. ed. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1986.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOCHENSKI, Innocentius Marie. **A filosofia contemporânea ocidental**. 2. ed. São Paulo: Herder, 1968.

BRASIL. Secretaria de Educação Nacional. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretária da Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2012**.

CALLAI, Helena Copetti, ZARTH, Paulo. Afonso. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS/AGB, 1999.

_____. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, São Paulo, ano 1, n. 16, p. 133-152, 2001.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1997.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/AGB, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência geográfica e ensino de geografia. In: _____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP : Papirus, 1998.

_____. (Org.) et.al. **Geografia da Cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

_____. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

_____. **A Geografia Cultural**. 2ª Ed. Florianópolis. UFSC. 2001.

DAMIANI, Amélia Luisa. **População e Geografia**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUARTE, F. **Crise das matrizes espaciais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESTEVES, Maria Helena Fidalgo. Ensinar a “cidade” no ensino básico. **Finisterra: Revista Portuguesa de Geografia**. Lisboa, v. XLI, nº 81, 2006.

FLAMENT, Claude. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Em J-C Abric (Org). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **“Ver para compreender”**. Arte, livro didático e a história da nação. 2003.

FRANCO, Maria Laura P. B: **Análise do conteúdo**. Séria Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2007.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro. EdUERJ. 2001.

JOVCHELOVTICH, Sandra. Vivendo a vida dos outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARECHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARECHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia é o nosso dia-a-dia**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos . Et al (Org). Geografia em sala de aula:práticas e reflexões. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2003.

KOZEL, Salette; FILIZOLA, Roberto. **Didática de geografia: memórias da terra, o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção questões da nossa época; v. 67).

LIMA, Francisca de Fátima. **Professores de inglês da educação básica e suas representações sociais acerca do aluno de escola pública**. 2006. 142f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí UFPI, 2006.

LIMA, Solange Terezinha de. **Percepção Ambiental: a experiência brasileira**. São Paulo: Nobel, 1999.

LYNCH, Kevin. **A Imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MELLO, João Baptista Ferreira de. Geografia humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. In: **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro 1990, 52 (4) 91-115, out./dez., 1990.

_____. Le visible ET l'invisible. In: SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações Sociais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MONBEIG, Pierre. **O papel e o valor do ensino da geografia**. Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/texto09.htm>. Acesso em 07 de abril de 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, S.M.; COUTINHO, M.P.L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, M.P.L.; LIMA, A.S., OLIVEIRA, F.B.; FORTUNATO, M.L. (Org.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**, João Pessoa: Universitária, p. 67-77, 2003.

NUNES, Celso. **A paisagem como teatro**. In: YÁZIGI, Eduardo (org.). *Paisagem e Turismo*. São Paulo: Contexto, 2002.

OLIVEIRA, Márcio. S. B. S. de. Representações Sociais e Sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, São Paulo, ANPOCS, 2004.

ORTIGOZA, Silvia Aparecida Guarnieri. **Geografia e Consumo: dinâmicas sociais e a produção do espaço urbano**. 2009. 283f. Tese (Livre Docência) – IGCE, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Leituras do Mundo/Leituras do Espaço: Um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, R.L. **Novos Olhares sobre a alfabetização**. São Paulo. Cortez. 2001.156 p.

PEZZATO, João Pedro. **Ensino de Geografia: histórias e práticas cotidianas: estudo de caso envolvendo três escola e três professoras atuando no ensino de Geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá – PR**. 2001. 302 f. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTUSCHKA Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda e CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. ET AL. (org). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexos e experiências.** São Paulo: SMA, 1998.

RIBEIRO, W. C. **Cidades ou sociedades sustentáveis?.** In: Ana Fani Alessandri Carlos; Carles Carreras. (Org.). Urbanização e mundialização: estudos sobre a metrópole. São Paulo: Contexto, 2005.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, L. B. Fenomenologia, Semiótica e Geografia da Percepção: alternativas para analisar o espaço geográfico. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 4, n. 5, p. 67-79, 2003.

RODRIGUES, Gelze. A Geografia das representações: um estudo das paisagens do Parque Nacional da Serra da Canastra – MG. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 11, p. 69-94, 2002. Disponível em: < <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/>>. Acesso em: 20 fev 2015.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Mary Jane P. Spink (Org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro, UERJ, 1998.

_____. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em psicologia.** n. 3, 1996.

SANCHES, Claudio Lucio Castro. **Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola: recuperação da escola – pensar o pensado.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque Avaliar? Como Avaliar? :** critérios e instrumentos. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo, Hucitec, 1988.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.** São Paulo: Hucitec, 1994.

SCHÄFFER, N. O. A cidade nas aulas de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N.O.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexes.** 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição dos sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. 2006. 275f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia 2006.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Teresina – PI**. 2007. 201 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2007.

SORRE, Max. **El hombre em la tierra**. Barcelona: Labor, 1967.

SPOSITO, M. E. B. **A urbanização da sociedade**: reflexões para um debate. In: Ana Fani Alessandri Carlos; Amélia Luisa Damiani; Odette de Lima Seabra. (Org.). **O espaço no fim do século: a nova raridade**. São Paulo: Contexto, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. **Revista Nova Escola**. Ano XX. nº 187. 2005.

TEIXEIRA, Salette Kozel; NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **A Geografia das representações e sua aplicação pedagógica**: contribuições de uma experiência vivida. Revista do Departamento de Geografia (USP), São Paul: Humanistas, v. 13, n. 1, p. 239-257, 1999.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. São Paulo, Difusão Editorial, 1980.

_____. **Espaço e Lugar**. São Paulo. Difel. 1983.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: A.S. Silva; J. M. Pinto (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 101-128.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. In: MILLS, Wrigth Charles.; GERTH, Hans. (Org.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

ANEXO



ANEXO A - Teste de Associação Livre de Palavras direcionado aos alunos¹⁹

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGGEO)
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

PERFIL DOS SUJEITOS

Escola: _____ Série: _____ Data: ____/____/____

Nome (Opcional) _____ Idade _____ Sexo _____

ESTÍMULO INDUTOR

I – Escreva rapidamente as palavras que em sua opinião completam a frase abaixo:

CIDADE ...

IMPORTANTE: É necessário que todas as linhas sejam preenchidas.

<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>			

II - Enumere todas as palavras que você escreveu por ordem de importância. Escreva os números dentro dos quadrados.

III – Dê o significado das palavras que você destacou como as mais importantes, ou seja, as palavras enumeradas como nº 1 e 2.

¹⁹ Fonte: SILVA, 2007 – Tese, Natal – RN (adaptado).

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa aos Diretores

Prezado Diretor/a,

Somos do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e gostaríamos de solicitar autorização para convidar os professores e alunos para participar da pesquisa: “REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIDADE POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sob responsabilidade do mestrando Tailson Francisco Soares da Silva e orientação da Prof^a Dr^a Andréa Lourdes Monteiro Scabello. O objetivo do estudo consiste em analisar as representações sociais de cidade manifestada no discurso dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais da zona rural de Teresina-PI, com vista a contribuir para uma melhor prática docente no cotidiano da sala de aula sob a mediação do ensino de Geografia.

A pesquisa em tela conta com a participação voluntária dos professores e alunos. Destacamos que não será realizado qualquer procedimento que não esteja relacionado com a pesquisa. Acrescentamos ainda que os dados coletados serão utilizados para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa, sem que haja exposição dos participantes ou da escola.

Os resultados da pesquisa serão apresentados, caso haja interesse, após a defesa da dissertação de mestrado. Para viabilizar a realização da pesquisa, solicitamos sua permissão para convidar os professores e alunos que atuam na referida escola. Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Tailson Francisco Soares da Silva
(Mestrando)



Prof^a Dra Andréa Lourdes Monteiro Scabello
(Professora – Orientadora do Programa de
Pós-Graduação em Geografia da UFPI)

- *Tailson Francisco Soares da Silva* – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Email: tailson.geografia@gmail.com
- *Prof^a Dra Andréa Lourdes Monteiro Scabello* – Pesquisadora responsável. Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPI. Email: ascabello@hotmail.com

APÊNDICE B - Roteiro de questões direcionado aos alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

Caro (a) aluno (a)

Tem esta o objetivo de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIDADE POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL” desenvolvida por Tailson Francisco Soares da Silva discente do curso de Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Andréa Lourdes Monteiro Scabello. Peço a sua disponibilidade para preencher este questionário, o qual será fonte de pesquisa para a dissertação em andamento. As perguntas elencadas a seguir estão relacionadas à temática em questão e servirão somente para fins de pesquisa. Seu nome ficará em sigilo. Não deve haver preocupação com respostas certas ou erradas. Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,
Tailson Francisco Soares da Silva
Teresina/ 2015

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Identificação:

Sexo:

() Masculino () Feminino

Idade: _____

Nome da Escola em que você estuda: _____

2. Aspectos socioeconômicos dos alunos:

Renda familiar?

() inferior a 1 salário mínimo.

() entre 1 e 2 salários mínimos.

() acima de 3 salários mínimos.

Você realiza alguma atividade profissional (trabalha)? () sim () não

Caso trabalhe, identifique-o: _____

Quais dos objetos e serviços abaixo você possui em casa?

Anotar a quantidade:

() Televisão () Antena Parabólica () *Home Theater* () DVD () Computador

() TV a cabo () *Notebook* () Microondas () Geladeira () Câmera digital

() Mapas Livros antigos () Telefone fixo () Internet () Telefone celular

Reside:

() Zona Rural () Zona Urbana

Tipo de residência:

() Própria () Alugada () Cedida () Outros: _____

3. Sobre os hábitos culturais

Quantos livros você já leu esse ano?

() Nenhum

() 1 a 2

() 3 ou mais

Que outras leituras você faz além do livro da escola?

Assinale as atividades de lazer de sua preferência:

() Ir ao *shopping*

() Ler

() Ir ao cinema

() Praticar esportes

() Ir ao teatro

() Conversar com os amigos

() Assistir TV

() Outros lugares. Quais?

Marque os programas que você assiste sempre?

() Telejornal () Filmes () Novelas () Documentário () Esportes

() *Reality show* () Nenhum

Outros programas:

4. Ambiente Educacional

Sobre a sua trajetória escolar, assinale:

- Sempre estudei em escola pública
 Já estudei em escola pública e privada

Você considera que a Geografia é importante para sua vida?

- Sim Não

Os seus professores, especialmente o de geografia, quando estudam o tema cidade, costumam levar em consideração o que você já sabe sobre esse tema?

- Sim Não Um pouco

Você utiliza sua observação feita da Cidade no seu cotidiano, nas aulas de geografia?

- Sim Não Somente quando o professor pergunta

Você já foi a alguma aula de campo, feita pelo professor de geografia, quando ele estava abordando o tema “cidade” ou “espaço urbano” em suas aulas?

- Sim Não

Caso afirmativo, o que mais chamou a sua atenção?

- a sua cidade é igual a que está contida nos livros
 a sua cidade é muito diferente daquelas que aparecem nos livros
 eu aprendi coisas sobre a cidade que eu não imaginava
 eu já compreendia tudo o que o professor nos disse acerca da cidade

Em sua opinião, onde é possível aprender melhor acerca do tema “cidade” ou “espaço urbano”?

- Em casa Na rua No ônibus Na praça Na escola Com os amigos
 Pela TV Outros lugares quais? _____

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista direcionado aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGGEO)
CURSO DE MESTRADO EM GEOGRAFIA

Prezado/a Professor/a

Tem esta o objetivo de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIDADE POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL” desenvolvida por Tailson Francisco Soares da Silva discente do curso de Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sob supervisão da Prof^a. Dr^a. Andréa Lourdes Monteiro Scabello. Peço a sua colaboração no sentido de fornecer as informações requeridas neste roteiro, a qual será fonte de pesquisa para a dissertação em andamento. As perguntas elencadas a seguir estão relacionadas à temática em questão e servirão somente para fins acadêmicos-científicos. Seu nome ficará em sigilo. Não deve haver preocupação com respostas certas ou erradas. Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,
Tailson Francisco Soares da Silva
Teresina/ 2015

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados de Informação Geral

1. Idade, sexo e anos de serviço?
2. Qual é a sua formação acadêmica (especificar o tipo de curso)?

Sobre a Prática do Professor

3. Anos de permanência nesta escola?
4. Leciona em outras escolas da rede pública ou privada de Teresina atualmente? Quais?
5. No que se refere a(as) escola(a)s no qual você trabalha, qual a sua carga horária semanal?

6. De que forma você aborda o conteúdo de cidade em suas aulas? Poderia descrever uma de suas aulas?

7. Quais os aspectos do seu cotidiano acerca da sua cidade que você utiliza como elemento favorecedor do ensino e da aprendizagem em geografia?

Abordagem da Temática Cidade

8. O que é a sua cidade para você?

9. Ao abordar o tema “cidade”, nas aulas de geografia, você “lança” mão de outros recursos que não seja apenas o livro didático dessa disciplina? Se “lança”, quais são esses recursos?

10. A escola em questão favorece o acesso a recursos, para além do livro didático, que permitam lidar com a temática da cidade, tais como recursos computacionais, fotos e outras imagens, mapas impressos, viabilidade de estudos do meio etc.? Caso afirmativo, liste-os.

11. De que forma as suas experiências pessoais, relacionadas às leituras espaciais do seu cotidiano urbano, ajudam no seu trabalho de ensino de geografia junto aos seus alunos?

12. Nos instrumentos de avaliação que você emprega para acompanhar o grau de aprendizagem dos seus alunos, particularmente no tocante ao tema “cidade”, quais são os aspectos considerados mais relevantes (ex.: aplicação correta de conceitos, saber lidar corretamente com a espacialização das partes estruturantes da cidade, orientar-se corretamente na cidade etc.)?

13. Você acredita que as demais disciplinas do currículo escolar contribuem com o trabalho do ensino de geografia acerca do tema cidade? Caso afirmativo, de que forma?

14. Quais as possibilidades contidas no trabalho de ensino e de aprendizagem em geografia que podem ajudar o professor e os seus alunos a se sentirem verdadeiramente cidadãos no espaço urbano onde todos eles vivem?

15. Existe distanciamento entre a forma como a escola aborda a cidade, especialmente a partir das aulas de geografia, e a cidade real vivida pelas pessoas na vida cotidiana de cada uma delas?

