



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)**



Patrícia Maria de Deus Leão

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROCESSO MIGRATÓRIO PARTILHADA
PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI**

Teresina/PI

2015

Patrícia Maria de Deus Leão

**A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROCESSO MIGRATÓRIO PARTILHADA
PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal Piauí (UFPI), como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia. Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia. Área de Concentração: Organização do Espaço e Educação Geográfica.

Orientadora: Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva

Teresina/PI

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L437r Leão, Patrícia Maria de Deus.

A representação social de processo migratório partilhada pelos alunos do ensino médio no município de Campo Maior-PI [manuscrito] / Patrícia Maria de Deus Leão. - 2015. 124f. : il. color.

Impresso por computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, 2015.

Orientador: Profa. Dra. Josélia Saraiva e Silva.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Migração. 4. Ensino médio. I. Título.

CDD: 910.7

PATRICIA MARIA DE DEUS LEAO

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROCESSO MIGRATÓRIO ENTRE OS ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia sob a orientação da Prof.^a Dr.^a JOSELIA SARAIVA E SILVA. Área de Concentração: Organização do Espaço e Educação Geográfica. Linha de Pesquisa: ENSINO DE GEOGRAFIA.

Resultado da Defesa: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a joselia saraiva e silva
[Orientadora - Presidente]

Joselia Saraiva e Silva

Prof.^o Dr.^o Luís Carlos Sales
[Examinador Externo ao Programa]

Luís Carlos Sales

Prof.^o Dr.^o Carlos Sait P. de Andrade
[Examinador Interno – PPGGEO - UFPI]

Carlos Sait Pereira de Andrade

A Deus, Pai misericordioso.

A meus pais, Raimundo Nonato Leão e
Antônia Maria de Deus Leão.

A meu irmão, José Venâncio de Deus Leão.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa foi acompanhada de muita persistência, desafios e aprendizado. Desta forma, muitos contribuíram para sua realização.

A Deus, Pai Celestial, pelo dom da vida e pela oportunidade de realizar esta etapa importante na minha vida pessoal e profissional.

Aos meus pais, Raimundo Nonato Leão e Antônia Maria de Deus Leão, por seu amor incondicional, pela confiança e por acreditarem na transformação pelo conhecimento. MEU MUITO OBRIGADA!

A meu irmão, José Venâncio de Deus Leão, pelo incentivo, torcida e apoio sempre! Muito obrigada!

Aos meus familiares, sempre presentes, tios(as) primos(as), pela torcida, força e horas de lazer. À tia Bel, e ao tio Gerson, por sua preocupação constante!

Ao Marcos, pelo incentivo e por me fazer acreditar que este momento seria possível!

De forma carinhosa, à professora Dra. Josélia Saraiva e Silva, orientadora deste trabalho, por acreditar na realização do projeto, pelas valiosas orientações, pela confiança e paciência em todos os momentos!

Aos professores Antônio Cardoso Façanha e Carlos Sait Pereira de Andrade, pelas importantes considerações e contribuições no Exame de Qualificação.

Aos professores do PPGGEO, Antônio Cardoso Façanha, Raimundo Lenilde de Araújo, Carlos Sait Pereira de Andrade, José Luís Lopes Araújo, Armstrong Miranda Evangelista, Andréia Scabello e Claudia Saboia, pelo conhecimento compartilhado no decorrer dessa caminhada.

Aos meus amigos de turma, geomestrandos, pelas longas e importantes discussões, na construção do conhecimento, pelo aprendizado constante e pelos momentos de descontração.

Aos amigos, Igor, Lidiane, Bruna e Francisco, por sua amizade sincera, disponibilidade, nos momentos difíceis, e pelas longas horas de lazer!

Aos amigos de Graduação, Josenete, Teresa e Marsone, pelo incentivo e torcida.

Aos professores do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Irlane Gonçalves, Irene, Anézia Barbosa, Mugiany Portela, Elisabeth Baptista, Joana Aires, Jorge Martins, por me incentivarem a buscar o conhecimento geográfico.

Aos professores de Geografia e alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Maior-PI, por me receberem afetivamente, contribuindo de forma significativa para a realização dessa pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí-FAPEPI, pelo apoio financeiro cedido para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o conteúdo de migrações nas aulas de Geografia. Considera-se que este conteúdo possui importância singular haja vista tratar-se de algo muito próximo da realidade vivenciada por alunos do Ensino Médio. No cotidiano desses jovens brasileiros, principalmente os de escolas públicas, oriundos das camadas populares, há certa urgência na definição da situação profissional. Desse modo, a migração surge como alternativa para ampliar as possibilidades de emprego e melhoria educacional. Este processo é complexo por envolver questões identitárias, econômicas, subjetivas e sociais, partilhadas no cotidiano dos alunos, o que leva à construção de representação social. Assinale-se que o ensino de Geografia, como parte integrante da grade curricular, tem um papel relevante para a compreensão desse contexto social. Diante disso, o professor é uma peça fundamental no processo de ensino aprendizagem, cuja prática pedagógica deve ser realizada, no intuito de construir um conhecimento significativo, contextualizado com o espaço de vivência dos discentes. O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar a representação social do processo migratório partilhada pelos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Campo Maior-PI. De forma mais específica, verificar a presença do conteúdo de migração no currículo de Geografia da Educação Básica, em âmbito nacional e estadual; identificar, na prática docente dos professores de Geografia do município de Campo Maior, a presença e as formas de abordagem do conteúdo de migração e conhecer o conteúdo e a estrutura da representação social de processo migratório entre os alunos do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada no município de Campo Maior-PI, por este apresentar um fluxo de migração significativo em relação a outros municípios piauienses. Como suporte teórico, este trabalho foi embasado na Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici, com ênfase na Teoria complementar do Núcleo Central desenvolvida por Jean Claude-Abric. Metodologicamente, por ser uma abordagem qualitativa, foram utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionários, entrevistas e o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados do questionário e da TALP receberam tratamento estatístico, sendo que para a TALP se utilizou o auxílio do *software* EVOC, elaborado por Vergés em 1987. Os dados mais subjetivos foram analisados por meio da técnica de análise categorial de conteúdo, seguindo o critério semântico, proposta por Bardin (1979). Evidenciou-se que a representação social de processo migratório compartilhada por estes alunos é consolidada como um aspecto positivo. Os alunos atribuem a esse processo as soluções para questões de infraestrutura relacionadas ao município de Campo Maior. Esta representação social é pautada nas experiências vivenciadas por eles, concretizadas nas características econômicas do município e aspectos sociais e culturais da população. Estes elementos são reforçados pela prática docente dos professores de Geografia, contribuindo para uma idealização do processo de migração e construindo, portanto, uma representação social pautada no senso comum.

Palavras-chaves: Ensino de Geografia. Representação Social. Migração.

ABSTRACT

This research has as its theme the content migration in geography lessons, it is considered that this content has unique importance once it is something very close to the reality experienced by middle school students. In the daily lives of these young Brazilians, especially in public schools, from the popular classes, there is some urgency in the definition of the professional situation. In this way, the migration emerges as an alternative to enlarge the possibilities of employment and educational improvement. This process is complex because they involve issues identity, economic, social and subjective, shared in the daily lives of students, which leads to the construction of social representation. The teaching of Geography, as an integral part of the curriculum has an important role in the understanding of this social context. Instead, the teacher is a vital piece in the teaching-learning process, whose pedagogical practice must be carried out in order to build a significant amount of knowledge, contextualized with the space of experience of the learners. The general aim of this research was to analyze the social representation of the migratory process shared by Middle School students from state schools in Campo Maior-PI. More specifically check for content migration in the curriculum of Geography of Basic Education, at the national level and state; identify the teaching practice of teachers of Geography the municipality of Campo Maior, presence and ways to approach the content migration and to know the content and the structure of the social representation of migration process between the high school students. The research was conducted in the city of Campo Maior-PI, because it presents a flow of migration significant in relation to other municipalities Piauí. As theoretical support this work was based on the Theory of Social Representations inaugurated by Serge Moscovici, with emphasis on complementary Theory of Core developed by Jean Claude-Abric. Methodologically by be a qualitative approach, the following procedures were used for data collection: bibliographic research, documentary research, questionnaires, interviews, and the Test of Free Association of Words (TFAW). The data from the questionnaire and the TFAW received statistical treatment, being that for the TFAW if you used the help of EVOC software, developed by Vergés in 1987. The data more subjective were analyzed by means of the technique of categorical analysis of content, following the semantic criterion, proposed by Bardin (1979). It was evident that the social representation of migration process shared by these students is consolidated as a positive aspect to which are assigned solutions to issues of infrastructure related to the municipality of Campo Maior. This social representation is based on the experiences they experienced them, implemented the economic characteristics of the municipality and social and cultural aspects of the population. These components are reinforced by teaching practice, contributing to an idealization of the migration process, building a social representation based on common sense.

Keywords: Geography Teaching. Social Representation. Migration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	– Sumário do livro didático utilizado pelos alunos pesquisados.....	28
Figura 2	– Mapa com a localização do município de Campo Maior	46
Figura 3	– Mapa com a localização das escolas pesquisadas	67

QUADROS

Quadro 1	– Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.....	42
----------	--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1	– Distribuição dos professores pesquisados por faixa etária.....	69
Gráfico 2	– Distribuição dos professores pesquisados por sexo.....	69
Gráfico 3	– Distribuição dos professores pesquisados por tempo de magistério.....	69
Gráfico 4	– Formação inicial dos Professores pesquisados.....	70
Gráfico 5	– Professores de Geografia de Campo Maior, distribuição por ano de conclusão do curso de graduação.....	71
Gráfico 6	– Avaliação realizada pelos professores sobre sua formação inicial.....	71
Gráfico 7	– Relação dos recursos didáticos utilizados pelos professores pesquisados.....	75
Gráfico 8	– Distribuição dos alunos pesquisados por faixa etária.....	88
Gráfico 9	– Distribuição dos alunos pesquisados por sexo.....	88
Gráfico 10	– Distribuição por renda familiar dos alunos pesquisados.....	89
Gráfico 11	– Distribuição dos alunos pesquisados referente ao trabalho.....	89
Gráfico 12	– Distribuição por área específica de trabalho dos alunos pesquisados...	90
Gráfico 13	– Distribuição dos alunos retidos em séries anteriores.....	92
Gráfico 14	– Distribuição dos alunos retidos em série da Educação Básica.....	92
Gráfico 15	– Contado dos alunos pesquisados com pessoas migrantes.....	95
Gráfico 16	– Distribuição dos motivos que levaram as pessoas próximas aos alunos pesquisados a migrarem.....	96
Gráfico 17	– Estrutura e conteúdo da Representação Social de processo migratório partilhada por alunos do Ensino Médio em campo Maior-PI.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Número de escolas e matrículas do município de Campo Maior no ano de 2012.....	54
Tabela 2	– Número de pessoas que não frequentam a escola ou saíram antes de concluir a Educação Básica ou Superior no município de Campo Maior, no ano de 2012.....	55
Tabela 3	– Municípios piauienses que apresentam um número significativo de migrações.....	56
Tabela 4	– Atividades desenvolvidas pela população de Campo Maior em outros municípios.....	56
Tabela 5	– Pós-Graduação cursada pelos professores pesquisados.....	73
Tabela 6	– Distribuição dos municípios de nascimento dos alunos pesquisados....	90
Tabela 7	– Distribuição dos alunos por idade de início da escolarização.....	91
Tabela 8	– Aspectos que os alunos pesquisados gostam no município de Campo Maior.....	93
Tabela 9	– Aspectos que os alunos pesquisados menos gostam no município de Campo Maior.....	93
Tabela10	– Distribuição dos locais de destino para os quais migraram pessoas próximas aos alunos pesquisados.....	95
Tabela11	– Exemplo de tratamento dos dados realizado pelo EVOC - 2000.....	98
Tabela12	– Critérios de distribuição dos atributos nos quadrantes dos sistemas (central e periférico) de uma representação social.....	98
Tabela13	– Frequência e OME das palavras do Núcleo Central.....	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O CONTEÚDO DE MIGRAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	16
2.1	A Geografia na Educação Básica.....	17
2.2	O conteúdo de migração nos documentos oficiais.....	19
2.3	O livro didático de Geografia no Ensino Médio.....	25
2.3.1	O livro didático de Geografia nas escolas estaduais do Ensino Médio de Campo Maior (PI).....	27
2.4	A prática docente em Geografia e a construção de Representações Sociais.....	29
2.5	Sobre a Teoria das Representações Sociais e suas abordagens.....	33
2.5.1	Diferentes abordagens no campo da Teoria das Representações Sociais.....	37
2.6	Teoria do Núcleo Central.....	39
2.7	Possíveis abordagens do processo migratório pela a Teoria das Representações Sociais.....	43
3	O MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI: ASPECTOS GEOGRÁFICOS GERAIS E O CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES.....	45
3.1	Contextualizando o município de Campo Maior-PI.....	46
3.2	As migrações internas no contexto brasileiro.....	57
4	A PRODUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO MIGRATÓRIO A PARTIR DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NA ESCOLA: PROFESSORES E ALUNOS.....	66
4.1	Formação profissional dos professores de geografia pesquisados.....	68
4.1.1	Formação inicial e tempo de magistério dos professores pesquisados.....	69
4.1.2	Formação continuada e prática docente dos professores pesquisados.....	73
4.2	Alunos do Ensino Médio e sua Representação social de processo migratório.....	87
4.2.1	Escolarização dos alunos pesquisados e outras características socioeconômicas.....	87
4.2.2	Contato dos alunos pesquisados com pessoas migrantes.....	94
4.2.3	Estrutura e conteúdo da representação social do processo migratório.....	97
4.2.4	O pré-teste.....	99
4.2.5	Aplicação definitiva do TALP: revelando a estrutura e conteúdo da Representação Social de processo migratório.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICES.....	120

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia leva o aluno a compreender as transformações e relações sociais correntes no espaço geográfico. Vieira (2004, p. 31) ressalta que esta ciência “[...] mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo acerca de uma realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade”. Para isso, conhecer as relações existentes no espaço cotidiano do aluno é essencial no fazer pedagógico do professor, pois permitirá que este profissional estabeleça meios que levem o aluno a pensar e a refletir de forma crítica e consciente as suas ações e as relações presente no espaço geográfico.

O professor de Geografia ao relacionar, por exemplo, o conteúdo de migração sistematizado com o cotidiano do aluno permitirá a construção de um conhecimento mais significativo desse conteúdo, além de proporcionar um olhar geográfico ampliado dos fenômenos recorrentes no seu espaço (PAULA & SANTOS, 2014).

O processo migratório é complexo por envolver questões econômicas, culturais, sociais, políticas e identitárias, e está presente de forma significativa na vivência dos alunos, na dinâmica das relações sociais, familiares e através das práticas cotidianas. Desta forma, estes jovens constroem representações sociais as quais dão significado as suas ações e ao modo como visualizam determinado objeto.

Nesta perspectiva, o presente estudo tem como objeto a representação social do processo migratório, construída pelos alunos do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Campo Maior. O nosso interesse por este objeto surgiu da necessidade de compreender como os jovens de Campo Maior visualizam o processo migratório, considerando que este município tem um número elevado de migrações em relação a outros municípios do Estado; e também como a disciplina de Geografia, através da prática docente, trabalha este conteúdo. Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico.

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici na década de 1960. Este autor defende que “as representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam continuamente através da fala, do gesto, do encontro do universo cotidiano” (2012, p. 39). Desta forma, as representações sociais de um determinado objeto, no caso desta pesquisa, do processo migratório, são produzidas e partilhadas no cotidiano dos alunos, nas discussões, nos confrontos de ideias e das experiências vivenciadas por estes jovens.

No Estado do Piauí têm sido desenvolvidas pesquisas em representações sociais especificamente voltadas para o Ensino de Geografia, tais como: Silva (2007), Pimentel Neto (2013), Pimentel (2014), Costa (2014) e Pinheiro (2015). Estas pesquisas têm apontado a necessidade de os professores de Geografia, no decorrer de suas práticas, refletirem e considerarem no seu fazer pedagógico as representações sociais que os alunos constroem no seu cotidiano, no sentido de levar o aluno a produzir um conhecimento significativo.

Diante disso, colocamos alguns questionamentos, quais sejam: – Como o conteúdo de migração é trabalhado pelos professores de Geografia do Ensino Médio do Município de Campo Maior (PI)? Existe relação entre a abordagem desse conteúdo e a representação social do processo migratório partilhada pelos alunos do Ensino Médio?

Acreditávamos, inicialmente, que as ações pedagógicas dos professores, muito voltadas aos livros didáticos, não levam em consideração a experiência vivenciada pelos alunos, desvinculando, assim, o conteúdo de migração do cotidiano dos jovens. Desse modo, contribuem para uma idealização do processo migratório, construindo uma representação social pautada no senso comum.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a representação social do processo migratório, partilhada pelos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Campo Maior (PI). De forma mais específica, verificar a presença do conteúdo de migração no currículo de Geografia da Educação Básica, em âmbito nacional e estadual; identificar na prática docente dos professores de Geografia do município de Campo Maior a presença e as formas de abordagem do conteúdo de migração e conhecer o conteúdo e a estrutura da representação social de processo migratório entre os alunos do Ensino Médio.

Para atender estes objetivos, realizamos os seguintes procedimentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico, pesquisa documental, teste de associação livre de palavras (TALP), questionário com os alunos e entrevista semiestruturada com os professores de Geografia do Ensino Médio da Rede Estadual, no município de Campo Maior (PI).

O campo de pesquisa consistiu em nove escolas estaduais do município de Campo Maior que ofertam o Ensino Médio, sendo oito escolas na zona urbana e uma escola na zona rural. Este é o número total das escolas de Ensino Médio, portanto, trabalhou-se com o universo e não com uma amostragem dessas escolas. Esse município foi selecionado porque, segundo o IBGE (2014), tem um elevado número de migrantes.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos que cursam o 1º ano do Ensino Médio, totalizando 151 alunos. A escolha deste nível de escolarização para a realização da pesquisa foi balizada em questões curriculares, de acordo com a Matriz Disciplinar do Ensino Médio,

estabelecida pela Secretária Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC), e o conteúdo de migração deve ser trabalho nesta série do Ensino Médio.

A pesquisa contemplou também os oito docentes que lecionam a disciplina de Geografia nestas unidades de ensino, no intuito de conhecer a prática pedagógica dos professores e como estes compreendem o conteúdo de migração.

Na coleta de dados foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa: levantamento bibliográfico, necessário para a construção do referencial teórico trabalhado na pesquisa. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006), este procedimento consiste no conjunto de obras que são importantes e afins ao objeto pesquisado. Este referencial formou-se por meio das concepções de processo migratório, através de Singer (1979), Rua (1993; 1997), Sposito (1992), Oliveira (2002), Damiani (2006), Brito (2009). E, de prática pedagógica dos professores de Geografia, por meio de Cavalcanti (2002; 2012; 2014), Callai (2013), Silva et al. (2014), Kaercher (2014) e a Teoria das Representações Sociais, Alves – Mazzoti (1994), Sá (1995), Abric (2000), Moscovici (2001; 2003; 2012) e Jodelet (2001), entre outros autores.

A análise documental foi utilizada para verificar a presença do conteúdo de migração nos documentos oficiais e no livro didático. Segundo Gil (1999), esta pesquisa permite a explorações dessas fontes. Assinale-se que tal verificação foi realizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, através das Matrizes Disciplinares do Ensino Médio, bem como no livro didático de Geografia, adotado no ano de 2014, nas escolas pesquisadas.

O Teste de Associação Livre de Palavras foi aplicado junto aos alunos para a obtenção da representação social do processo de migração, ou seja, com o objetivo de identificar o seu conteúdo e sua estrutura. Esta técnica já é bastante utilizada nas pesquisas de representações sociais a sua aplicação ocorre da seguinte maneira:

a) Pede-se aos sujeitos da pesquisa para que associem palavras e expressões que lhe vêm à mente quando é colocado para eles algum tema, no caso da nossa pesquisa o estímulo foi a expressão “Mudar para cidades maiores que a sua é...”. Com a análise dessas palavras pode-se chegar ao núcleo central e os elementos periféricos da representação social do processo de migração pelos alunos do Ensino Médio. Essa técnica foi aplicada em uma turma, escolhida de forma aleatória, de cada escola pesquisada, totalizando 151 alunos que estão cursando o 1º ano do Ensino Médio.

b) Em seguida solicita-se aos respondentes que hierarquizem as palavras por ordem de importância, ou seja, da mais importante para a menos importante. Para finalizar, é pedido que escrevam o significado de duas palavras apontadas por eles como as mais importantes; dentre as evocadas, geralmente são solicitadas cinco palavras. O instrumento foi aplicado de modo individualizado, mas em sala de aula com todos os sujeitos.

A Associação Livre de Palavras foi analisada com o auxílio do *software* EVOC, elaborado por Vergés em 1987. Este software é específico para tratar dados de evocações (Associação Livre de Palavras) no intuito de revelar o conteúdo e a estrutura da representação social.

Após esses procedimentos, realizamos a escrita deste trabalho que se encontra dividido em cinco seções, a primeira, é a parte introdutória, a qual traz uma visão ampla da pesquisa. Na segunda seção, discutimos o ensino de Geografia na educação básica, o conteúdo de migração nos documentos oficiais que embasam este nível de ensino, além da prática docente dos professores e a Teoria das Representações Sociais. Na terceira seção, apresentamos o município de Campo Maior (PI), através dos aspectos históricos, físicos, econômicos, educacionais, populacionais, além da discussão sobre o processo migratório. Na quarta seção, são apresentados os professores e os alunos participantes da pesquisa, e discutida a representação social de processo migratório partilhada por esses alunos que cursam o 1º ano do ensino médio. Por meio da pesquisa realizada em campo, foi possível identificar as fontes geradoras dessa representação, se esta é pautada no senso comum ou no conhecimento sistematizado pela disciplina de Geografia. Na quinta seção, realizamos as Considerações Finais da pesquisa.

**2 O CONTEÚDO DE MIGRAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A TEORIA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

2.1 A Geografia na Educação Básica

O Ensino de Geografia na Educação Básica visa auxiliar os alunos a compreenderem as complexas relações presentes em seus espaços de vivência. Para tanto, considera as transformações espaciais como ações da sociedade e da natureza sobre o espaço geográfico, nas suas diferentes dimensões. Desse modo, essa disciplina contribui para a formação de cidadãos críticos, habilitados a pensar e a agir socialmente a partir da percepção espacial.

De acordo com Straforini (2001), a relevância do ensino de Geografia é possibilitar aos alunos um conhecimento integrado do mundo. Trabalhando com diferentes escalas, essa disciplina permite ao estudante visualizar de forma ampla e coesa a complexidade do espaço. Desta forma, os diversos conteúdos do currículo escolar devem desenvolver de forma integrada o conhecimento que auxilie os alunos à compreensão da realidade socioespacial.

Para Cavalcanti, o ensino de Geografia tem como objetivo:

Admitindo – se que o objetivo do ensino de geografia seja desenvolver o pensamento autônomo com base na internalização do raciocínio geográfico, tem-se considerado importante organizar os conteúdos valendo- se de conceitos básicos e relevantes, necessários à apreensão do espaço geográfico. A ideia é encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos, para que os cidadãos desenvolvam um modo de pensar e agir que considere a espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos ou como parte da humanidade” (2012, p. 47-48).

Neste sentido, a disciplina Geografia, através dos conteúdos e conceitos, deve levar o aluno a entender que o espaço geográfico é proveniente da ação dos seres humanos sobre ele, e que tais relações geram conflitos dos quais todos participam ativamente; ou seja, é necessário que os alunos compreendam que as transformações espaciais não estão alheias a eles, mas fazem parte de seu próprio cotidiano. Segundo Callai, o Ensino de Geografia é importante por levar o aluno a “se perceber como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (1998, p. 56).

Para empreender este objetivo, Cavalcanti (2014) ressalta que se deve trabalhar com os conhecimentos que os alunos já trazem de casa, estabelecendo uma relação entre o conteúdo curricular e o conhecimento adquirido por estes, no seu dia a dia, o qual é apreendido de maneira informal, em casa, por meio da cultura, da experiência de vida. Este conhecimento deve ser valorizado no contexto escolar e organizado, de forma que o aluno amplie e produza novos conhecimentos.

Dentre os conhecimentos curriculares da disciplina de Geografia, destacamos os conteúdos de migrações os quais se tornam relevantes por afetarem o espaço sob diferentes dimensões; são, portanto, parte da realidade vivenciada pelos alunos das escolas públicas. Os fluxos migratórios estão presentes no cotidiano do aluno através dos deslocamentos de pessoas da sua família, da vizinhança ou de conhecidos para outros Estados, sendo este um fato comum na região Nordeste do Brasil, onde se localiza o nosso campo de pesquisa. Na história do Brasil esta região tem sido local de dispersão populacional, quase sempre como consequência de fatores climáticos associados a questões econômicas. Patarra (2003) enfatiza que, no Nordeste, os fatores climáticos sempre foram determinantes para a ocorrência elevada de fluxos migratórios.

Para Rua (1993) os fluxos migratórios são a maneira mais adequada para entender o “caráter social do espaço geográfico” (p. 187). Dessa forma, por meio do processo migratório, é possível a compreensão da dinâmica socioespacial e a complexidade das relações sociais, econômicas, culturais, políticas, e identitárias que permeiam o espaço geográfico.

Corroborando esta ideia, Silva et al. afirmam:

Os deslocamentos populacionais são um tema fundamental para o estudo da Geografia. Tal relevância se relaciona ao importante papel dos fluxos demográficos para a organização do espaço geográfico. Entender a organização espacial de uma sociedade e as relações sociais contemporâneas pressupõe identificar a migração como um importante elemento que compõe esse espaço (2014, p. 46).

Por ser de dimensão ampla, envolvendo as relações sociais, identitárias, culturais e econômicas, os deslocamentos estão presentes na atualidade de forma bastante significativa, o que torna necessário, na visão de Silva et al. (2014), que a escola trabalhe este processo de forma ativa, ressaltando as diferentes escalas e dimensões, tanto no contexto brasileiro, quanto global, para que o aluno compreenda seu espaço de vivência a partir dessa dinâmica territorial.

Rua et al. (1993) também acrescentam que estas diversas dimensões que permeiam as questões migratórias são adequadamente trabalhadas no ensino de Geografia quando este processo é analisado como um fenômeno característico do espaço geográfico, que pode intervir na transformação desse espaço, influenciando as relações de trabalho, portanto, arraigadas no contexto social.

Corroborando as ideias mencionadas anteriormente, Zozzoli (2009) defende que o estudo sobre o processo migratório não deve ser desconsiderado nas relações de sala de aula, porque leva o aluno a conhecer e a pensar de forma crítica seu próprio espaço cotidiano,

valorizando as diferenças culturais, as crenças e valores presentes neste espaço, pois os saberes e as diferenças sobre a realidade dos alunos são importantes no contexto escolar, tendo em vista que, conforme esse autor, a criança migrante, ao se sentir deslocada no ambiente escolar, pode apresentar crise identitária, podendo isto influenciar no desenvolvimento e aprendizagem.

O processo educativo, ao valorizar estas questões culturais, identitárias, na visão de Santos (2008), desperta a consciência crítica e de politização, elementos essenciais para incentivar estes jovens a permanecerem em seu lugar de origem, evitando estes de migrar e incentivando o desenvolvimento local. Ou seja, é preciso levar o jovem a compreender que, no seu lugar de origem, é possível desenvolver meios de sobreviver, sem precisar necessariamente migrar. Ao discutir este conteúdo de forma ampla, suas relações sociais, causas, consequências e as transformações espaciais decorrentes deste processo, a escola, segundo Zozzoli (2009), apresenta-se como um importante instrumento de reconstrução social para estes jovens que convivem cotidianamente com o processo de migração.

Tendo em vista a importância do processo migratório no cotidiano dos jovens e nas transformações, decorrentes desses fluxos, na dinâmica do espaço geográfico, este conteúdo é discutido de forma ampla nos documentos oficiais que direcionam o ensino na Educação Básica brasileira.

2.2 O conteúdo de migração nos documentos oficiais

Os documentos oficiais aqui analisados dizem respeito a duas propostas curriculares para o Ensino Médio, elaboradas, respectivamente, em âmbito nacional e estadual. Deste modo, serão analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Piauí.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram produzidos dentro das reformas educacionais e sociais as quais passava o País na década de 1990. À busca de responder as demandas da sociedade neste período, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394/96, formulou este documento, no qual elenca conceitos, habilidades e competências que devem ser apreendidos pelos alunos no Ensino Médio.

Os Parâmetros são constituídos por três eixos principais, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O Ensino de Geografia encontra-se neste último eixo, cujo objetivo “é

contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente” (BRASIL, 2000, p. 30).

Para atingir este objetivo e visando a formação de cidadãos críticos e autônomos, que desenvolvam a habilidade necessária para o trabalho e a vida em sociedade, a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias têm como diretrizes os quatro princípios postos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como essenciais para a educação no século XXI: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 2000, p. 8). Estes princípios são importantes, pois, ao estimular a busca pelo conhecimento, visa unir teoria e prática, levando à formação de uma sociedade solidária e ao desenvolvimento autônomo e crítico dos alunos, finalidade abordada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394/96, para o Ensino Médio. De acordo com Silva et al. (2004, p. 11), estes quatro princípios são relevantes para educação pelo fato de que “a autonomia intelectual só virá quando o aluno construir significado na sua aprendizagem, para que ele tome aquele saber como seu, e, assim, consiga utilizá-lo em suas práticas sociais”. É necessário que o aluno saiba como utilizar este conhecimento no seu dia a dia, e perceba que o conhecimento produzido no âmbito escolar é importante para o seu convívio diário.

Neste sentido, a Geografia se apresenta como uma disciplina que busca trabalhar com o conhecimento que o aluno já traz de casa, com o cotidiano, buscando compreender as relações que se processam no espaço geográfico e as consequências dessas ações em diferentes dimensões, desenvolvendo o senso crítico dos alunos.

Buscando compreender a complexidade do espaço geográfico, as relações existentes nas diferentes escalas, trabalhando o cotidiano dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio abordam cinco conceitos-chaves para o ensino de Geografia, quais sejam: paisagem, lugar, território e territorialidade, escala e globalização, técnicas e redes. São estes conceitos que irão direcionar os demais conteúdos discutidos pela Geografia. Desse modo, é necessário que os profissionais em educação visualizem a importância de tê-los como alicerce na organização curricular a ser desenvolvida no contexto escolar local.

Sobre isso o documento enfatiza que:

Este conjunto de conceitos-chaves não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas

a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia (BRASIL, 2000, p. 34).

Desta forma, ao considerar estes cinco conceitos-chaves é possível articular os demais conteúdos trabalhados pela Geografia, entre eles, o conteúdo de migração, cuja importância dentro do currículo advém do fato de este conceito representar uma das dinâmicas espaciais. Destacamos, entretanto, que o processo migratório não é abordado de forma específica nos PCNEMs, mas ao explorar as questões locais, identitárias e culturais, advindas dos conceitos-chaves, faz-se necessário incluir esse processo.

Assim, o professor deve entender que os PCNEMs são uma base importante para o ensino, mas que deve ser adequado à realidade da escola e do público com o qual trabalha. Na visão de Oliveira “[...] o professor possui autonomia para atuar e incluir conteúdos que considerar de relevância para o processo de ensino/aprendizagem, no que tange à formação de cidadão pleno, devendo considerar as questões locais e regionais” (2012, p. 75).

Em 2002, ampliando as discussões sobre estas orientações curriculares, os PCNEM’s foram complementados pelos PCNs + Ensino Médio; este documento traz a articulação, de forma contextualizada, entre os conceitos estruturantes da Geografia e as competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos no processo de ensino/aprendizagem.

Com base nestas orientações, os PCNEM’s e os PCN + Ensino Médio nortearam a elaboração de outros documentos, no sentido de fortalecer as políticas voltadas para o Ensino Médio, como, por exemplo, a consolidação do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, além de intensificar ações conjuntas entre as Secretárias de Educação e as instituições de Ensino Superior, visando à formação inicial e continuada de professores.

Dentre estas diversas políticas com vistas à qualidade da educação básica, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio se apresentam como uma proposta curricular importante, por serem decorrentes das discussões entre o meio acadêmico, os professores da Educação Básica e as Secretárias Estaduais de Educação.

Atualmente estas Orientações Curriculares para o Ensino Médio norteiam os currículos presentes nas escolas e influenciam a produção de livros didáticos no País. Sua publicação deu-se em 2006, pelo Ministério da Educação e Cultura, na gestão do ministro Fernando Haddad. Caracterizam-se por apresentar uma base comum nacional e estratégias de aprendizagem, visando o desenvolvimento de cidadãos críticos.

O objetivo desse documento é “ampliar e avançar as discussões, oferecendo elementos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio no âmbito da

Geografia, servindo de estímulo e apoio à reflexão da prática diária do professor” (BRASIL, 2006, p. 44).

Nesse sentido, este documento expande e traz novos debates voltados para o Ensino de Geografia; além de ampliar as discussões sobre a prática docente, ressalta as competências e habilidades as quais devem ser desenvolvidas pelos alunos, discute a relevância do Projeto Político Pedagógico para as escolas, enfatiza a valorização do conhecimento do aluno e fundamenta a importância de trabalhar com conceitos na ciência geográfica.

Sobre isso, destaca:

[...] a formação dos conceitos por parte dos alunos é o que serve de balizador para o ensino, pois ao construir o conceito, o aluno vai confrontar seus pontos de vista resultantes do senso comum e os conhecimentos científicos, encaminhando-se para uma compreensão que o conduzirá a uma constante ampliação de sua complexidade (BRASIL, 2006, p. 54).

Desta forma, a construção dos conceitos ocorre através da sistematização do conhecimento pelo aluno, da relação entre o que o aluno já sabe com o conhecimento científico trabalhado pela escola. A partir disso, é possível levar o aluno a analisar, compreender, e, desta forma, ampliar sua apreensão sobre a dinâmica e a complexidade do espaço geográfico.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio propõem seis conceitos estruturantes: espaço e tempo, sociedade, lugar, paisagem, região e território. E enfatiza a necessidade de esses conceitos serem trabalhados articulados com os conteúdos e estruturados através de eixos temáticos.

Os eixos temáticos estruturados por estes documentos são sete, os quais, articulados aos conteúdos, devem explorar a realidade na qual a escola se encontra, a realidade dos alunos, fazendo com que os agentes envolvidos neste processo tenham um papel significativo e efetivo no processo de ensino/aprendizagem, levando o aluno, através desses eixos, a construir os conceitos-chaves estruturantes da ciência geográfica. Estes eixos temáticos articulados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio são:

Formação territorial brasileira [...]

Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade, o desenvolvimento da Geografia Urbana mundial [...]

O futuro dos espaços agrários, a globalização a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência [...].

Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais [...].

As diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território [...].

As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica [...]

Produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e tecnológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações (BRASIL, 2006, p. 56-59, grifo nosso).

De forma mais específica, por meio do quarto eixo temático, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio enfatizam a importância de trabalhar o processo migratório, ressaltando a relevância desses fluxos migratórios na atualidade, a dinâmica, as causas, os motivos que levam a este processo e as consequências decorrentes desses movimentos.

Este documento destaca que:

O estudo da população pela Geografia considera em especial sua organização, distribuição e a apropriação do espaço como uso para viver e produzir. Os movimentos atuais da população expressam essas buscas, que são constantes e marcam tanto as necessidades dos grupos populacionais quanto as motivações, que podem ser geradas externamente a eles. São movimentos muito intensos, que se manifestam atualmente das mais variadas formas e que, se estudados na perspectiva de aceitação da diversidade e do multiculturalismo, facilitam compreender a necessidade de reconhecer as identidades e o pertencimento territorial (BRASIL, 2006, p. 58).

Portanto, este eixo temático discute as questões subjetivas, culturais e identitárias envolvidas no processo migratório, e que devem ser debatidas no âmbito da sala de aula para que os alunos não visualizem este processo apenas pelo viés econômico, mas compreendam estes fluxos migratórios de forma mais ampla e complexa.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Piauí foram organizadas pela Secretária Estadual de Educação e Cultura, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e têm como embasamento as políticas educacionais de âmbito nacional. Este documento busca sistematizar uma base conceitual para o processo de ensino/aprendizagem para o Estado do Piauí, trazendo objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e processo avaliativo.

Segundo o texto oficial, intitulado Matrizes Disciplinares do Ensino Médio, é intenção do documento possibilitar “a reflexão e o redirecionamento das práticas das escolas por meio do alinhamento de concepções relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, requisito necessário à (re) elaboração da proposta pedagógica” (PIAUI, 2013, p. 2). Desta forma, estas diretrizes são importantes por direcionar e embasar as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais. Sendo de elaboração recente, foi produzida pela ação conjunta das equipes pedagógicas da administração central, das gerências regionais e das escolas.

Este documento é organizado por área de conhecimento, Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática, Ensino Religioso e Ciências Humanas; nesta última está inserida a disciplina de Geografia. Apesar de ser organizado por área, estas são articuladas visando um conhecimento amplo e integrado administrado para o aluno.

Seguindo as orientações dos documentos de âmbito nacional, a Matriz Disciplinar do Ensino Médio enfatiza a necessidade de trabalhar com conceitos no ensino de Geografia. Espaço geográfico, região, território, lugar e paisagem são os conceitos essenciais para a compreensão do espaço de vivência dos alunos. Além de trazer uma grade curricular com todas as disciplinas e conteúdos que devem ser explorados nos três anos que compõem o Ensino Médio, enfatiza como estes conteúdos devem ser trabalhados, os objetivos e as formas de avaliação.

Quanto ao conteúdo de migração, neste documento, ele aparece integrado a organização do espaço geográfico e ao crescimento da população, enfatizando o processo migratório rural/urbano e suas consequências. Porém, este documento não aborda a complexidade que envolve os fluxos migratórios, como as questões subjetivas e sociais vivenciadas pelos alunos no contexto escolar, essas discussões ficam a critério da ação pedagógica do professor.

De acordo com Cacete, “o currículo se realiza de fato na sala de aula e depende fundamentalmente das decisões tomadas pelo professor [...]” (2013, p. 50). Neste sentido, o professor tem a autonomia de adequar os conteúdos e a sua prática para atender a demanda dos alunos e da sociedade.

Corroborando esta visão, Oliveira (2012) enfatiza que o professor deve considerar os documentos oficiais, mas tem autonomia para inserir outros conteúdos necessários à formação dos alunos e que atendam às necessidades locais. Desta forma, o professor, na sua prática, deve orientar estas discussões, levando o aluno a buscar este conhecimento, destacando a compreensão para a relação entre os aspectos locais e globais.

As discussões em torno destes documentos, em nível nacional e estadual, são essenciais, pois, além de orientar o trabalho docente e trazer uma base comum que deve ser trabalhada nas escolas, ressalta a necessidade de o professor explorar o conhecimento prévio dos alunos e o seu cotidiano. Estes documentos direcionam a produção dos livros didáticos, principal recurso didático utilizado nas escolas de educação básica.

2.3 O livro didático de Geografia no Ensino Médio

O livro didático é um dos principais recursos utilizados nas escolas do País. Este recurso didático foi introduzido nas escolas brasileiras ainda no séc. XIX, tornando-se uma das mais importantes fontes de pesquisa e subsídio para o professor da educação básica que, muitas vezes, veem o livro didático como único recurso disponível para o exercício da prática docente.

Pina (2009) ressalta que a má-formação dos professores favoreceu a difusão do livro didático no séc. XIX, devido a isso, este recurso didático consolidou-se como a principal base para a prática docente. Desta forma, o livro didático sempre teve um papel relevante no contexto escolar brasileiro.

Sobre isso, Silva expõe que:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador (1996, p. 8).

O livro didático, nesta visão, sempre teve um papel significativo no contexto escolar, talvez por este instrumento ser o mais acessível aos alunos e professores. Assim os planejamentos, os conteúdos e a própria forma de o professor exercer a docência fica vinculada a este recurso. Cavalcanti (2013) ressalta que, atualmente, em Geografia, o livro didático ainda é muito utilizado na organização e escolha dos conteúdos e para orientar a prática docente.

Callai acrescenta que o livro didático é uma ferramenta importante na sala de aula, pois, às vezes, é o único material disponível e acessível aos alunos; além de trazer informações é “uma possibilidade para democratizar o acesso ao conhecimento” (2013, p. 42). A questão é como os professores estão trabalhando estes conteúdos em sala de aula.

O acesso ao conhecimento por meio do livro didático é importante, até porque muitos alunos não têm acesso a outros meios de leitura; no entanto, o professor deve saber utilizar

este recurso, buscando outras fontes de leitura, de pesquisa, no sentido de possibilitar outra visão sobre determinado conteúdo e a melhor forma de explorá-lo.

Callai (2013) enfatiza também a forma como os conteúdos de Geografia são apresentados pelos livros didáticos, haja vista que estes conteúdos não podem ser vistos como acabados e prontos; é preciso ter um olhar crítico, fazer uma reflexão, visualizar e questionar a forma como estes são expostos.

Ainda sobre este assunto, Tonini ressalta que “[...] o livro didático de Geografia como um programa curricular que [...] coloca em ação um sentido de ensinar/aprender sobre o mundo. Eles disseminam uma produção de sentidos, corporificam uma relação entre saber, poder e identidade” (2002, p. 119). Estes livros, através dos conteúdos, trazem uma visão de mundo, de cultura, que deve ser visualizada pelo professor.

Considerando especificamente o conteúdo de migração, Rua (1993) salienta que é muito presente nos livros didáticos os movimentos migratórios relacionados ao processo de ocupação, percorrendo todo o contexto histórico, como se este processo houvesse ocorrido em áreas desocupadas e sem conflitos que levassem a transformações identitárias, econômicas e sociais.

Para Ventura (2011), apesar de o conteúdo de migração estar presente no livro didático, este não vem totalmente contemplado e abrangente, necessitando que o professor procure outras fontes de pesquisa para que a aprendizagem seja significativa.

Para Rua é importante mostrar que:

A migração de grandes contingentes populacionais, especialmente quando acompanhada por uma maior inserção na economia de mercado, é, pois, um processo de transformação social, e não só para os que se deslocam, mas também para os ocupantes anteriores a área de chegada (1993, p. 192).

A forma como o professor explora o conteúdo, levando o aluno a pensar, a refletir sobre o processo migratório é de suma importância para que o aluno compreenda a complexidade deste processo.

Assim, mesmo que o livro didático não traga a complexidade existente neste conteúdo, a prática pedagógica do professor deve levar à discussão sobre as transformações sociais existentes neste processo, como as contradições que impulsionam e permeiam esta mobilidade populacional em um processo mais amplo. Conforme Vieira (2004), este conhecimento é uma ferramenta relevante de conscientização sobre a realidade espacial dos alunos.

Considerando a importância do livro didático no ensino, o governo federal disponibiliza este recurso para os alunos da educação básica. Convém assinalar que os

discentes das escolas estaduais do Ensino Médio do município de Campo Maior (PI) são contemplados com este recurso. Na execução desta pesquisa, buscamos conhecer os livros de Geografia que estavam sendo utilizados nas turmas da 1º série do Ensino Médio nas escolas estaduais de Campo Maior (PI). Realizamos no item a seguir uma análise desses livros didáticos.

2.3.1 O livro didático de Geografia nas escolas estaduais do Ensino Médio de Campo Maior (PI)

Verificamos que em todas as escolas do Ensino Médio pesquisadas em Campo Maior estar sendo utilizado o livro intitulado *Fronteiras da Globalização*, dos autores Lúcia Marino Alves e Tércio Barbosa Rigolin, da editora Ática. Este livro está estruturado em sete unidades, as quais se dividem em vinte e cinco capítulos, estes divididos em subseções.

Observamos que os livros didáticos são produzidos considerando os documentos oficiais de âmbito nacional e gerenciados pelo Ministério da Educação e Cultura, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual avalia estes livros, de acordo com alguns critérios e princípios estabelecidos por este programa e necessários para o processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, o objetivo principal do Programa Nacional do Livro Didático é:

Oferecer aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras obras que foram analisadas e selecionadas, considerando-se a correção dos conceitos e informações básicas, sua atualidade, sua pertinência e adequação no trato dos temas de cada componente curricular em análise – no nosso caso, a Geografia –, e a inserção dos fundamentos necessários para a formação de cidadãos, em um mundo diverso, complexo e multidimensional (BRASIL, 2011, p. 7).

Este programa visa subsidiar os professores e pedagogos na escolha dos livros didáticos que serão utilizados em sala de aula no decorrer de três anos consecutivos. O PNLD através de diferentes instituições, profissionais da educação e da área específica de cada disciplina, avaliam e produzem o Guia do Livro Didático, o qual é colocado à disposição das escolas, e o professor escolhe entre estes livros, o qual melhor se adequa a realidade dos alunos.

De acordo com esse Guia, no livro *Fronteiras da Globalização*, escolhido pelos professores de Campo Maior, “apresentam-se as noções gerais e os conceitos básicos da Ciência Geográfica e da Cartografia; tratam-se dos principais temas físicos, humanos e

geopolíticos da Geografia, finalizando com tópicos sobre a questão ambiental” (BRASIL, 2011, p. 36). Neste contexto, este livro tem um capítulo dedicado ao conteúdo de migração, intitulado “A pobreza no mundo e as migrações internacionais”, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 1 - Sumário do livro didático utilizado pelos alunos pesquisados

Sumário	
UNIDADE 1 – A EVOLUÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA E OS PRINCIPAIS CONCEITOS DA GEOGRAFIA	
CAPÍTULO 1 O conhecimento geográfico: importância e breve história	7
1. As primeiras noções geográficas	8
2. A geografia na Idade Média	11
3. A geografia na Idade Moderna	11
4. A geografia na Idade Contemporânea	13
5. A geografia nos séculos XX e XXI	14
6. A importância do estudo da geografia	15
Questões para reflexão	16
Glossário	16
CAPÍTULO 2 Lugar, paisagem e espaço geográfico	17
1. Lugar: a nossa geografia	17
2. Espaço geográfico: um conjunto de lugares	17
Questões para reflexão	24
Glossário	24
UNIDADE 2 – O ESPAÇO GEOGRÁFICO: LOCALIZAÇÃO, TEMPO E REPRESENTAÇÃO	
CAPÍTULO 1 A localização no espaço geográfico	45
1. As direções no espaço geográfico	46
2. Coordenadas geográficas: importância e aplicação	47
Questões para reflexão	52
Glossário	52
CAPÍTULO 2 A medida do tempo no espaço geográfico	53
1. O movimento de rotação, os dias e as noites	54
2. O movimento de translação e as estações do ano	57
Questões para reflexão	59
Glossário	59
CAPÍTULO 3 A representação do espaço geográfico: a construção de mapas	60
1. Mapas: representações planas da Terra	60
2. A cartografia e a tecnologia	63
Questões para reflexão	66
Glossário	66
CAPÍTULO 4 A representação do espaço geográfico: linguagem cartográfica e leitura de mapas	67
1. Tipos de mapas ou cartas	67
2. A linguagem dos mapas	69
Questões para reflexão	75
Glossário	75
CONCLUINDO A UNIDADE	
Letura e reflexão: A descoberta da longitude	76
Continuando a reflexão: Questões de vestibulares e do Enem	77
Outras fontes de reflexão e pesquisa (filmes, livros e sites)	86
CAPÍTULO 5 O Estado-Nação – Fronteiras, território e territorialidade	25
1. País, Estado-Nação e nação	25
2. Território, territorialidade e soberania	26
3. Onde termina um país e começa outro?	27
4. Outras fronteiras de globalização	32
5. As relações entre os países	34
Questões para reflexão	35
Glossário	35
CONCLUINDO A UNIDADE	
Letura e reflexão	36
Texto 1 Patrimônio natural, território e soberania	36
Texto 2 Geografia: sociedade-natureza	36
Continuando a reflexão: Questões de vestibulares e do Enem	37
Outras fontes de reflexão e pesquisa (filmes, livros e sites)	43
UNIDADE 3 – O ESPAÇO NATURAL: A DINÂMICA DA NATUREZA	
CAPÍTULO 1 A evolução geológica da Terra	88
1. O tempo geológico conta a história da Terra	88
2. Origem, formação e camadas da Terra	89
3. A origem dos continentes	91
Questões para reflexão	96
Glossário	97
CAPÍTULO 2 Estrutura geológica e as formas de relevo da Terra	98
1. A crosta terrestre é constituída de rochas e minerais	98
2. O relevo terrestre	101
Questões para reflexão	103
Glossário	104
CAPÍTULO 3 Agentes formadores e modeladores do relevo terrestre	105
1. A dinâmica interna da Terra	105
2. A dinâmica externa da Terra	111
Questões para reflexão	116
Glossário	117
CONCLUINDO A UNIDADE	
Letura e reflexão: A água subterrânea e o relevo calcário	118
Continuando a reflexão: Questões de vestibulares e do Enem	119
Outras fontes de reflexão e pesquisa (filmes, livros e sites)	127
UNIDADE 4 – O ESPAÇO NATURAL: PAISAGENS NATURAIS DO MUNDO	
CAPÍTULO 1 O tempo meteorológico e os elementos do clima	130
A atmosfera e os fenômenos meteorológicos	131
Questões para reflexão	138
Glossário	139
CAPÍTULO 2 Fatores do clima e tipos climáticos	140
1. Fatores que modificam o clima	140
2. Principais tipos de clima do mundo	143
3. Outras classificações climáticas	146
Questões para reflexão	150
Glossário	150
CAPÍTULO 3 Os grandes biomas terrestres – Regiões temperadas e frias	151
1. Principais biomas do mundo	151
2. Biomas das regiões temperadas e frias	152
UNIDADE 5 – O ESPAÇO HUMANIZADO: POPULAÇÃO E URBANIZAÇÃO	
CAPÍTULO 1 A população da Terra: fatores do crescimento e teorias demográficas	178
1. Crescimento da população mundial: breve histórico	179
2. Crescimento demográfico ou populacional	180
3. Teorias demográficas	182
4. Crescimento demográfico e meio ambiente	183
Questões para reflexão	183
Glossário	183
CAPÍTULO 2 A população mundial e suas diversidades	185
1. Um mundo mais velho	186
2. Distribuição da população no mundo	187
3. Diversidades culturais da população mundial	191
Questões para reflexão	193
Glossário	194
CAPÍTULO 3 A pobreza no mundo e as migrações internacionais	195
1. Crescimento econômico e pobreza	195
2. Movimentos migratórios	198

Fonte: Alves e Rigolin (2013).

Este capítulo sobre o processo migratório enfatiza os fluxos populacionais internacionais; no entanto, traz o conceito de migração, com linguagem clara e de simples compreensão, e os motivos que levam as pessoas a migrar, ressaltando apenas três causas: as econômicas, as religiosas e as políticas. No aspecto econômico é discutida principalmente a relação desse processo entre os países subdesenvolvidos e desenvolvidos, além de destacar o crescimento da migração feminina e a fuga de cérebros. No entanto, este livro poderia apresentar o conteúdo de migração de forma mais ampla, trazendo as transformações espaciais nas áreas de expulsão e de atração de migrantes, além de explorar este processo no contexto brasileiro.

Logo, este livro não apresenta referências sobre o processo migratório interno no Brasil. Pina (2009) afirma que o livro é um recurso didático importante, mas não deve ser visto como o único meio de pesquisa na sala de aula, o aluno deve procurar outras formas de ampliar o seu conhecimento.

O livro traz ainda atividades de forma dinâmica, com figuras, gráficos, tabelas, mapas, e textos informativos. Estes recursos são importantes para a melhor compreensão do aluno sobre o conteúdo. No entanto, há uma necessidade de o professor relacionar estes recursos à realidade da escola e do meio social em que se encontra o aluno.

Lajolo (1996) discute que o livro didático necessita ser adaptado à realidade do contexto escolar e o professor tem um papel importante neste processo, pois deve buscar a melhor forma de trabalhar os conteúdos, planejando a maneira mais adequada de como utilizar este livro, visualizando este recurso como auxiliar no processo de ensino/aprendizagem.

Na visão de Silva, “os livros didáticos apresentam limitações pedagógicas, pois são elaborados para serem utilizados em escala nacional, deixando de focar as especificidades regionais e ou locais” (2004, p. 2). Assim, o professor deve buscar adequar este conteúdo à realidade da escola, e tentar explorar o cotidiano dos alunos, relacionando os aspectos locais ao global, de forma que este aprendizado tenha relevância para o aluno.

Por outro lado, mesmo o livro didático se apresentando como um importante recurso no decorrer da sala de aula, a forma como o professor trabalha é relevante para atribuir significado aos conteúdos explorados nestes livros. A prática docente é essencial para o aluno compreender a complexidade do processo migratório. Compreendemos a prática docente como prática social sendo, portanto, culturalmente determinada e produtora de Representações Sociais.

2.4 A Prática docente em Geografia e a construção de Representações Sociais

Pretendemos, neste item, discutir a prática docente como componente na construção de representações sociais. Trataremos aqui de práticas docentes como o conjunto de ações intencionalmente desenvolvidas pelos professores, dentro ou fora de sala de aula, com o intuito de promover o processo de ensino/aprendizagem (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Neste sentido a prática docente depende de muitos fatores; por ser de dimensão social, exige do professor uma gama de conhecimento, aperfeiçoamento, planejamento, reflexão, informações sobre o ambiente escolar, além de ser flexível, está arraigada de ideologias, opiniões, que interferem no decorrer do trabalho desses profissionais.

O professor, ao desenvolver seu papel em sala de aula, relaciona diferentes habilidades, conhecimentos, importantes para a prática docente; estes saberes são adquiridos em fontes variadas, como no processo de formação e na própria experiência do dia a dia no

contexto escolar (TARDIF, 2012). A forma como os professores apreendem estes saberes é significativa para o desenvolvimento do fazer pedagógico do seu trabalho. Consideramos que todos os componentes desse processo influenciarão a construção de representações sociais.

Tardif (2012) destaca a existência de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os saberes disciplinares estão relacionados com as instituições universitárias, através das disciplinas cursadas; os saberes curriculares estão voltados para os programas de ensino das escolas (objetivos, métodos); os saberes profissionais são aqueles trabalhados pelas instituições de formação e os saberes experienciais são adquiridos no cotidiano, na própria prática do trabalho docente. Estes diferentes saberes favorecem e influenciam os professores no decorrer da prática docente.

Relacionar estes diferentes saberes é complexo, no entanto, Tardif (2012) enfatiza que estes são subsídios essenciais para a prática docente. O professor deve ter a capacidade de dominar e conhecer a disciplina em que trabalha. O programa curricular discutido, além de ter conhecimentos pedagógicos, didáticos, que, junto aos conhecimentos adquiridos nas experiências cotidianas, são importantes para o desenvolvimento de uma prática significativa. Observamos, portanto, a presença de elementos vindos de fontes sociais diversas que se associam e permeiam a prática docente.

Os documentos oficiais, o saber disciplinar, os currículos e as percepções individuais dos professores orientam e prescrevem ações e atitudes que devem ser valorizadas. No caso da Geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam a necessidade de o professor de Geografia valorizar e trabalhar o cotidiano do aluno de forma crítica e reflexiva, levando-o a compreender o espaço geográfico. Segundo este documento:

[...] as abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação (BRASIL, 1998, p. 30).

Desta forma, o docente, ao trabalhar os diversos conteúdos da ciência geográfica, entre eles, o processo migratório, deve levar o aluno a pensar, questionar, pesquisar, despertando no aluno o interesse em buscar o conhecimento, relacionando os diferentes saberes – científico e

o de vivência dos alunos – pois “é fundamental que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos” (BRASIL, 1998, p. 30), levando estes a compreender as transformações que ocorrem no espaço, como produto das relações sociais.

Sobre o conteúdo de migração, Santos (2008) discute que a prática desenvolvida na sala de aula tem um papel importante nas decisões futuras desses jovens, pois dependendo da forma como este conteúdo é trabalhado pode influenciar nas concepções voltadas para o ato de migrar ou não. Observa-se, deste modo, que a ação pedagógica do professor de Geografia deve possibilitar que o aluno compreenda as consequências desse processo e questione as relações de poder que se estabelecem nestas mobilidades populacionais.

Ao trabalhar de forma dinâmica, este conteúdo sobre o processo migratório, o docente deve possibilitar os alunos a compreender a complexidade desses movimentos populacionais atualmente, e seu papel na organização e transformação do espaço geográfico (SILVA et al. 2014).

Entretanto, Santos (2008) constata, na prática docente, que o ensino concebe o conteúdo de migração, ainda baseado nos aspectos tradicionais, considerando o meio rural como atrasado, sem perspectiva, em relação ao meio urbano, visualizando isso de forma natural, esta concepção, de certa maneira, incentiva o processo de migração de muitos jovens que “sonham” em ter melhores condições de vida em uma cidade grande.

Considerando esta perspectiva, com base na visão de Santos (2008), o ensino enfatiza apenas um tipo de movimento migratório que é a saída do homem do campo para a cidade, muitas vezes sem abordar de forma crítica as causas que levam de fato ao ato de migrar, as relações de poder, econômicas, sociais e principalmente, as consequências desse processo, os conflitos envolvidos.

Santos ressalta que no contexto escolar:

[...] há uma separação entre os meios sócio culturais, educacionais e profissionais, desvalorizando o trabalho agrícola e o fortalecimento da ideia de que a solução viável dos problemas socioeconômicos seja migrar para os centros urbanos do país, a exemplo de São Paulo (2008, p. 72).

É necessário que o docente conheça o espaço de vivência dos alunos, valorizando os aspectos culturais, identitários, e assim explorar este conhecimento no decorrer da sua prática pedagógica. O professor é um orientador que, por meio de sua prática, deve levar o aluno a refletir sobre o contexto no qual está inserido, levando-o a construir um conhecimento a partir de sua própria experiência cotidiana.

Porém, Sousa et al. (2010) afirmam que o professor, ao trabalhar o processo migratório, padroniza, desconsiderando o cotidiano do aluno, o conhecimento prévio do aluno, não valorizando os elementos multiculturais, a complexidade do processo e a individualidade dos alunos. Esta prática, de certa forma, não desperta no aluno a construção de uma identidade e a busca por novos desafios.

Isso ocorre em razão de as discussões teóricas e das novas propostas para o ensino de Geografia estarem chegando à sala de aula ainda de forma muito branda. Apesar de serem percebidas algumas mudanças na prática do professor, estas ainda ocorrem de forma lenta e sem estarem de fato consolidadas (CAVALCANTI, 2002).

Na visão de Kaercher:

A Geografia aparece como um somatório de informações variadas. Não constrói com os alunos uma linha de raciocínio, a partir das categorias espaciais, com a qual eles possam fazer uma leitura sistematizada do mundo. A Geografia permanece com uma **fragilidade epistemológica muito grande.** Essa dificuldade com a reflexão epistemológica vai provocar uma ação pedagógica confusa, conteudista e pouco vinculada ao mundo dos alunos (2014, p. 119, grifo do autor).

A formação e a base teórica do professor interferem de forma significativa na sua prática, no modo como o professor expõe o conteúdo, direcionando a ação docente, levando este profissional, muitas vezes, a não considerar a dimensão social, afetiva nem os próprios conhecimentos dos alunos, distanciando o conteúdo sistematizado da realidade dos discentes, não cooperando para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. É necessário que o professor desperte no aluno a busca pelo saber, e tenha compreensão da dimensão do seu papel neste processo.

Para tanto, segundo Cavalcanti (2012), as representações dos alunos devem ser consideradas no decorrer da prática docente, através do diálogo, respeitando as habilidades individuais e em grupo dos alunos, isto se faz necessário para a constituição do aprendizado e para que os conteúdos trabalhados de fato tenham significado.

Portanto, as representações sociais darão dimensão aos docentes do espaço de vivência dos alunos, dos anseios, da própria simbologia em torno de um determinado objeto e conteúdo, levando o professor a compreender suas atitudes e ações; isso é relevante para o docente planejar e executar sua prática pedagógica. Entretanto, o próprio docente também contribui para o processo de construção dessa representação. A prática docente, como prática social, permeada pelo fazer dos grupos, oferece sentido e significado aos objetos sociais.

Desse modo elencamos a prática docente, dos professores de Geografia de Campo Maior (PI), objeto de nossa análise, como elemento que contribui para a elaboração e o reforço da representação social de processo migratório, partilhada por seus alunos do Ensino Médio. No item a seguir, destacamos a importância e as características dessa teoria.

2.5 Sobre a Teoria das Representações Sociais e suas abordagens

A Teoria das Representações Sociais surgiu inicialmente por Serge Moscovici, na década de 1960, em seu trabalho intitulado *La psicanalyse: son Image et son public*. Em 1978, esta obra “A Representação Social da Psicanálise” foi publicada no Brasil. Esta Teoria foi inspirada na definição de Representações Coletivas, desenvolvida por Durkheim, porém, apresenta diferenças em seus aspectos conceituais.

Sobre isso Moscovici enfatiza que:

[..] a própria noção mudou, com as representações coletivas cedendo lugar às representações sociais. Vê-se facilmente o porquê. De um lado, era preciso considerar uma certa diversidade de origem, tanto nos indivíduos quanto nos grupos. De outro, era necessário deslocar a ênfase sobre a comunicação que permite aos sentimentos e aos indivíduos convergirem; de modo que algo individual pode tornar-se social ou vice-versa. Reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica (2003, p. 62).

Neste sentido, as representações sociais são mais dinâmicas e estão “situadas na interface do psicológico e do social; a noção de representação social envolve elementos e processos da dinâmica social e psíquica bastante complexos” (SILVA, 2007, p. 135). Centrada entre a sociologia e a psicologia, esta complexidade, de acordo com Sá (1995), envolve o desenvolvimento de um campo teórico conceitual próprio – o psicossociológico.

De acordo com Moscovici, “é impossível explicar fatos sociais partindo-se da psicologia dos indivíduos. Da mesma forma, é impossível explicar esses conjuntos de crenças e ideias a partir do pensamento individual” (2001, p. 49). As representações sociais são construídas pela interação entre os indivíduos; é um saber compartilhado, do espaço cotidiano e das experiências vivenciadas pelos grupos, sofrendo influência da sociedade a qual está inserida.

Para Moscovici (2012), as Representações Sociais são algo quase tangíveis, palpáveis, que se apresentam por meio da linguagem, da ação e do próprio cotidiano, pois quase sempre as relações sociais estão imbuídas delas. Ao ser estabelecida pela comunicação, pela

convivência entre os grupos sociais, a representação social de um determinado objeto/ideia é efetivada através prática, no agir.

Neste contexto, a comunicação é um elemento essencial na difusão e construção das Representações Sociais, Calsa e Romero afirmam que:

A representação por assim dizer não seria possível sem a comunicação, e a comunicação por sua vez não aconteceria sem a representação. Comunicar, seria nesse sentido, um processo que cria e que ao mesmo tempo é criado pela representação em um movimento contínuo que envolve não só a linguagem falada, mas também os gestos, as expressões e as “mímicas” do nosso cotidiano. Ao comunicar uma representação, não estamos apenas tornando-a pública, mas estamos influenciando as representações do outro e a nossas próprias perante sua reação. Assim sendo, as representações não constituem uma produção individual ou coletiva, mas sim social (2012, p. 138).

A comunicação tem um papel importante, por influenciar na construção dessas representações, assim como são influenciadas por representações já consolidadas. Jodelet (2001) afirma que a comunicação, por meio de vários aspectos, midiáticos, institucionais, possibilita diversas formas de interação social, como debates, discussões, consenso e dissenso, os quais são necessários para o desenvolvimento das Representações Sociais. Através desses meios é possível conhecer e compartilhar ideias, que venham contribuir para a formação de representações.

Sá afirma que “uma realidade social, como a entende a teoria das Representações Sociais, é criada apenas quando o novo ou o não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais” (1995, p. 37). Na comunicação, na linguagem, no diálogo, na difusão das ideias e na própria dinâmica do cotidiano, a sociedade se apropria do conhecimento científico e os transforma em algo próximo, conhecido, do senso comum.

Nesta perspectiva, Moscovici (2003) considera que na sociedade moderna existem dois universos de pensamento diferentes, os universos reificados e os universos consensuais. Nos universos reificados, o conhecimento é produzido no meio científico, com todo o rigor metodológico e objetividade exigida no meio acadêmico, é um conhecimento sólido, é a “matéria-prima” para os universos consensuais. Neste universo, a sociedade é visualizada através de diferentes papéis, a qual se firma pelo nível de qualificação.

Nos universos consensuais, o conhecimento é produzido de acordo com Moscovici (2003), pelas interações sociais, vivenciadas no cotidiano; trata-se de um conhecimento dinâmico, permeável, do senso comum. A sociedade é livre para expor suas opiniões e ideias. É neste universo onde se produzem as Representações Sociais.

Desta forma, os universos consensuais permitem que o conhecimento produzido nas academias seja apropriado pela sociedade de forma contextualizada e expressiva, buscando a compreensão dos elementos que lhes são característicos e simbólicos, pois a Teoria das Representações Sociais visualiza o conhecimento do senso comum, o qual era ambíguo e fragmentado de forma significativa (MENEZES, 2007).

Neste sentido, Moscovici enfatiza que a “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (2003, p. 54). Assim, representar é interiorizar, é tornar algo distante próximo, é associar o objeto/ideia a qual é estranha a algo do convívio social, transformando o desconhecido em um objeto próximo a realidade do grupo.

O contexto social e o grupo ao qual o indivíduo está inserido são relevantes na forma como este visualiza e representa um determinado objeto. No entanto, Serge Moscovici discute em seu trabalho que, para representar algo, se faz necessário a ocorrência de dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação. Ancorar na visão de Sá (1995) é dar sentido a uma figura, é interpretar, é atribuir-lhe um significado, um conceito. Segundo Moscovici:

Ancoragem 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. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (2003, p. 61).

Classificar e nomear não significam apenas denominar, qualificar um objeto, mas sim comparar, associar, confrontando-o a outro objeto já conhecido, facilitando a compreensão e a interpretação sobre uma determinada ideia. Ao classificar, associar um objeto desconhecido a algo familiar, formam-se opiniões, atribuindo valores a este objeto, os quais são importantes para a identificação desse objeto (MOSCOVICI, 2003).

Jodelet (2001) afirma que o processo de ancoragem desempenha dois papéis importantes no processo de construção das representações; primeiro, a ancoragem atribui um conjunto de significações entre a representação e o objeto, conferindo-lhe coerência; segundo, estabelece o conhecimento necessário para atribui-lhe um valor funcional para a compreensão do ambiente.

Além da ancoragem, a objetivação é outro importante processo na formação e apreensão das Representações Sociais. Objetivar, de acordo com Sá (1995), é materializar, naturalizar uma ideia, é a possibilidade de tornar palpável, visível um conceito.

Este processo é constituído de três fases, segundo Jodelet, a “construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização” (2001, p. 38), as quais estão relacionadas à

seleção, organização e assimilação dos elementos da representação pelos sujeitos, ocorrendo uma apropriação dessas imagens pelos indivíduos.

Para Moscovici, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem” (2003, p. 71). Ao objetivar, o indivíduo transforma um conceito em algo concreto, tangível, no sentido de aproximar e transformar uma ideia complexa em algo perceptível, sendo esta característica essencial para este processo.

Desta forma, o processo de objetivação se efetiva quando o concebido dá lugar ao percebido, de acordo com Moscovici (2003). De forma que as imagens, isto é, o concreto seja relevante para a compreensão e entendimento da realidade, levando o indivíduo a apreensão da complexidade do contexto social.

Considerando estes processos, Pereira define que “representar algo significa modificar o conceito por meio de suas percepções e vice-versa. As representações nos fazem compreender o sentido que há em cada figura e a figura que há em todo sentido” (2012, p. 27). Assim a representação ocorre pela transformação do objeto/ideia decorrente destes processos.

Enfatize-se que estes dois processos formadores são importantes no sentido de levar o indivíduo a produzir representações e este a se relacionar, apropriar de algo não familiar, transformando-o, modificando-o, levando em consideração algum conhecimento prévio, induzindo a ação e influenciando na forma como o indivíduo ou o grupo vai se posicionar diante de uma determinada situação.

Nesta perspectiva, Moscovici afirma:

Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo, é reconstituí-lo, retoca-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando o outro, transformam a substância concreta comum, criando a impressão de “realismo” e de materialidade das abstrações, uma vez que podemos agir com elas [...] (2012, p. 54).

Considerando que as representações são construídas socialmente, através do compartilhamento de ideias, opiniões, e que interferem na forma como o indivíduo agir, em sua prática e na ação dos sujeitos sobre o espaço geográfico, como também na forma pela qual o sujeito visualiza determinados fatos do seu cotidiano, o estudo dessas representações torna-se relevante, por serem formadas nos universos consensuais, na convivência diária.

Neste sentido, abordagens complementares a esta Teoria tem se desenvolvido, cooperando de forma significativa para a sistematização e expansão desse campo teórico.

Entre diversos pesquisadores, Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric têm colaborado para a dinamização dos estudos nesta área e contribuído com bases metodológicas.

2.5.1 Diferentes abordagens no campo da Teoria das Representações Sociais

Entre as diversas abordagens que complementam a Teoria das Representações Sociais, o presente trabalho explanará sobre as desenvolvidas por Denise Jodelet, Willem Doise e por Jean-Claude Abric, por serem as mais exploradas e utilizadas nos trabalhos de representação social realizados no Brasil.

Destas abordagens, a de Denise Jodelet contribuiu de forma significativa para a “Grande Teoria” desenvolvida por Moscovici. Esta autora buscou conceituar e sistematizar a Teoria das Representações Sociais, além de colaborar com a manutenção e explanação das ideias originais de Serge Moscovici.

Jodelet (2001) discute que as Representações Sociais são complexas, pois estão relacionadas às práticas sociais, envolvendo uma variedade de elementos, tais como: cognitivos, ideológicos, valores, atitudes, os quais são significativos para a compreensão da realidade quando organizados conjuntamente. Para a autora, este é o conhecimento que o meio científico busca entender e explicar em suas dimensões, processos e funcionamento.

De forma objetiva, Denise Jodelet conceituou Representações Sociais como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. E complementa que este conhecimento é um “[...] saber do senso comum” (JODELET, 2001, p. 22). Logo, este conhecimento é concretizado pelas relações sociais e cognitivas e efetivado no espaço vivido.

Sobre isso, Jodelet (2001) ressalta que este conhecimento é diferente do conhecimento científico, porque é um saber do senso comum. No entanto é tão importante quanto o científico, devido a sua constância no meio social, no sentido de que estas Representações Sociais regem, orientam e organizam as condutas dos indivíduos.

Segundo Jodelet, a representação social é pautada na relação entre sujeito e objeto:

A representação social é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). [...] A representação social tem como seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito (2001, p. 27).

Ao representar um objeto/ideia, o sujeito atribui-lhe um significado, uma característica. Sá (1998) discute que o trabalho desenvolvido por Jodelet, enfatiza a relevância da relação entre as representações e a realidade cotidiana das práticas sociais, ressaltando que os discursos são importantes para manter estas representações e constituir uma coerência.

As pesquisas que envolvem a Teoria das Representações Sociais, de acordo com Jodelet (2001), estão pautadas em três características, na vitalidade, na transversalidade e na complexidade. A vitalidade ocorre porque, mesmo passando por um período sem grande representatividade, nos últimos anos há uma intensificação das pesquisas e publicações relacionadas a esta Teoria; estas pesquisas abrangem diversos países, com diferentes abordagens metodológicas.

Quanto à transversalidade, esta é pautada na expansão da Teoria psicossociológica em outras áreas do conhecimento; ou seja, este campo de estudo perpassa outras ciências sociais, como a Antropologia, a História, a Geografia, a Educação, entre outras, tornando este campo mais dinâmico. E por estar situado entre o campo cognitivo e psíquico, o estudo das representações é complexo.

Na perspectiva de Doise, as Representações Sociais são definidas “[...] como princípios organizadores das relações simbólicas, entre os indivíduos e os grupos” (2002, p. 30). Desta forma, a interação e a inserção dos indivíduos ao grupo são importantes para a constituição das representações.

Rateau et al. expõem que o modelo sociodinâmico, desenvolvido por Willem Doise e pela a escola de Genebra, é baseado no processo de ancoragem discutido por Serge Moscovici; busca “[...] conciliar a complexidade estrutural das Representações Sociais e suas inserções nos contextos ideológicos e sociais plurais” (2012, p. 9).

Dessa forma, as representações são estabelecidas através das relações sociais, em uma concepção mais sociológica. A dinâmica social é um aspecto importante no trabalho desenvolvido por Doise (2002), sobre a formação das representações; estas são construídas pela interação, comunicação entre os grupos e indivíduos e expressam trocas simbólicas.

Esta abordagem discutida por Willem Doise envolve especificamente a dimensão das situações as quais as representações são produzidas, e como ocorre a circulação dessas Representações Sociais (SÁ, 1998). Por conseguinte, a forma como estas foram constituídas e se movimentam é fator importante na tomada de decisões e na prática social.

Por sua vez, Rateau et al. Enfatizam:

Nesta concepção, não há, necessariamente, um consenso com relação às opiniões expressas pelos indivíduos. Não são os pontos de vista os quais são

partilhados, em vez disso são as questões que atraem pontos de vista conflitantes. Resumindo, a tomada de posição pode divergir mesmo quando se refere a princípios comuns (2012, p. 10).

Para Willem Doise, o importante para a consolidação das Representações Sociais é a condição como estas foram produzidas. Neste aspecto, Sá discute que, na perspectiva de Doise, os “princípios geradores” (1998, p. 75) são relevantes, pois levam os indivíduos de um grupo social a diferentes atitudes.

Portanto, esta pesquisa será embasada pela “Grande Teoria”; e visando conhecer o conteúdo e a estrutura da representação social sobre o processo de migração, será subsidiada metodologicamente pela Teoria complementar do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric em colaboração com o grupo *Midi*.

2.6 Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central foi desenvolvida por Jean-Claude Abric, em 1976, e complementa a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici. Para Abric, “a organização de uma representação social apresenta características específicas, a serem organizadas em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (2000, p. 31).

Entre as abordagens apresentadas, esta foi a única que se firmou como Teoria (SÁ, 1998). Em seu trabalho, Jean-Claude Abric enfatiza principalmente o processo cognitivo das Representações Sociais, visualizando-o de forma organizada e estruturada, em dois sistemas diferentes, o núcleo central e o sistema periférico.

Desta forma, a Teoria do Núcleo Central possibilita o entendimento do caráter visivelmente contraditório das Representações Sociais. Conforme Abric “[...] elas são simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis”, como também “consensuais e marcadas por fortes diferenças individuais” (2000, p. 34). Procuram entender o aspecto conflituoso e dinâmico presente nas representações.

Esta Teoria, além de explicar o processo de formação das representações, também explana como estas foram constituídas e como são transformadas (SÁ, 1998). Neste sentido, a Teoria do Núcleo Central busca compreender como as Representações Sociais são construídas e suas possíveis modificações.

O estudo comparativo das representações (SÁ, 1998) é outra contribuição significativa da Teoria do Núcleo Central para a “Grande Teoria”. Este estudo expõe que duas representações sobre um determinado objeto são diferentes quando o núcleo central é distinto;

se esta diferença se apresentar apenas no sistema periférico, trata-se de uma mesma representação manifestada de formas diferentes.

Jean-Claude Abric discute em seu trabalho que o núcleo central das Representações Sociais envolve os processos ideológicos; as questões sociais e valorativas do grupo com o objeto, são resistentes à transformação e determinam as relações entre o grupo e o objeto (ABRIC, 2000).

Desta forma, o núcleo central se forma no contexto histórico vivenciado pelos indivíduos e pelo grupo – através da cultura, crenças, ideologias – é algo que identifica o grupo. De acordo com Sá (1998), este sistema é caracterizado pela homogeneidade, ou seja, pela semelhança expressa pelo grupo, é estável, sólida, reproduzindo as relações sociais, históricas do grupo, confirmando a permanência destas representações.

Nesta perspectiva, deve-se levar em consideração principalmente o carácter qualitativo dos elementos presentes neste sistema e não apenas os critérios quantitativos; ou seja, não é a presença expressiva de um elemento que identifica o núcleo central da representação, mas a relevância que lhe é atribuída, pois este estabelece significado à representação (ABRIC, 2000).

O núcleo central apresenta funções essenciais, segundo Abric:

Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor (grifo do autor).

Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (2000, p. 31, grifo do autor).

Estas duas funções são fundamentais por produzir significados e organizar os elementos da representação (SÁ, 1998). O núcleo central é formado em um contexto histórico, assim, este sistema determina e distingue as Representações Sociais, é o elemento que leva a ação e, ao mesmo tempo, dá sentido a esta ação.

Silva afirma que “o sistema central – exceto em casos excepcionais – evolui de modo muito lento. Possui papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação, assegurando sua perenidade” (2007, p. 145). Este sistema é muito resistente a modificações e à própria dinâmica do contexto ao qual está inserido. É através da organização do núcleo central que é possível definir uma representação em torno de um determinado objeto, assim,

para que ocorra uma mudança na representação social, é necessário que o núcleo central seja modificado.

Diante disso, o sistema central, de acordo com Abric, se constitui como “o mais estável da representação, aquele que segura a continuidade em contextos móveis e evolutivos” (2000, p. 31). Por apresentar esta estabilidade, a representação social sobre um determinado elemento é consolidada e constituída pelos elementos presentes neste sistema.

Os sistemas periféricos também são significativos para a compreensão do conteúdo das Representações Sociais. Para Abric, os componentes dos elementos periféricos “são mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (2000, p. 31). Desta forma, os elementos deste sistema são mais visíveis, perceptíveis, estão expostos ao contexto social.

O sistema periférico é caracterizado pela heterogeneidade do grupo, pelas contradições e incoerências, ou seja, é suscetível à dinâmica do contexto o qual está inserido, agrega as práticas e histórias individuais (SÁ, 1998), apresentando-se como a parte mais flexível da estrutura das Representações Sociais de um objeto, associando as informações particulares, nem sempre partilhadas pelo grupo.

Este sistema, por ter os elementos mais flexíveis, estabelece uma proteção contra modificações mais expressivas no núcleo central, permitindo a relação desses elementos, as práticas distintas e, de certa forma, uma heterogeneidade na ação e no conteúdo das representações (SILVA, 2007).

Sobre isso, Abric explica que o sistema periférico apresenta três funções primordiais:

Função de concretização: [...]. Elas constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento (grifo do autor).

Função de regulação: mais leve que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. [...] (grifo do autor).

Função de defesa: o núcleo central de uma representação – como já dissemos – resiste a mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o **sistema de defesa da representação** [...]. (2000, p. 32, grifo do autor).

Estas funções, de acordo com Sá, “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” (1998, p. 22). Portanto, as funções do sistema periférico são importantes para a estabilidade e permanência das representações, pois, além de integrar as práticas momentâneas, preserva o núcleo central.

Neste sentido, os sistemas periféricos integram experiências individuais, que necessariamente não são compartilhadas pelo grupo; e, conseqüentemente, não há consenso entre o grupo. Este sistema é exposto às relações instantâneas, a dinâmica do contexto, as mudanças do meio onde se encontram, preservando as representações consolidadas no núcleo central.

Abric apresenta um quadro que sintetiza as características mais significativas, presentes nestes dois sistemas: o núcleo central e o periférico.

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual	Tolera a heterogeneidade do grupo
Define a homogeneidade do grupo	
Estável coerente e rígido	Flexível, tolera as contradições
Resiste às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções:	Funções:
Gerar o significado da representação	Permite a adaptação à realidade concreta
Determinar sua organização	Permite a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (2000, p. 34).

Mesmo com características diferentes, e desenvolvendo funções distintas, estes dois sistemas, de acordo com Menezes (2007), se articulam e possibilitam a visualização de uma representação social, pois enquanto o núcleo central apresenta resistências às mudanças, o sistema periférico está exposto e persiste a lentas modificações; estas, porém, não desarticulam a organização e a identidade do grupo social.

Portanto, esta Teoria e o Teste de Associação Livre de Palavras-TALP irão subsidiar a compreensão da estrutura e a identificação dos processos cognitivos presentes nas Representações Sociais sobre do processo de migração, apreendendo os elementos do sistema central e do sistema periférico.

2.7 Possíveis abordagens do processo migratório pela a Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais é abordada em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, Psicologia Social, Educação, Saúde, Serviço Social, entre outras. Este campo é bastante amplo por mostrar aspectos da realidade social e estar relacionado ao conhecimento do senso comum. Para Jodelet, este é um “[...] espaço de estudo multidimensional” (2001, p. 27).

Os estudos de Representações Sociais voltados para a área educacional são importantes, por se mostrarem quase coextensivos à vida cotidiana do aluno (SÁ, 1998). Desta forma, os temas discutidos nestes trabalhos fazem parte da realidade dos grupos sociais, influenciando em suas vidas cotidianas.

Para Alves-Mazzoti (1994), o estudo das Representações Sociais é o caminho apropriado no contexto educacional, pois estas procuram compreender como o grupo visualiza um determinado objeto, além de explicar os acontecimentos da vida cotidiana e desenvolver um papel importante ao nortear as condutas das práticas sociais.

Neste sentido, conhecer a representação social desses alunos e professores sobre determinado objeto possibilitará a compreensão do grupo inserido naquele contexto, permitindo aos docentes perceberem aspectos relevantes da realidade dos alunos e que influenciam no desenvolvimento do ambiente escolar. Na visão de Cruz (2013), conhecer as Representações Sociais dos alunos é importante para o professor, pois poderá subsidiar sua prática.

Para Cavalcanti, o estudo das Representações Sociais dos alunos no ensino é significativo por dois motivos:

Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece e que é **compartilhado socialmente**, elas (as representações sociais) ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, é conhecimento ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existente nos alunos, podendo, assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa (1999, p. 133, grifo da autora).

Nesta visão, a autora enfatiza o conhecimento prévio do aluno, partilhado pelo grupo, importante para a aprendizagem e para a construção de um conhecimento que seja significativo para estes alunos. Assim, as representações sociais no contexto escolar darão a

possibilidade de este conhecimento ser identificado e posteriormente reorganizado pela ação pedagógica do professor.

Portanto, para as mudanças ocorrerem através da educação, se faz necessário que se compreendam os processos simbólicos que perpassam a ação educativa, posto que esta não acontece em um vazio social (ALVES-MAZZOTI, 1994). Assim, a interação entre os grupos e indivíduos sociais, as relações construídas no cotidiano, as crenças, valores, questões identitárias, atitudes são significativos no processo educativo.

Alves-Mazzoti (1994) ressalta ainda que as representações sociais constituem elementos importantes que intervêm na eficácia do processo educativo. Dessa maneira, o estudo sobre representações sociais no campo educacional é relevante, no sentido de conhecer e compreender o universo do aluno e seu posicionamento diante dos fatos.

É necessário que o professor visualize o que o aluno pensa, conhece, considerando as experiências vivenciadas, os conhecimentos cotidianos, no sentido de confrontá-los com o conhecimento sistematizado pela ciência geográfica. É nesta perspectiva que considerar as representações sociais dos alunos torna-se importante para trabalhar os conceitos voltados para a ciência geográfica (CAVALCANTI, 2002).

Especificamente sobre o processo de migração no ensino de Geografia, compreender estas representações leva o professor a entender a construção desse conceito pelos alunos. Oliveira (2002) afirma que as migrações são um processo complexo, pois envolve, além dos fatores estruturais, também as representações sociais dos sujeitos envolvidos.

Os fluxos migratórios fazem parte do espaço cotidiano desses alunos e do grupo social ao qual pertencem, por isso estes constroem Representações Sociais que influenciam em suas práticas. Oliveira enfatiza (2002) que os elementos presentes nestas representações são essenciais para dar significado à ação desses sujeitos.

Sobre isso, Oliveira acrescenta que os migrantes trazem “consigo específico patrimônio sociocultural, o qual, por se diferenciar do outro, [...] gera conflitos e disputas por posições no âmbito das representações sociais e simbólicas, no campo social” (2002, p. 30). Neste sentido, a prática do professor é essencial e a forma como este conteúdo é explorado é importante, por intervir na transformação das representações sociais desses alunos diante dessas distintas realidades.

Portanto, considerando que as Representações Sociais são geradas a partir do contexto histórico, do espaço de vivência dos alunos, da cultura e das diversas relações presentes no cotidiano dos alunos e professores, faz-se necessário conhecer a realidade do município de Campo Maior (PI), as questões históricas, econômicas, sociais, educacionais e culturais.

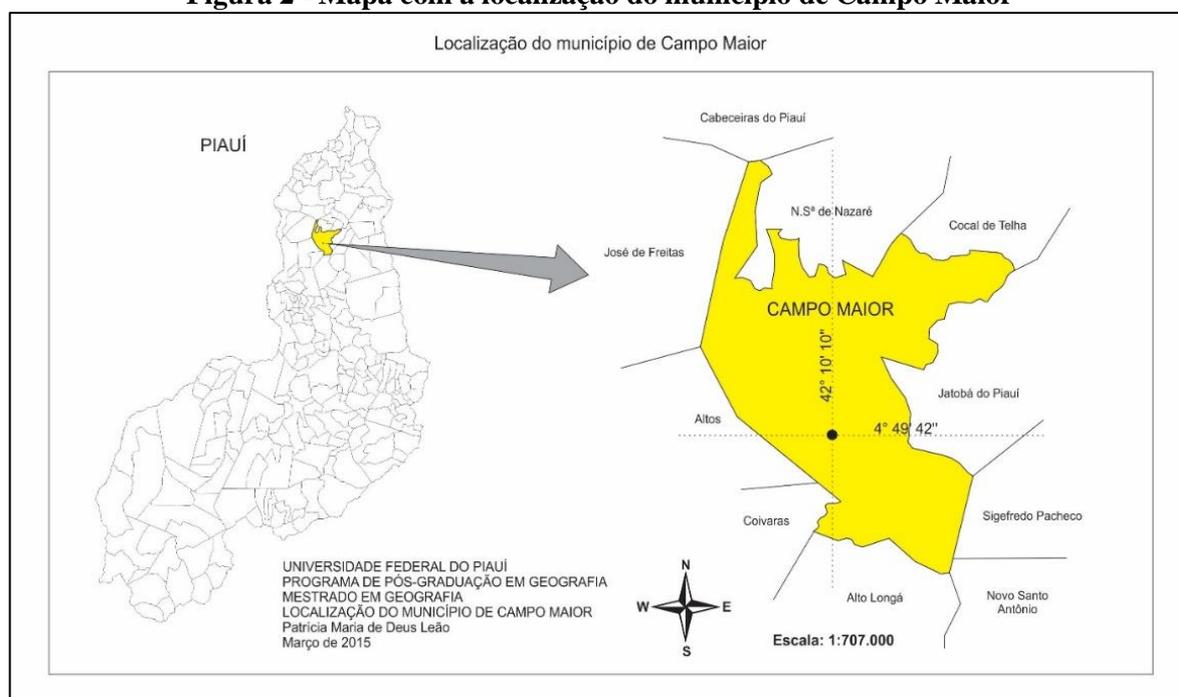
3 O MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR-PI: ASPECTOS GEOGRÁFICOS GERAIS E O CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES

3.1 Contextualizando o município de Campo Maior-PI

Campo Maior configura-se importante centro histórico, cultural, religioso e econômico do Piauí, sendo um dos municípios mais antigo do Estado; desenvolveu um papel significativo na configuração e no processo histórico do território piauiense. Além de ser uma das maiores vilas, no século XIX, em 13 de março de 1823, às margens do rio Jenipapo, foi sede de uma importante batalha, a qual foi relevante para o processo de adesão do Estado à Independência do Brasil (BRASIL, 2006). Para Chaves, “não há na história da independência do Brasil uma página mais épica, mais emocionante do que a que escreveram, com sangue e bravura, aqueles homens, no dia 13 de março de 1823, nas margens do Jenipapo” (2006, p. 87).

Localizado na mesorregião Centro-Norte piauiense, distante 84 km de Teresina, capital do Estado, Campo Maior possui uma área territorial de 1.675,713 km², limita-se, ao Norte, com os municípios de Cabeceiras do Piauí, Nossa Senhora de Nazaré e Cocal de Telha; ao Sul, com Alto Longá, Coivaras, Novo Santo Antônio; ao Leste com Cocal de Telha, Jatobá do Piauí e Sigefredo Pacheco e ao Oeste com José de Freitas, Altos e Coivaras, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 2 - Mapa com a localização do município de Campo Maior



Fonte: Adaptado IBGE (2014).

Seguindo a dinâmica do processo de povoamento do Estado do Piauí, Campo Maior, segundo o Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba¹ (2006), teve sua origem pautada nas fazendas de gado, no entanto, não se sabe ao certo a data de criação dessa freguesia.² Sobre este fato Soares relata que:

Um irmão do conde de Pombeiro, D. Francisco da Cunha Castelo Branco, fidalgo português, foi o fundador da freguesia de Santo Antônio do Surubim, mais tarde cidade de Campo Maior. Não existe dados exatos sobre o ano da criação da freguesia de Campo Maior, sabendo-se, entretanto, que foi por volta de 1696 a 1723. Pertencia então à freguesia de Cabrori, em Pernambuco, passando mais tarde à jurisdição do Bispado do Maranhão, por ato régio de D. João V. Também nada consta sobre a data exata da criação do distrito da povoação de Santo Antônio do Surubim, admitindo-se ter sido por volta de 1757, quando foram nomeados tabelião público, Manoel Rodrigues dos Santos e juiz de órfãos, Manoel Simões do Vale, atos datados de 3 de março e 3 de abril de 1761 (1972, p. 27).

Neste período, povoados, como Campo Maior, apresentavam pouca infraestrutura, e este era especificamente agrário, com grandes fazendas com uma capela; no entanto, estes povoados foram significativos para o princípio da organização político/administrativa do Estado, pois, nestes primeiros núcleos, mesmo que de forma precária e sem estrutura adequada, ocorreu um aumento populacional, tornando-se importantes para a constituição do espaço piauiense. Segundo Nunes e Abreu (1995), foi através desses núcleos que se iniciou uma nova organização socioespacial no território piauiense.

As referidas autoras acrescentam que esta organização iniciou após o estabelecimento da Capitania de São José do Piauí, no século XVIII, quando o rei de Portugal determinou que João Pereira Caldas, primeiro governador do Piauí, instalasse uma cidade-sede para a Capitania, tendo sido indicada a Vila da Mocha, atual município de Oeiras. Neste mesmo processo, foram elevadas à categoria de vila algumas freguesias já existentes; entre elas se encontravam “São João da Parnaíba (hoje Parnaíba), Parnaguá, Jerumenha, Marvão (hoje Castelo do Piauí), Valença (hoje Valença do Piauí), Santo Antônio de Campo Maior (hoje Campo Maior)” (NUNES E ABREU, 1995, p. 89).

¹ Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba (PLANAP) tem o objetivo de “promover o desenvolvimento sustentável da bacia do Parnaíba, visando o crescimento regional e a melhoria da qualidade de vida da população”. O Território dos Carnaubais é um dos onze Planos Territoriais de Desenvolvimento do Estado do Piauí (BRASIL, 2006, p. 9).

² Freguesia “[...] povoação onde se erguia então uma capela, [...]. Ser reconhecida como freguesia exigia da povoação uma condição *sine qua non*, que era a existência de um templo, o qual, dependendo da situação dos *fregueses*, podia ser desde uma choça de palha até uma construção de tijolo coberto de telha (NUNES E ABREU, 1995, p. 91, grifo das autoras).

Campo Maior, segundo Melo (1983), antes mesmo de ser denominado vila, já possuía umas das estruturas urbanas mais desenvolvidas do Estado do Piauí, nobres famílias, grandes fazendas dedicadas à pecuária, e praças em torno da igreja matriz, onde se encontravam algumas residências. Esta estrutura ofereceu subsídios necessários para Campo Maior se tornar uma das vilas mais representativas do Estado. Neste contexto, em 19 de junho de 1761, por meio de uma Carta Régia, a freguesia de Santo Antônio de Campo Maior, passou a categoria de vila e município, já com o atual nome de Campo Maior (SOARES, 1972). E somente em 1836, o município de Campo Maior foi elevado à categoria de cidade. A denominação deste nome ocorreu por causa dos amplos campos de carnaubais presentes nesta região (BRASIL, 2006).

A pecuária e a agricultura foram uma das primeiras atividades econômicas desenvolvidas no território piauiense, voltadas para o consumo da população local. Estas atividades, por muito tempo, foram fundamentais para a dinâmica econômica do Estado, influenciando e consolidando a organização do espaço piauiense.

Mendes (1995) enfatiza que a pecuária foi importante para a ocupação do território piauiense, as primeiras fazendas foram instaladas por volta de 1674, por Domingo Afonso Mafrense. Desta forma, esta atividade se expandiu por todo o Estado, contribuindo para a formação de diversas freguesias que se instalavam neste período, se consolidando como uma atividade econômica expressiva para o desenvolvimento da economia piauiense.

Sobre a importância desta atividade para o município de Campo Maior, Melo afirma:

A pecuária em Campo Maior gerou riquezas fabulosas para os senhores de currais e seus vaqueiros, e garantia alimentícia de populações inteiras, se o bem-estar não se evidenciou, se a produção pouco se diversificou, não foi isto resultância da economia, mas de múltiplos fatores geográficos, ecológicos e de infraestrutura local (1983, p. 60).

O desenvolvimento do município de Campo Maior, desde o início do povoamento, esteve pautado na pecuária, de forma que esta foi responsável pelo aumento populacional e pelas riquezas produzidas nesta região. No entanto, apesar da expressividade desta atividade para a economia de Campo Maior e para o Estado do Piauí, a forma como era desenvolvida não beneficiou a expansão econômica desta atividade a longo prazo.

Neste período, estas vilas passavam por dificuldades para se desenvolver e mantiveram por um determinado tempo características rurais. Porém, Nunes e Abreu (1995) ressaltam que as vilas mais ao Norte do Estado apresentavam, mesmo que de forma branda, alguns progressos, entre elas, estava a de Campo Maior.

Queiroz (1998) enfatiza que até a década de 1870, a pecuária dominava a economia piauiense, sendo responsável pelas exportações; no entanto, a forma como a pecuária se estabelecia, com a pouca diversidade de produtos, o Piauí, conseqüentemente Campo Maior, perdeu espaço comercial para outras regiões do País.

Corroborando esta ideia, Mendes enfatiza que “a pecuária extensiva, tal como se implantou no Piauí, resultou em uma economia primitiva, tradicional e passiva dentro do sistema econômico em formação no Brasil, do qual cada vez mais se distanciava” (1995, p. 60). A forma como se configurava esta atividade de maneira primitiva e a falta de manejo adequado para com a criação de bovinos contribuíram para que o Estado com o tempo fosse perdendo sua expressividade econômica no cenário brasileiro.

No entanto, outra atividade se destacava no cenário econômico piauiense, o extrativismo da carnaúba, a qual trouxe mudanças significativas para o Estado. Segundo Araújo, no Piauí, é encontrada “a maior das carnaubeiras existentes no país” (2008, p. 119); e, devido a utilidade e diversidade do uso da cera na indústria, esta atividade teve uma relevância significativa para a economia piauiense.

No território piauiense, o município de Campo Maior se estabelecia como uma das regiões mais favoráveis para o desenvolvimento natural das carnaubeiras; o que levou este município a se destacar como um dos principais produtores e exportadores de cera de carnaúba.

Isto ocorre, de acordo com o Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (1996), por este município se encontrar em uma faixa de depressão sujeita a muitas inundações no período de chuvas, o que é propício para o desenvolvimento de carnaubeiras. Os aspectos físicos da região de Campo Maior, como solo, regime hídrico, entre outros, condicionam e favorecem a formação dessa vegetação.

Este município encontra-se em uma superfície aplainada da Bacia Sedimentar do Parnaíba, a qual ocupa em torno de 80% da área do Estado, correspondendo a uma área de depressão, com “superfícies tabulares reelaboradas (chapadas baixas), relevo plano com parte suavemente ondulado e altitudes variando de 150 a 300 metros”. E chapadas, com elevações que variam entre 150 a 500 metros (BRASIL, 2004, p. 3).

Com uma extensa área que compreende principalmente a Formação Longá e Poti, a Formação Longá é constituída de folhelhos cinza escuro, siltito e calcário, e apresenta baixa permeabilidade. A Poti é formada por arenito, folhelho e siltito, e apresenta uma permeabilidade mediana. Em áreas menores, encontra-se a Formação Cabeça, Piauí e Sardinha, a primeira é composta por arenito, conglomerado e siltito, apresentando

permeabilidade razoável, favorecendo o processo de infiltração das águas pluviais. A Formação Piauí é constituída de arenito e calcário, constituindo também uma permeabilidade mediana. A Formação Sardinha é composta de rochas basalto e impermeáveis (BRASIL, 2004).

Originados pela decomposição das rochas sedimentares presentes no Estado e de rochas pré-cambrianas, os solos se apresentam de forma diversificada e com características particulares nas várias regiões do Piauí, considerando a função da sua gênese (PIAUI, 2004). Especificamente, o município de Campo Maior tem como principais tipos de solos os plintossolos de textura média, os latossolos vermelhos – amarelos, os podzólicos associados a áreas quartzosas e solos indiscriminados tropicais; estes solos são suscetíveis de erosão, com baixa fertilidade e permeabilidade, o que favorece as inundações e as carnaubeiras (PIAUI, 1990).

Sobre a questão climática, Campo Maior apresenta temperaturas médias que variam entre 26° a 35°C, apresentando clima tropical, alternando entre úmido e seco. As precipitações pluviométricas atingem média anual de aproximadamente 1.302,4 mm, concentradas nos meses de janeiro a março (PIAUI, 1990). Estas variações climáticas entre outros fatores como o solo influenciam as características da vegetação.

O município de Campo Maior compreende uma área de “tensão ecológica”, por ser de transição entre o cerrado e a caatinga. “O cerrado ocupa as áreas elevadas, e a caatinga as áreas mais baixas, que periodicamente são alagadas, caracterizando-se como ambiente de transição, apresentando instabilidade entre inundações e secas” (PIAUI, 2004, p. 24).

Barros e Castro enfatizam que:

O complexo vegetacional de Campo Maior caracteriza-se por geoambientes diversificados, com áreas sujeitas a inundações periódicas, em zona de transição ecológica caracterizada por uma forte instabilidade. Mudanças significativas na estrutura e arranjo das espécies vegetais assumem, em decorrência, aspectos fisionômicos de campo, cerrado, caatinga e matas [...]. (2006, p. 128).

Estas características de campo e de áreas com possíveis inundações favorecem a constituição de carnaúbas, vegetação importante para a economia local. Os alagamentos ocorrem de acordo com Barros e Castro (2006), em razão do lençol freático desta região ser superficial.

Sobre os recursos hídricos, em Campo Maior, destaca-se o rio Longá, um dos principais afluentes da Bacia do Parnaíba. Além desse rio, encontram-se o rio Surubim e Jenipapo, afluentes da sub-bacia do rio Longá (BARROS E CASTRO, 2006). O rio Jenipapo

é relevante também pelo contexto histórico. É possível encontrar também neste município vários açudes e uma das maiores barragens piauiense, a dos Corredores. Estas características naturais do município de Campo Maior favoreceram, também, além do processo de povoamento, o desenvolvimento das principais atividades econômicas estabelecidas no município: a pecuária extensiva e o extrativismo, com a extração da cera de carnaúba.

Desta forma, no início do século XX, de acordo com Queiroz (1998), o Estado do Piauí se destaca na exportação da cera de carnaúba, e o município de Campo Maior, com Altos, Piracuruca, Floriano, Oeiras e Barras são os que mais produzem e exportam este produto para o mercado internacional.

A valorização deste produto no mercado internacional ocorre por ser este importante e necessário na fabricação de inúmeros objetos. Conforme Araújo (2008), a cera de carnaúba era matéria-prima essencial para a indústria de vários produtos, isto favoreceu a sua exploração e comercialização, dinamizando a economia piauiense e das áreas produtoras.

No entanto, assim como a pecuária, apesar da expressividade deste produto para a economia piauiense, a partir de 1948, ele começou a perder preço no mercado internacional, ocasionando a estagnação das áreas produtoras e, conseqüentemente, mudanças significativas tanto econômicas quanto sociais para o Estado do Piauí (ARAÚJO, 2008).

Porém, mesmo com o processo de declínio desta atividade, Campo Maior continua a se destacar no cenário brasileiro na extração de cera de carnaúba; este município atualmente é o principal produtor do Estado do Piauí, consolidando a produção de cera, ainda como uma das principais atividades econômicas do município.

O Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba (PLANAP) destaca que:

No território dos carnaubais, três municípios destacam-se como maiores produtores da carnaúba: Campo Maior, Castelo do Piauí e São Miguel do Tapuio, com destaque para Campo Maior, considerado o maior produtor de cera de carnaúba do Piauí, além de apresentar as maiores ocorrências de carnaubais em relação aos demais municípios do Território (BRASIL, 2006, p. 40).

Desta forma, a produção de cera ainda é importante para o município, ou seja, os aspectos físicos e as tradições históricas levaram Campo Maior atualmente a tornar-se um polo regional nesta atividade (CARVALHO E GOMES, 2008). Influenciando na dinâmica econômica de outros municípios próximos e se configurando como um dos principais municípios do Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba (PLANAP), no Território dos Carnaubais.

Além do extrativismo, as atividades econômicas do setor terciário vêm sendo desenvolvidas de modo significativo. O comércio, que é muito expressivo; a agropecuária que ainda tem uma relevância na economia com a agricultura de subsistência e criação de bovinos, ovino, aves e caprinos e algumas indústrias (LIMA, 1995).

Estas atividades econômicas, apesar de pouco diversificadas e típicas dos pequenos municípios, atraem para a zona urbana muitos jovens de outros municípios próximos ou da zona rural do próprio município de Campo Maior. Estes jovens vêm à procura de emprego no setor de serviços, bem como do atendimento de algumas necessidades básicas de saúde e/ou educacional. Estes mesmos motivos levam muito jovens a outros municípios maiores, que tenham uma dinâmica econômica mais intensa e diversificada.

Para Corrêa, os fluxos migratórios ocorrem considerando “[...] a hierarquia urbana: em um primeiro passo trata-se de uma migração do campo para a pequena cidade; um segundo passo, que no âmbito de uma mesma família camponesa pode se dar na geração seguinte, caracteriza-se por ser da pequena para a grande” (1989, p. 57). Desta forma, o migrante sempre busca por cidades que ofereçam melhor infraestrutura, emprego, e com o setor econômico mais intenso; ou seja, estas pequenas cidades, dependendo do contexto socioeconômico em que se encontram, tanto atraem, quanto dispersam a mão de obra.

Sobre isso Singer afirma que:

É possível que sucessivos movimentos migratórios sejam desencadeados, das cidades menores às maiores, até que grande parte dos migrantes alcance as áreas onde se esteja dando um desenvolvimento industrial mais intenso, cujos efeitos diretos e indiretos determinam um aumento da demanda de mão-de-obra que oferece aos imigrantes oportunidade de integração na economia urbana (1979, p. 53).

Neste sentido, o desenvolvimento econômico influencia de forma decisiva estes movimentos migratórios, que geralmente decorrem de cidade pequena, com pouca expressividade econômica, para os grandes centros, onde a dinâmica urbana, industrial e conseqüentemente econômica se apresenta de forma significativa.

Nesta perspectiva, as migrações fazem parte da dinâmica desses pequenos municípios, mostrando-se importantes para a compreensão das relações socioespaciais. Conforme mencionamos anteriormente, o setor educacional também pode atrair fluxos migratórios. Assim, as características populacionais dos municípios são alteradas e conseqüentemente o espaço geográfico modifica-se. Destacamos, a seguir, o exemplo de Campo Maior.

A população de Campo Maior é constituída de aproximadamente 45.904 habitantes, de acordo com o censo demográfico de 2014, com densidade demográfica de 26,96 hab./km².

Esta população é formada, principalmente, por crianças, jovens e adultos, sendo um pouco mais elevada a população feminina (BRASIL, 2014).

Em decorrência do êxodo rural e da expansão das áreas urbanas, 74% da população do município de Campo Maior está estabelecida no perímetro urbano, e apenas 26% na área rural (BRASIL, 2010). Segundo Brito (2009), a partir da década de 1960, a população urbana brasileira conseguiu sobressair-se à população rural. Estes dados mostram a relevância, socioeconômica da zona urbana em relação à zona rural.

Atualmente, em relação a outros municípios do Estado, apresenta um dos maiores Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 0,656 (BRASIL, 2014). Isso ocorre em razão do crescimento e desenvolvimento dos serviços na área da Saúde, Educação, Saneamento Básico, melhorando a qualidade de vida da população.

Campo Maior, assim como muitos municípios piauienses, tem um sistema educacional pautado em três esferas: municipal, estadual e privada; recentemente, em 2014, houve a inserção da esfera federal, possibilitando maiores oportunidades aos jovens que buscam por aperfeiçoamento profissional.

Os primeiros registros sobre o ato de ensinar no município de Campo Maior (MELO, 1983) são do século XVIII, quando as famílias detentoras de fazendas mantinham pessoas alfabetizadas que ensinavam a ler e a escrever aos jovens em casa. Este autor afirma ainda que os sacerdotes muitas vezes exerciam esta profissão, ensinando a doutrina cristã; após esta fase, os jovens fazendeiros procuravam ampliar seus estudos em centros mais desenvolvidos.

Sousa (2011) afirma que até o século XIX não havia escolas estruturadas nem públicas em Campo Maior. A primeira escola foi fundada somente em 1817, voltada para o ensino inicial, no entanto, devido aos problemas estruturais, esta não permaneceu por um longo período de tempo.

No século XX, o Brasil passou por inúmeros avanços no sistema educacional e social, isto influenciou e consolidou a estrutura educacional do município de Campo Maior. Sousa (2011) ressalta que neste período foi instalado no município o Grupo Escolar Valdivino Tito de Oliveira; esta escola foi construída pelo primeiro prefeito do município, o Sr. Francisco Alves Cavalcante, e pelo interventor federal do Estado do Piauí, Landry Sales Gonçalves, em 1934. Esta escola estadual continua até os dias atuais exercendo seu papel na sociedade, visando à formação de cidadãos críticos, oferecendo o Ensino Fundamental Maior, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos em nível fundamental.

Após a fundação desta escola, houve uma expansão do sistema educacional neste município, tanto no perímetro urbano, quanto na zona rural, alcançando um maior número de

criança e jovens na idade escolar. Os programas nacionais voltados para a Educação, criados a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9394/96, contribuíram de forma importante para a consolidação e aperfeiçoamento desse sistema, elevando as metas projetadas pelo município (SOUSA, 2011). Atualmente, Campo Maior tem um sistema educacional amplo, com diferentes níveis de Ensino, um número razoável de escolas e um quadro efetivo de professores (Tabela 1). Além da expansão da educação básica, Sousa (2011) enfatiza que a Universidade Federal do Piauí, em 1982, instalou, com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), um núcleo de ensino no qual foram disponibilizados os Cursos de Pedagogia, Administração Escolar e Supervisão Escolar, este núcleo não permaneceu por muito tempo e foi extinto logo em seguida em 1983.

Tabela 1 - Número de escolas e matrículas do município de Campo Maior no ano de 2012

Nível	Número de escolas públicas e particulares	Matrículas	Docentes
Pré-escolar	46	1.267	202
Ensino Fundamental	55	6.838	518
Ensino Médio	10	1.998	73

Fonte: Brasil/IBGE (2012). Elaboração própria, 2014.

Observamos uma diferença significativa do número de jovens que frequentam o Ensino Médio em relação aos egressos do Ensino Fundamental. As escolas que oferecem o Ensino Médio quase todas estão situadas na zona urbana; somente uma escola está em uma comunidade da zona rural, sendo esta uma extensão de um dos maiores colégios estaduais do município, a Escola Professor Raimundinho Andrade. Ou seja, para as crianças que terminam o Ensino Fundamental se faz necessário migrarem para a zona urbana, e, assim, continuarem os estudos. Isso pode ser a causa de muitos jovens no município abandonarem a escola antes de concluírem os estudos, como se pode ver na Tabela 2, a seguir. Zahreddine (2010) discute que este processo provoca mudanças significativas no sistema educacional dessas pequenas cidades, pois, muitas vezes, estes jovens migrantes não têm acesso às escolas com estrutura mais adequada.

No entanto, observamos que, apesar de esses avanços educacionais no município, muitos jovens ainda não tiveram acesso a estas escolas, ou, por motivos diversos, tiveram que deixar de frequentar a escola antes de concluírem a educação básica ou o ensino superior, apesar do esforço do Estado em incentivar a Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2 - Número de pessoas que não frequentam a escola ou saíram antes de concluir a Educação Básica ou Superior no município de Campo Maior, no ano de 2012

Classificação por nível de escolaridade	Número total de pessoas
Pessoas acima de 10 anos que não frequentam a escola	27.846
Pessoas que frequentam a Alfabetização de Jovens e Adultos	352
Pessoas sem instrução e Ensino Fundamental incompleto	23.907
Pessoas com Ensino Fundamental completo e Ensino Médio incompleto	5.888
Pessoas com Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto	6.795

Fonte: Brasil/IBGE (2012). Elaboração da Autora (2014).

Atualmente, Campo Maior possui um Campus da Universidade Estadual do Piauí, fundado em 1993. Este campus oferece quatro cursos, todos voltados para a formação de professores, são eles: Ciências Biológicas, História, Computação e Pedagogia. Em 2014, foi construído um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, voltado para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, oferecendo apenas dois cursos: Técnico em Administração e em Agricultura. No entanto, os jovens que pretendem buscar outros cursos superiores e uma maior qualificação acadêmica e profissional, obrigatoriamente devem migrar para centros maiores.

Sobre isso, Zahreddine afirma:

Os fatores que levam as famílias a migrarem não estão limitados às questões econômicas, pois a carência de uma estrutura pública de educação em pequenas cidades [...] levam os pais a buscarem melhores condições de formação de seus filhos, geralmente nos polos regionais ou nos grandes centros urbanos (2010, p. 46).

Desta forma, muitos jovens do município de Campo Maior buscam outros centros maiores, visando melhores oportunidades educacionais e formação profissional, contribuindo para que este seja um dos municípios piauienses que apresentam elevado índice de migração. Segundo o Censo Demográfico (BRASIL, 2010), Campo Maior está entre os municípios do Estado que, nos últimos anos, tanto recebeu, quanto dispersou um número significativo de migrantes. Conforme pode ser observado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Municípios piauienses que apresentam um número significativo de migrações (2010)

Município	População	Emigrantes	Imigrantes
Oeiras	35.640	11.1%	4.9%
São Raimundo Nonato	31.744	10.9%	5.2%
Campo Maior	45.177	9.91%	4.0%
Floriano	57.690	9.69%	7.92%
Picos	73.414	8.9%	6.17%
Esperantina	37.765	8.7%	3.9%
Barras	44.850	7.5%	2.36%
Piripiri	61.834	7.2%	4.2%
Parnaíba	145.705	6.1%	6.4%
Teresina	814.238	5.8%	5.3%

Fonte: Brasil/IBGE (2010). Elaboração própria, 2014.

Neste sentido, observamos que, no município de Campo Maior, o processo de emigração é maior que o de imigração, ou seja, há uma demanda populacional mais significativa; no entanto, este município também recebe migrantes, devido a sua importância econômica para a região do Território dos Carnaubais.

Além desses migrantes, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística enfatiza os deslocamentos diários dessa população que trabalha ou estuda em outros municípios. Estes movimentos, na visão de Paula e Santos, apresentam “[...] grande influência também na organização e estruturação do espaço urbano no qual essas pessoas circulam, moram, e produzem essa vida cotidiana” (2014, p. 145). Portanto, esta população mantém residência em Campo Maior, mas realiza atividades cotidianas em outros municípios, como apresenta a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Atividades desenvolvidas pela população de Campo Maior em outros municípios

Atividades desenvolvidas	Quantidades de pessoas
Pessoas que trabalham em outros municípios, mas mantêm residência em Campo Maior.	1.189
Pessoas que frequentam escolas ou creches em outros municípios, mas mantêm residência em Campo Maior.	1.291

Fonte: Brasil/IBGE (2010). Elaboração própria, 2014.

Na visão de Brito, estes deslocamentos diários são definidos como pendulares, ou seja, “[...] a mobilidade espacial derivada da separação entre o lugar de residência e o lugar de trabalho ou, mais amplamente, uma separação entre o lugar de residência do trabalhador e os diferentes lugares indispensáveis à sua reprodução social e da sua família” (2009, p. 17).

Estes deslocamentos pendulares são complexos, pois estão relacionados à dinâmica espacial, além de envolver diferentes fatores, os quais influenciam nestes deslocamentos populacionais, como as questões de trabalho, qualificação profissional. De acordo com Jardim (2011), estes são movimentos contemporâneos e expressam a complexidade das relações sociais.

Portanto, buscando compreender este contexto migratório do município de Campo Maior, é necessário considerar as discussões sobre o processo migratório interno no Brasil, considerando que estes fluxos sempre tiveram presente de forma relevante no processo histórico do país.

3.2 As migrações internas no contexto brasileiro

Antes de iniciar uma análise e discussão a respeito das migrações, convém nos apropriarmos de algumas definições e conceitos a respeito deste tema.

Definir migração parece algo simples. Ferreira define migração “como a mobilidade espacial da população” (2010, p. 281). No entanto, a compreensão desse processo torna-se complexa. Devido à dinâmica que perpassa por estes movimentos populacionais, vários estudos foram desenvolvidos no sentido de compreendê-los.

De forma mais geral, Sposito (1992) expõe migração como uma forma de expulsão da terra natal e a busca por novos caminhos, sonhos e projetos. Enfatiza que muitas vezes esta é uma das únicas formas de sobrevivência. Neste contexto, as migrações ocorrem por necessidade de o indivíduo procurar melhores condições de vida em relação a vida em que se encontra, tendo o processo migratório como única alternativa de ascensão social.

Corroborando esta visão Novaes e Alves (2007) discutem que as migrações são movimentos causados pela expulsão dos trabalhadores de seus locais de origem, este fato pode estar relacionado a fenômenos econômicos, sociais e políticos. Dependendo do contexto ao qual este trabalhador está inserido, estas condições podem ser decisivas no ato de migrar, de buscar outras possibilidades.

Sobre estes fatores que levam o trabalhador ao processo migratório, Singer (1979) afirma que, além dos fatores de expulsão, há também os fatores de atração. “Os fatores de

expulsão definem as áreas de onde se originam os fluxos migratórios, mas são os fatores de atração que determinam a orientação destes fluxos e as áreas às quais se destinam” (SINGER, 1979, p. 40). As áreas de atração geralmente são regiões que têm carência de mão de obra e grande demanda de serviços, o que é próprio dos grandes centros urbanos.

No entanto, os fatores de expulsão, de acordo com Singer (1979), ocorrem de duas formas: – fatores de mudanças e fatores de estagnação. Estes dois fatores são estabelecidos por questões econômicas. Os fatores de mudanças decorrem do processo de modernização do campo e de outros setores, levando o trabalhador a migrar; e o de estagnação ocorre pela incapacidade de o pequeno produtor manter a produtividade da área, ocasionando uma expropriação desses trabalhadores pelos grupos econômicos, através da concentração de terras.

Segundo Rúa, as migrações seriam um meio de “eliminar os desequilíbrios entre as regiões ou os setores econômicos onde haja ‘excedente’ de mão de obra e aquelas onde haja ‘falta’” (1997, p. 60). Assim as migrações estariam voltadas apenas para o viés econômico, e seriam necessárias para o equilíbrio financeiro entre as diferentes regiões.

Bomtempo & Sposito (2010) corroboram esta ideia. Para eles as questões econômicas muitas vezes determinam estes movimentos migratórios, pois, além de influenciar na decisão de migrar, têm a capacidade de dinamizar a economia das diferentes regiões. Portanto, a busca por melhores empregos – por uma estabilidade econômica e por melhores oportunidades de crescimento profissional, educacional, entre outros – é motivo relevante que leva as pessoas a migrarem.

Neste contexto, Singer (1979) afirma que as causas que levam ao processo de migração são estruturais e de cunho econômico. Enfatiza que “é mais provável que a migração seja um processo social, cuja unidade atuante não é o indivíduo, mas o grupo” (SINGER, 1979, p. 51). Assim, no ato de migrar, a determinação do meio social se sobressai sobre a individual, ou seja, a visão do grupo ao qual o indivíduo pertence, da família, constitui elemento importante na decisão sobre a ação de migrar.

Para Oliveira (2002), embora a decisão de migrar seja importante pela interação entre os fatores de atração (salários, oferta de emprego) e os fatores de expulsão (concentração de terras, mecanização do campo), este processo também é estimulado por implicações sociais e identitárias, sendo influenciado por representações, questões culturais e pela própria prática social.

No sentido de discutir estas novas visões sobre o processo migratório, principalmente a partir da década de 1980, Antico enfatiza que:

O atual panorama diversificado dos deslocamentos populacionais já não possibilita mais análises restritas às formulações puramente econômicas ou do tipo atração-expulsão. Assim, as várias dimensões do processo migratório, incluindo a individual, envolvendo escolhas, estratégias e alternativas, adquirem papel relevante para o entendimento (1997, p. 20).

A dinâmica atual que influencia nas relações que se estabelecem no processo de migração deve ser discutida de forma mais complexa e holística, além das questões econômicas, considerando as questões culturais, históricos, identitárias e individuais. É preciso compreender a diversidade sociocultural e as relações sociais arraigadas neste processo.

Esta diversidade cultural e social que permeia a sociedade é expressa e importante no processo migratório, e está vinculada a questões identitárias. Segundo Hall (2003), a identidade está voltada para aspectos que emergem de nosso ‘pertencimento’ a determinados grupos culturais, étnicos, linguísticos, crenças e valores.

Dessa forma, Goettert (2010) salienta que o movimento migratório deve ser entendido na sua multiplicidade, em que os aspectos identitários, econômicos, subjetivos, objetivos, geográficos, socioculturais devem ser compreendidos dialeticamente, de forma inter-relacionados, integrados e coesos; ou seja, o fluxo migratório é complexo e estes elementos se complementam.

Corroborando esta visão, Oliveira (2002) afirma que migrar é um ato individual e social, em que os aspectos subjetivos sobrepõem os processos industriais. Estes aspectos individuais são influenciados pela experiência de vida, cultura, aspectos geográficos, valores e crenças, estas experiências anteriores são importantes na decisão de migrar, pois orientam decisões posteriores; ou seja, o ato de migrar é consolidado por sucessivas decisões que são influenciadas pela forma como o sujeito visualiza este processo e estabelece relações socioculturais.

Estas diferentes dimensões estão presentes no processo migratório e são, também, consideradas por Lopes ao definir que:

O fenômeno migratório não se restringe, apenas, a um mero deslocamento de grupos humanos no espaço **físico**, mas também **simbólico**, assumindo diversas dimensões e sentidos à medida que o migrante interage com o ambiente social, econômico, político, cultural e familiar - entre outros possíveis - tanto do lugar **para** o qual quanto do lugar **do** qual ele se mudou (2010, p. 2, grifos do autor).

Para este autor, o migrante, além de trazer consigo aspectos culturais que fazem parte da sua identidade e que o relacionam a um determinado grupo, tem a possibilidade de

conviver com outros aspectos que também terão importância para a sua transformação ou (re) construção identitária, ao se deparar com outros valores, com novas relações sociais e de poder e com espaços contraditórios.

Essas diferenças identitárias, socioculturais e a possibilidade de modificações culturais, muitas vezes se estabelecem de forma conflituosa para o migrante, este sente dificuldade de adaptar-se a esta nova realidade. De acordo com Cardel, o indivíduo migrante está sempre em um “estado de identidade indefinida” (2003, p. 24), pois a migração é um processo de constantes mudanças para a sociedade e para o indivíduo.

Portanto, este estado de incertezas, de inseguranças se estende também a outros setores de extrema importância dentro desse processo. Por sua vez, Brito (2009) enfatiza que o mercado de trabalho se tornou extremamente excludente, devido às exigências educacionais; isso dificulta a inserção dos migrantes neste processo, isso também se traduz nas relações sociais, possibilitando o aumento da discriminação e da exclusão dessa população.

Muitas vezes estes migrantes não correspondem às exigências do mercado nos grandes centros, em razão disso, Damiani (2006) afirma que os migrantes são incorporados em trabalhos desqualificados, com baixa remuneração e em situações trabalhistas irregulares. Como mudam de emprego, permanentemente são submetidos a longas jornadas de trabalho, muitas vezes sem receber pelas horas extras, o que os leva a viver em situações precárias, em locais sem saneamento básico e os demais serviços públicos.

Nesta perspectiva, Oliveira argumenta que:

Ao sujeitar-se a condições precárias de existências, o migrante expressa sua capacidade de adaptação às condições estruturais e de recriação de suas características culturais num campo de conflito, no qual as representações se impõem na busca por sua afirmação identitária (2002, p. 107).

O processo de migração pode trazer inúmeras consequências para o migrante, pois estes quase sempre são “esquecidos” pelo setor público, vivendo em condições de risco, sem saúde, educação, sem possibilidades de expressar sua cultura, sua identidade, suas crenças, ou seja, a realidade se mostra diferente da idealizada no ato de migrar.

Para Oliveira, “o migrante ocupa posições de subalternidade e evidencia precariedade em suas condições de vida, na esfera do trabalho e na esfera da sociabilidade” (2002, p. 98). O migrante, porém, é submisso a condição na qual se encontra, de discriminação e sem expectativa de novas oportunidades.

Neste sentido, segundo Sposati (1996), o movimento migratório determina um dos atos de exclusão mais intensos, pois é alimentado pelo sonho de cidade grande, de riqueza, de

mudança de vida; assim o cidadão deixa sua família, os amigos, suas origens, sua comunidade para viver marginalizado na cidade grande e sem visão de mudanças socioeconômica.

Portanto, Brito (2009) enfatiza que mesmo com todas as situações impostas, muitos migrantes atualmente ainda procuram os grandes centros urbanos como alternativa de ascensão social. Isso se deve à força de uma trajetória, construída há séculos, como única alternativa de sobrevivência e que ainda hoje se mantém, mesmo com situações desfavoráveis em relação a estas mobilidades populacionais.

Nesse contexto, a realidade brasileira não se mostra diferente. Os fluxos migratórios sempre estiveram presentes na dinâmica espacial do Brasil por diversos motivos, redefinindo as relações sociais, econômicas, culturais nas diferentes regiões do País e modificando de forma intensa o espaço geográfico.

As migrações sempre fizeram parte do contexto brasileiro de forma bastante expressiva, transformando a dinâmica territorial e miscigenando culturas. Para Brito, as migrações no Brasil são culturais, fazem parte do “equipamento cultural tradicional”. Se o indivíduo procura por melhores oportunidades e ascensão social, não resta alternativa, necessariamente tem que migrar e preferencialmente para os grandes centros urbanos (2009, p. 10).

Ainda conforme este autor, as migrações internas no Brasil se intensificaram a partir da segunda metade do século XX, em decorrência de inúmeras mudanças relacionadas a questões econômicas, sociais, culturais, pelas quais passavam a sociedade brasileira. Estas transformações estão relacionadas ao um contexto mais amplo, como a crise de 1929, influenciando a dinâmica da economia interna do Brasil, que até aquele momento era voltada para o mercado externo.

Singer argumenta que “as migrações internas são sempre historicamente condicionadas, sendo o resultado de um processo global de mudanças, do qual elas não devem ser separadas” (1979, p. 31). Estas migrações são dependentes e influenciadas pelas transformações de um contexto mais amplo e complexo em nível mundial, portanto, esta conjunção histórica e social contribui de forma significativa para a configuração e dinâmica dessas migrações internas.

De acordo com Medeiros e Moreira foi na década de 1930 que se intensificaram as migrações internas no Brasil, pois este período foi marcado pelo início da industrialização no País, “baseado no que ficou conhecido como processo de industrialização por substituição de importações” (2009, p. 187). Devido a este processo, ocorreram mudanças significativas na

estrutura econômica do País; ou seja, o Brasil deixou de ser excessivamente agrícola para ser um País em fase de industrialização.

Nesta nova conjuntura, segundo Damiani (2006), os grandes latifúndios foram sendo substituídos pela industrialização, possibilitando e acelerando as migrações internas, em especial para os centros urbanos, os quais se desenvolviam em função do processo industrial.

Desta forma, o processo de urbanização e industrialização tem uma relação intensa com as migrações internas, contribuindo de forma significativa para o crescimento desses fluxos populacionais. Brito (2009) enfatiza que este contexto foi essencial para integrar territorialmente o Brasil.

Sobre isso, Brito (2009) acrescenta que estas migrações deslocavam a população da zona rural para a zona urbana, nas diferentes regiões, inclusive para as fronteiras agrícolas provocando transformações socioespaciais. Para Moreira e Medeiros (2009), este processo não ocorreu de forma uniforme em todo o território, ocasionando efeitos migratórios diversificados e aumentando as desigualdades entre as regiões.

De acordo com Singer (1979), estas desigualdades regionais são os principais impulsos para as migrações internas no processo industrial, haja vista algumas áreas se desenvolverem em detrimento de outras menos favorecidas, que não conseguem se desenvolver com a mesma intensidade.

Singer argumenta que “os fluxos migratórios suscitados pela industrialização capitalista tendem inerentemente a produzir, nas áreas urbanas, uma oferta de força de trabalho superior à demanda” (1979, p. 41). Assim, com a industrialização, há uma demanda expressiva de fluxos populacionais; portanto, o mercado de trabalho não absorve esta demanda.

A intensidade com que se ampliaram as migrações internas, de acordo com Brito (2009), como consequência do desenvolvimento econômico e social, foram importantes para efetivar o processo de urbanização no Brasil, entre as décadas de 1950 a 1980. Isso ocorreu devido às transformações observadas no processo industrial e no próprio contexto das relações de trabalho no campo. Sobre isso, Baeninger expõe:

Embora os movimentos migratórios rural-urbano fossem a principal força redistributiva da população, principalmente nos anos 50 e 60, o panorama dos movimentos migratórios no Brasil foi se ampliando a partir de então, até mesmo pela nova etapa de desenvolvimento econômico que o País viria assistir (2002, p. 41).

Com o desenvolvimento econômico, estas migrações se expressam de forma significativa, principalmente as inter-regionais em direção à região Sudeste, por ser esta uma área de atração. Para Damiani, a população ainda tinha a expectativa de que nos centros urbanos “o migrante teria emprego, que permanentemente o reproduziria na condição de trabalhador, bem como a sua família” (2006, p. 42).

Em decorrência dessas mudanças, neste período, ocorreram relativas transformações no espaço geográfico brasileiro, assim como na sua estrutura econômica, social, identitária. Segundo Brito (2009), além de a população urbana ultrapassar a população rural, do aumento dos desequilíbrios regionais, sucederam-se intensas desigualdades sociais.

A partir da década de 1980, embora estas migrações para os grandes centros tenham permanecido, Meneses (2012) enfatiza que ocorreram transformações significativas neste processo, com outras possibilidades quanto à questão do tempo e espaço, diversificando estes fluxos, como, por exemplo, as migrações de retorno.

Dornelas define migrações de retorno como a “[...] inversão de um fluxo migratório realizado numa determinada região” (1995, p. 6); ou seja, este processo ocorre quando o migrante retorna a seu lugar de origem, seja por questões subjetivas seja de cunho socioeconômico como, por exemplo, não conseguir se inserir e permanecer no mercado de trabalho.

Além do fluxo de retorno, ocorre um redirecionamento dessas mobilidades populacionais para as cidades médias. Segundo Brito (2009), isso decorre das dificuldades enfrentadas por estes migrantes nos grandes centros urbanos, como a exigência de maior nível de qualificação para o mercado de trabalho, o acesso a moradia e aos serviços públicos.

Neste sentido, os fatores que determinam os fluxos migratórios a partir da década de 1990 são diversificados e distintos, tais como a desconcentração industrial para as cidades médias, e a busca por êxito educacional, estabelecendo um novo cenário neste processo. Patarra (2003) enfatiza que entre estas mudanças é importante destacar o redirecionamento dos fluxos, os volumes e a permanência destes migrantes.

Porém, apesar destas mudanças, a região Nordeste ainda se destaca como uma área de expulsão de mão de obra, em decorrência de fatores físicos e sociais. Medeiros e Moreiras (2009) afirmam que a região Nordeste sempre apresentou uma tendência para emigração, a qual se estende atualmente. Isto ocorre em virtude das diversas dificuldades presente nesta região.

Entre estas dificuldades, Nascimento destaca:

[...] que os nordestinos, principalmente os sertanejos, migram para outras regiões ou até mesmo para a capital em função das secas que assolam o sertão do Nordeste. O fenômeno da seca é usado como fator de entendimento da migração, e, com isso, esconde-se a questão fundamental, que é a estrutura fundiária nordestina, que vem ao longo de todos esses anos propiciando a expulsão de milhares de pessoas para outras regiões do País (1998, p. 2).

Portanto, as questões agrárias sempre estiveram vinculadas como fatores de expulsão da região Nordeste; isto é, a concentração de terras, a mecanização do campo, com isso o excedente de mão de obra e a representação do “sonho” de cidade grande se apresentam como fatores determinantes na decisão de migrar dos nordestinos.

Para Damiani (2006), as migrações confirmam a expropriação e a posse de terras, através da concentração fundiária. A autora ressalta, ainda, que os fluxos migratórios envolvem diferentes interesses, ao tempo em que os grandes proprietários de terras reagem em detrimento da perda de mão de obra barata; em outro momento, induzem estes fluxos por questões de direitos trabalhistas.

Assim, estas migrações nordestinas trazem profundas transformações espaciais, tanto no lugar de onde se originam como nos lugares onde se instituem. Porém, economicamente, de acordo com Singer (1979), não provocam grandes impactos na economia urbana, por diferentes motivos, quais sejam: o migrante, ao conseguir se inserir no mercado de trabalho, remete parte desse ganho para os familiares em sua região de origem; os demais, por não conseguirem se firmar no trabalho formal, reproduzem atividades com características de subsistência, como as atividades informais; além disso, por não serem qualificados, a maioria desses migrantes se estabelecem em serviços gerais.

Por isso, estes migrantes nordestinos muitas vezes vivem em circunstâncias extremas, em cortiços, favelas, em situações subalternas, às vezes discriminados pelas questões culturais, identitárias, crenças e valores. Santos (2008) afirma que estes migrantes, vindos de outras culturas, não se reconhecem nestes novos espaços, ocorrendo conflitos sociais e identitários.

Porém, mesmo com todos os problemas e situações adversas oriundas do processo migratório, de acordo com Oliveira, Ervatti e O’Neill (2011), o censo demográfico de 2000 confirmou que aproximadamente 3,3 milhões de pessoas estavam se mobilizando no Brasil, e o Nordeste apresentou perdas absolutas significativas de cerca de 750 mil pessoas, tendo a região Sudeste ainda como principal destino.

Por fim, estes autores ressaltam que o Nordeste permanece sendo uma área de expulsão populacional, e seus Estados são caracterizados por estas evasões. Entre estes

Estados, o Piauí apresenta, segundo o IBGE (2010), uma taxa líquida negativa de migração de 2,3%. Este dado posiciona o Estado na terceira colocação em relação ao Nordeste, sendo que aproximadamente 37,2% desses emigrantes dirigem-se ao Estado de São Paulo.

Corroborando esta discussão, o Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí afirma que:

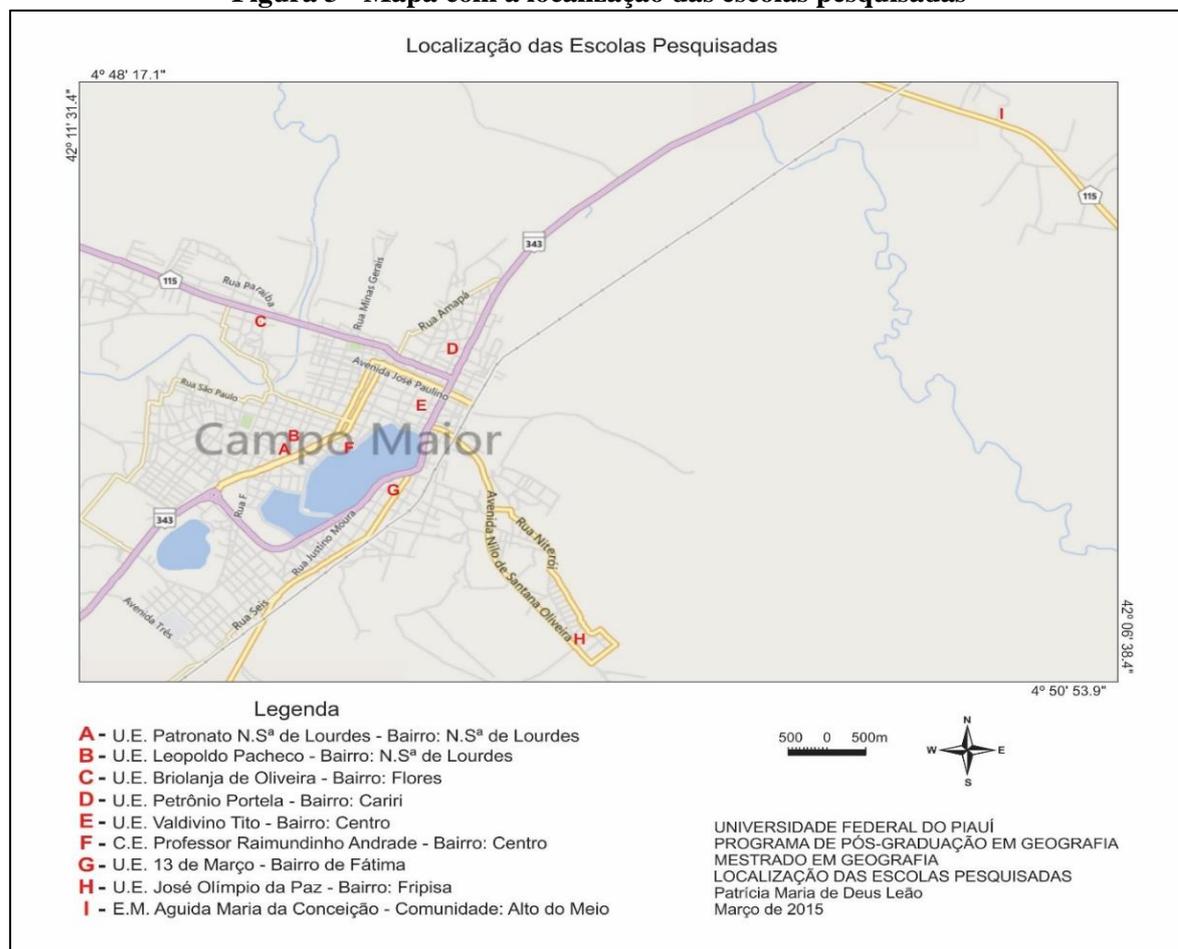
A imigração de não naturais para o Piauí é diminuta e de curta distância, oriunda dos estados vizinhos, a maioria procedente do Estado do Maranhão. Entretanto, os naturais, piauienses, que emigram para outras regiões do País (Sudeste e Centro-Oeste), especialmente, são em maior número, resultando disso um saldo migratório do Estado historicamente negativo (PIAUI, 2004, p. 47).

Diante disso, buscando compreender este processo de forma mais ampla e complexa, se faz necessário conhecer as muitas definições, causas e consequências que envolvem os fluxos migratórios, considerando que este processo envolve além das questões econômicas, também questões identitárias, culturais e sociais.

**4 A PRODUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO MIGRATÓRIO
A PARTIR DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NA ESCOLA: PROFESSORES E
ALUNOS**

Conforme mencionamos na parte introdutória deste trabalho, realizamos entrevista com oito professores de Geografia que trabalham nas escolas estaduais do município de Campo Maior (PI) e ministram aulas para os alunos do Ensino Médio. Este município tem ao todo nove escolas estaduais de Ensino Médio, destas, oito estão situadas em sua área urbana, quais sejam: Unidade Escolar Patronato Nossa Senhora de Lourdes; Unidade Escolar Leopoldo Pacheco; Unidade Escolar Briolanja de Oliveira; Unidade Escolar Petrônio Portela; Unidade Escolar Valdivino Tito; Colégio Estadual professor Raimundinho Andrade; Unidade Escolar 13 de Março; Unidade Escolar José Olímpio da Paz; e apenas uma escola na área rural que é a Escola Municipal Águia Maria da Conceição,³ conforme podemos observar na figura a seguir.

Figura 3 - Mapa com a localização das escolas pesquisadas



Fonte: Adaptado IBGE (2014).

A aplicação das entrevistas foi essencial para conhecermos um pouco sobre a formação profissional desses professores, suas práticas docentes e a relevância do conteúdo de

³ A estrutura física desta escola é patrimônio da Prefeitura municipal de Campo Maior; no entanto, no turno da noite, é cedido à Secretária de Educação e Cultura do Estado do Piauí.

migração no currículo escolar desenvolvido por eles em sala de aula. As entrevistas incluíam perguntas abertas e fechadas, organizadas em blocos da seguinte forma: Dados pessoais, formação profissional, tempo de magistérios e prática docente. As respostas dos sujeitos foram organizadas em categorias, seguindo a técnica de análise categorial de conteúdo (BARDIN, 1979).

A análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações cujo objetivo principal é a apreensão do conteúdo das mensagens. A técnica de categorização visa classificar por diferenciação os elementos constitutivos dessas comunicações, e, posteriormente, por reagrupamento, de acordo com critérios previamente definidos. Este processo é estruturalista e abrange duas etapas, o inventário que envolve o levantamento dos elementos, e a classificação que permite o agrupamento, a distribuição dos elementos, buscando uma organização intrínseca a estas mensagens (BARDIN, 1979).

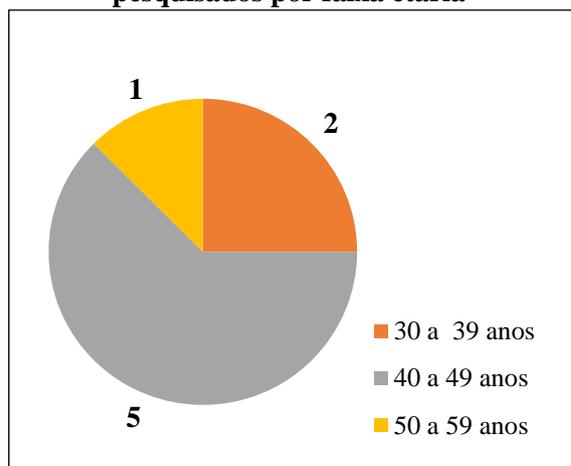
4.1 Formação profissional dos professores de geografia pesquisados

Faremos, inicialmente, uma descrição dos professores pesquisados, enfatizando os dados pessoais, tais como: faixa etária e sexo, para, em seguida, tratarmos das questões da formação inicial e continuada. Estes dados são importantes para que possamos conhecer melhor o cotidiano dos sujeitos, no sentido de compreender a influência desses aspectos na prática dos professores. Segundo colocamos anteriormente, as respostas das questões fechadas da entrevista e dos questionários tiveram tratamento estatístico e as perguntas abertas foram categorizadas.

Quanto à faixa etária dos professores pesquisados, esta variou de 30 a 59 anos. Observando o Gráfico 1, a seguir, é possível constatar que cinco têm entre 40 e 49 anos; dois deles têm entre 30 e 39 anos; e apenas um dos professores entrevistados tem entre 50 e 59 anos.

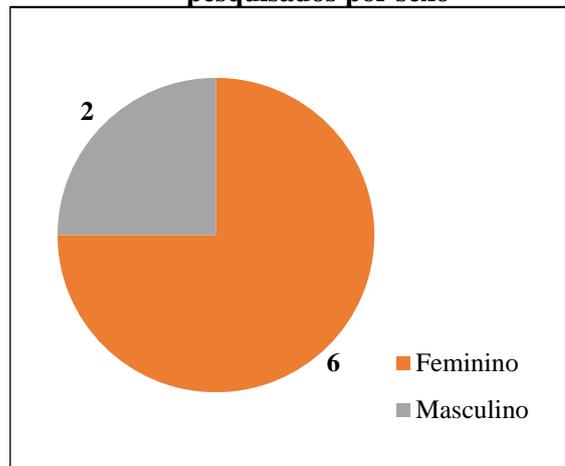
Em relação à distribuição por sexo, dois professores são do sexo masculino e seis do sexo feminino, como podemos observar no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 1 - Distribuição dos professores pesquisados por faixa etária



Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Gráfico 2 - Distribuição dos professores pesquisados por sexo



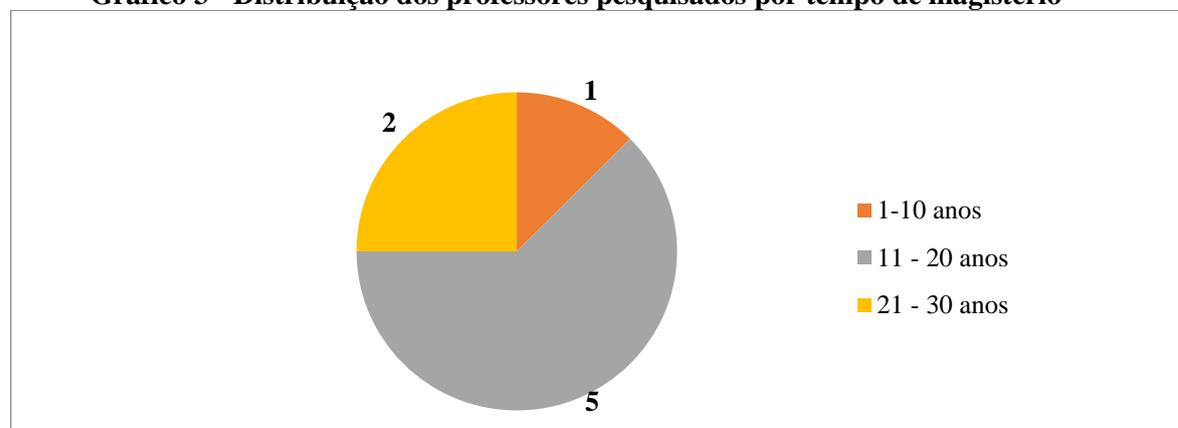
Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Estes dados revelam que há uma predominância de professores do sexo feminino e ainda adultos jovens. Outras pesquisas revelam que a presença feminina entre professores do Ensino Médio não é muito elevada, no entanto, em Campo Maior, dá-se o contrário.

4.1.1 Formação inicial e tempo de magistério dos professores pesquisados

Sobre o tempo que estes professores lecionam a disciplina de Geografia, constatamos que um deles tem entre 1 a 10 anos de trabalho; dois ficaram na faixa de 11 a 20 anos; e cinco na faixa de 21 a 30 anos, como podemos observar no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Distribuição dos professores pesquisados por tempo de magistério

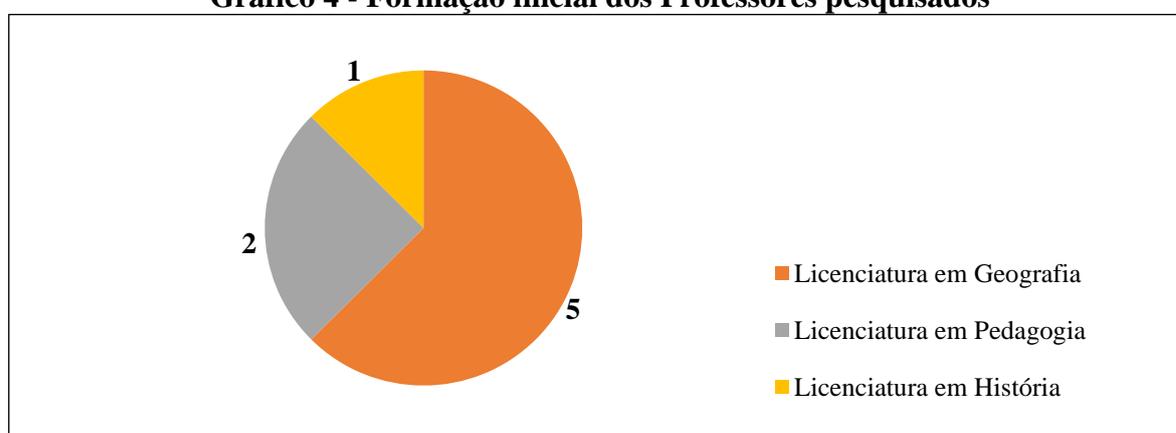


Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Fazendo um cruzamento de dados entre o tempo de magistério e o ano de conclusão dos cursos de Graduação realizados por estes professores (Gráfico 5), podemos inferir que estes em sua maioria já trabalhavam com a disciplina de Geografia nas escolas, e depois cursaram ou concluíram a formação inicial. Este fato também pode ser observado na fala dos professores.

Com relação à formação inicial, todos os profissionais possuem curso superior, no entanto, somente cinco têm graduação em Geografia; um afirmou ser formado em Licenciatura Plena em História; e dois desses professores são formados em Licenciatura Plena em Pedagogia, conforme pode ser observado no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Formação inicial dos Professores pesquisados

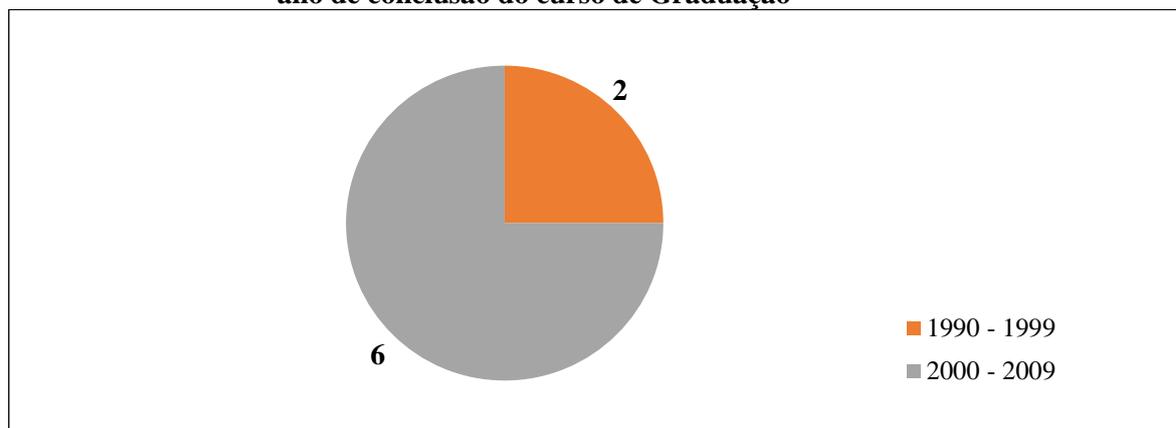


Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Estes dados são significativos, haja vista que a formação desses professores em outras áreas do conhecimento pode interferir no modo como estes trabalham os conteúdos da disciplina de Geografia, dificultando a sua abordagem geográfica.

Ao serem questionados sobre o ano de conclusão do curso de formação inicial, seis dos professores informaram que concluíram o curso de nível superior entre os anos de 2000 a 2009, e apenas dois terminaram a Graduação entre 1990 a 1999. Desta forma, percebe-se que a formação inicial da maioria desses professores é recente.

Gráfico 5 - Professores de Geografia de Campo Maior, distribuição por ano de conclusão do curso de Graduação



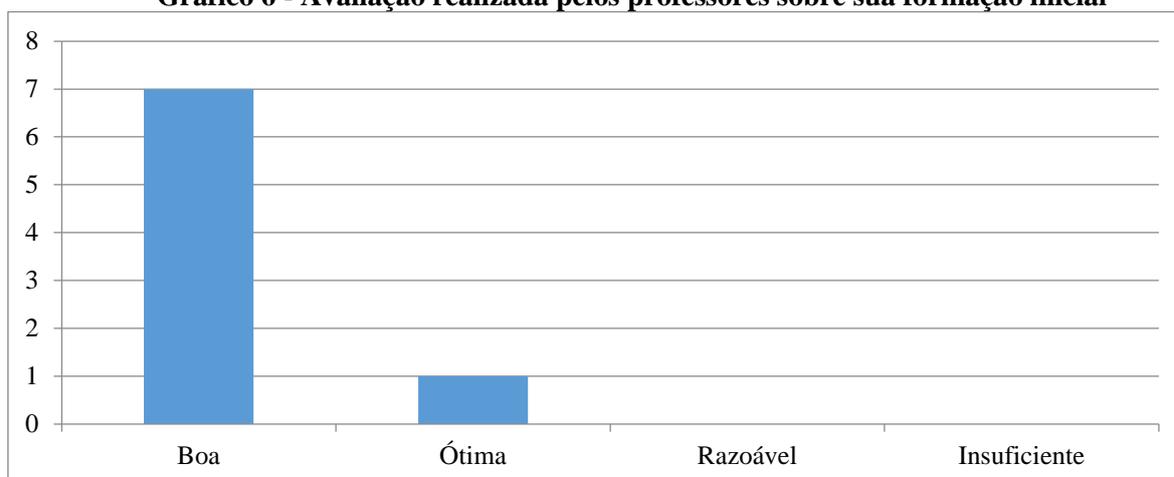
Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Estes dados – o tempo de magistério e a formação inicial – são relevantes, porque mostram a importância da formação para a prática docente, considerando que esta é essencial para a atuação em sala de aula e para a compreensão dos conceitos e conteúdos trabalhados pela Geografia.

a) Avaliação dos professores sobre a formação inicial

Solicitamos aos professores que avaliassem a sua formação inicial; sete avaliaram que o Curso de Graduação foi bom; e um professor afirmou que a formação inicial foi ótima, conforme pode ser observado no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - Avaliação realizada pelos professores sobre sua formação inicial



Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Analisando a fala dos professores a respeito da formação inicial, identificamos duas categorias: a primeira correspondente a cinco dos sujeitos, todos formados em Licenciatura

Plena em Geografia, os quais afirmaram que o Curso de Graduação foi relevante porque *ampliaram seus conhecimentos sobre a ciência geográfica*, já que estes atuavam em sala de aula, mas não possuíam ainda a formação específica na área, conforme alguns relatos.

Foi por que ela me ajudou, quando eu comecei a cursar a licenciatura eu já trabalhava, inclusive eu trabalhava com muitas áreas, com outras disciplinas, e depois eu comecei a me concentrar mais, a focar mais o meu trabalho na disciplina de Geografia (Professora Elisabeth, 39 anos).⁴

Por que através dela aprendi a ver e entender o mundo de forma mais complexa (Professora Verônica, 56 anos).

No início da minha carreira eu iniciei como técnico pedagógico, né, três anos de magistério, isso me deu base para trabalhar em sala de aula. Já a formação superior, do 3º grau, da geografia, licenciatura, eu já tive mais conhecimento da área técnica, e partir para o conhecimento prático, da sala de aula mesmo, eu já tinha uma visão bem ampla do meu conhecimento em sala de aula, tinha base, mas não só base, tem que busca a pesquisa, está diretamente ligada ao cotidiano, a própria necessidade que o mercado de trabalho requer isso, as mídias, todo um fato cultural, ele muda de acordo com isso, então a minha formação ela foi boa, mas isto depende muito mais da vivência do trabalho pra gente conseguir hoje uma colocação (Professora Mônica, 39 anos).

Na segunda categoria, levantada por três dos professores, elencamos as falas que se referem às *dificuldades enfrentadas no processo de formação*. Estes professores afirmaram que apesar de terem tido a oportunidade de uma boa formação, algumas dificuldades estiveram presentes, como, por exemplo, a falta de docentes formadores, dificuldades financeiras, conforme os depoimentos a seguir:

Seria ótimo, mas devido à carência de alguns professores na área, e a maioria só joga o conteúdo né, a gente vai para aprender e termina que tem que se vira para poder da aula, fazer os seminários, que a gente vai justamente para obter informações, uma formação melhor, e aí muitas vezes, a gente sair de lá sem (Professora Bárbara, 49 anos).

Não foi ótima por que as dificuldades atrapalharam muito, né, as condições que eu tinha na época, acho que a gente quando é estudante tem muita dificuldade para obter material de suporte, para você obter uma formação melhor, então assim, eu acho que tentando aproveitar tudo que pode no momento saiu até boa, mas poderia ser melhor, se tivesse mais condições (Professor Marcos, 49 anos).

Estes dados são significativos, porque revelam a importância e a necessidade da formação inicial para estes professores, no sentido de aprofundar o conhecimento voltado para a Geografia; mesmo estes revelando que passaram por algumas dificuldades, há um

⁴ Estamos utilizando nomes fictícios para identificar os professores pesquisados; mas a idade é verdadeira.

reconhecimento da importância dessa formação para o aperfeiçoamento da prática desses professores em sala de aula.

4.1.2 Formação continuada e prática docente dos professores pesquisados

b) Formação continuada

Em relação à formação continuada, sete professores confirmaram ter Pós-Graduação em nível *lato sensu*; e um professor afirmou não possuir Pós-Graduação. Estes dados são importantes, pois revelam que estes professores buscam aperfeiçoar e refletir, através desses cursos, sua própria prática em sala de aula. A Tabela 5, a seguir, mostra de forma específica os cursos de Pós-Graduação, realizados por estes professores. Relacionando com o Gráfico 4, é possível observar que estes cursos foram realizados considerando a formação inicial específica dos docentes.

Tabela 5 - Pós-Graduação cursada pelos professores pesquisados

Pós-Graduação lato sensu	Graduação	Número de sujeito
		Nº absoluto de professores
Educação Ambiental	Geografia	4
Psicopedagogia	Pedagogia	1
Gestão Escolar	Pedagogia	1
História do Brasil	História	1

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Cavalcanti (2012) enfatiza a importância de o professor estar em formação contínua; ou seja, a formação inicial é relevante, mas não é suficiente para que o professor desenvolva sua prática com qualidade; por isso este profissional deve sempre buscar outras formas de pensar e refletir sobre suas ações em sala de aula.

c) Descrição da prática docente realizada pelos professores de Geografia

Questionamos os professores sobre a sua prática docente, como esta ocorre, os recursos didáticos mais utilizados, a relação desses professores com os diversos conteúdos trabalhados pela disciplina de Geografia e principalmente com o conteúdo de migração.

Nas respostas sobre como costumam ministrar suas aulas, identificamos duas categorias: uma na qual as aulas são baseadas na exposição do conteúdo e a resolução de questões determinadas, as quais foram categorizadas como *aula expositiva* correspondente a dois sujeitos. Os outros seis professores relataram que as aulas são dinâmicas, as quais foram categorizadas como *aula diferenciada*. Sobre a categoria *aula expositiva*, os professores fizeram as seguintes colocações.

Eu utilizo bastante o livro didático, mas só para algumas atividades e algumas questões, às vezes, resumo que a gente perde, **mas ela é mais explicativa mesmo, eu explico primeiro o conteúdo do capítulo do livro didático, faço logo uma explanação, às vezes exijo um resumo**, peço um resumo para poder eles ler, **e uma atividade que a gente elabora**, não as atividades do livro, não aproveito por que as questões do livro, são as vezes, eu acho meio, não explora tanto assim algumas coisas que acho que eles mereciam aprender, precisariam aprender (Professor Marcos, 49 anos, grifo nosso).

Conversa informal, diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos alunos, aula expositiva e às vezes data show (Professora Verônica, 56 anos).

Ao analisar o depoimento dos professores é possível observar que todos trabalham, principalmente, explicando o texto; e, posterior a esta etapa, aplicam uma atividade que geralmente são exercícios de fixação.

Segundo Libâneo (1992), esta prática é caracterizada pelo fato de os conhecimentos, habilidades e tarefas serem apresentadas, explanadas pelo professor. O aluno é receptivo, embora não seja totalmente passivo. E acrescenta que esta traz limitações pedagógicas, como o uso exagerado do livro didático; o professor apenas expõe o conteúdo, sem considerar os conhecimentos prévios dos alunos nem refletir sua prática.

Corroborando esta visão, Zabala (1998) enfatiza que esta prática leva o aluno a reproduzir o conhecimento da forma como o professor o expõe, sem questionar, refletir, analisar. Isto é, a forma como o professor desenvolve sua prática em sala de aula define como este conhecimento vai ser apreendido pelos alunos.

A segunda categoria sobre como estes professores costumam ministrar suas aulas; nomeada como *aulas diferenciadas*, os relatos trazem, além da explanação do conteúdo, o trabalho com projeto, a pesquisa, a comparação entre fatos, que são maneiras que levam o aluno a participar de forma mais ativa da produção do conhecimento.

Bom, em busca de, a maioria das vezes eu utilizo o livro didático, trabalho com maquete, filme, slides para eles, procuro também fazer com que eles leiam e façam resumo dos conteúdos, e outra coisa que a gente trabalha muito, tentando sempre um projeto educacional, graças a Deus, a nossa

escola esta focando mais a visão projeto pedagógico, então sempre, um mês ou outro, nós estamos trabalhando projetos, a vivência do conteúdo do aluno para o dia a dia, a utilidade desse nosso conteúdo intercalando com a vivência deles (Professora Mônica, 39 anos).

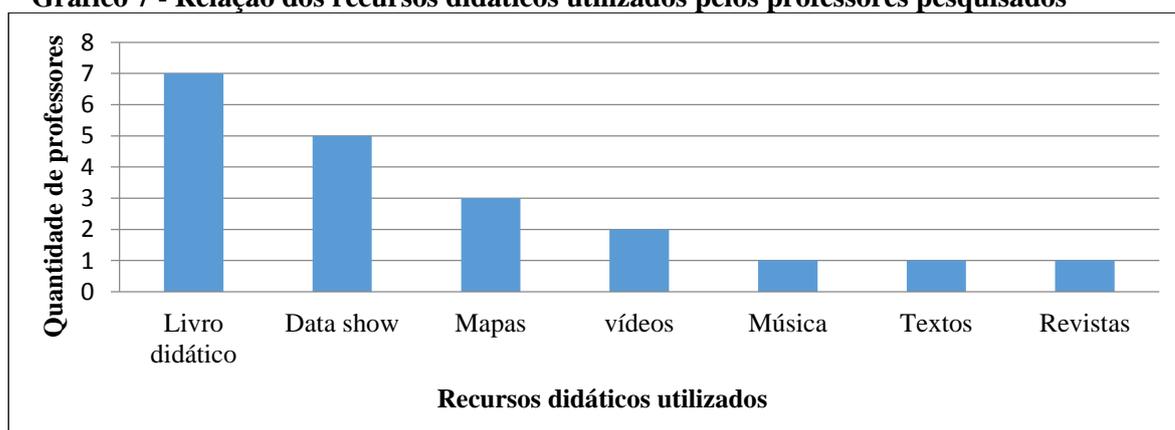
Os alunos sempre diz que eu gosto de mudar, não é só esse negócio de ler livro, essas coisas não, a gente traz mais para a realidade deles, então é aulas pesquisadas também, diálogo entre eles, debate entre eles e também tem as micro aulas, que são os seminários deles, é muito participativa as aulas deles (Professora Luna, 40 anos).

Com leitura, análise de mapa, fotos e sempre relacionando os fatos com os fatos atuais, da nossa realidade (Professora Bárbara, 39 anos).

Segundo Libâneo (1992), as aulas precisam ser dinâmicas, o professor necessita diversificar a aula, através de trabalhos em grupo, pesquisa, depoimentos, leitura de gráficos, mapas, trabalho de campo, para dar mais significado aos conteúdos e superar a rotina da sala de aula.

Questionados sobre os recursos didáticos mais utilizados em sala de aula, os professores mencionaram o livro didático como principal recurso utilizado nas escolas. Outros recursos didáticos, como música, revistas, vídeo, também foram citados pelos professores. Conforme Silva (2011), estes são recursos didáticos não convencionais; ou seja, aqueles cuja produção não foi pensada para atender necessidades do sistema educacional. O Gráfico 7, a seguir, apresenta os recursos didáticos citados por estes professores.

Gráfico 7 - Relação dos recursos didáticos utilizados pelos professores pesquisados



Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Ao analisar o Gráfico 7, é possível perceber que o livro didático é utilizado por sete professores pesquisados, o Datashow por cinco professores, os mapas são utilizados por apenas três, os vídeos por dois desses professores, e a música, os textos e revistas são explorado por apenas um professor. Como observamos, a presença do livro didático ainda é

muito forte, porém a presença de outros recursos indica a possibilidade de realização de outras metodologias.

Para Cavalcanti (2014), os professores já estão começando a visualizar estas práticas como importantes para a aprendizagem dos alunos; desta maneira estão buscando outras formas de trabalhar os conteúdos no ensino de Geografia, no sentido de atribuir mais significado a esses conteúdos para os alunos.

d) Dificuldades enfrentadas no exercício do magistério

No transcorrer das entrevistas, pedimos que os docentes discorressem sobre as principais dificuldades que sentiram no início da carreira. As respostas colocadas pelos professores foram agrupadas em duas categorias: a primeira, que corresponde a quatro dos entrevistados, diz respeito às respostas que enfatizaram sobre a *atuação diferente da área de formação*; a segunda, colocada também por quatro dos professores é a *falta de interesse dos alunos*. Sobre as repostas voltadas para a *atuação diferente da área de formação*, observam-se a seguintes declarações.

Quando iniciei a dificuldade é por que o conhecimento que eu tinha de geografia, era só o conhecimento que eu adquiri no ensino médio, no fundamental, aquele aprendizado mesmo né, e como minha formação não era ligada a geografia, eu tive que buscar mais, aprofundar mais ainda, estudar mais ainda, para poder corresponder dentro de sala de aula. Então esta foi à dificuldade a não formação específica na área para poder atuar (Professor Marcos, 49 anos).

Eu comecei a trabalhar logo que passei no curso de geografia, que eu fui para a Universidade Federal do Piauí, logo no 2º semestre tinha aqueles contratos, que a Universidade chamava de bolsista para trabalhar no Estado. E as dificuldades foi porque no primeiro momento eu não trabalhei na minha área, por esta em Teresina e a necessidade, eu fui trabalhar em uma escola lá em Teresina como professor de matemática né, então foi uma dificuldade, porque apesar de gostar de matemática, mas eu tive que estudar muito para poder passar, e foi logo no ensino médio, então isso foi uma dificuldade muito grande, dois anos depois foi que conseguir entra mesmo na área da geografia (Professor José, 42 anos).

Eu iniciei em 1998, e as dificuldades foram muitas, por que eu comecei a trabalhar na zona rural, e você sabe na zona rural, era o antigo multisseriado, uma professora, várias turmas e todas as disciplinas, assim as dificuldades foi muito grande, porque foi um tempo de mudança, porque já estava habituado com a professora local, então quando eu cheguei com novas ideias, assim a aceitação no início, eu sentir que houve um pouco de rejeição, mas aí depois quando eu sair, já tiver um relacionamento bem melhor com eles, com os alunos, e acredito que eu tenha feito alguma diferença lá (Professora Elisabeth, 39 anos).

Considerando este depoimento, é possível observar que estes professores tiveram e têm grandes dificuldades em atuar em uma área que não é de sua formação específica. Estes saberes adquiridos na universidade, por meio dos cursos de formação inicial, e essenciais para a prática docente, são os saberes disciplinares colocados por Tardif (2012). Este autor enfatiza que estes saberes junto com os curriculares, profissionais e experienciais “[...] são elementos constitutivos da prática docente” (2012, p. 39); desta forma, o professor necessita desse conhecimento específico, para poder articular estes diferentes saberes no desenvolvimento de sua prática.

Sobre a categoria que enfatiza a *falta de interesse dos alunos* como uma das maiores dificuldades no decorrer de sua trajetória como profissional, os professores ressaltam a falta de motivação dos jovens pelo processo educacional, prestando atenção em outros elementos externos ao ambiente escolar, como pode ser visualizado nas afirmações dos professores.

Eu comecei no magistério, está com 20 anos, eu estou com 20 anos de Estado. Mas eu comecei mesmo em 1989. Em 1988 eu concluí meu magistério no Patronato, o pedagógico, em 1989 eu comecei a ministrar aulas, eu ministrei aulas de matemática, língua portuguesa, eu ainda não tinha meu curso, aí depois que eu entrei, que fiz minha graduação em história, que eu fui para a história. Então em 2007, eu fiz um curso para coordenadora de área, passei neste curso, então eu saí do 13 de março e fui para o Estadual assumir a coordenação, terminei a coordenação, entreguei, aí voltei para o 13 de Março, quando eu volto, já não havia mais as turmas de história, por isso que tive de assumir a de geografia. As dificuldades, bom quando eu comecei o magistério, comparando, não tinha tanta dificuldade quanto hoje, por que havia um respeito maior dos alunos com a gente, a família era mais presente, hoje não, hoje você chega aqui, o aluno, ele não dar boa noite, ele não perde licença, você está dando aula pra dois, três alunos, os outros estão todos no WhatsApp, ou então fone de ouvido, pronto, acabou, é lamentável, a gente se torna até assim impotente, eu me sinto impotente, às vezes, acredita? (Professora Marina, 44 anos).

Comecei a trabalhar no magistério, a falta de interesse dos alunos, mas depois a gente vai se habituando com o dia a dia deles, o nível a gente vai intercalando as atividades de acordo com cada um (Professora Luna, 40 anos).

As primeiras atividades com magistério eu comecei antes mesmo de me formar, já tinha contratos pela prefeitura, então comecei a estudar. As dificuldades é o relacionamento do aluno com o conteúdo, não o conhecimento das técnicas, hoje já mudou, por que a gente aprimora este conhecimento, abre mais espaço. **As dificuldades hoje que eu encontro é a relação do aluno com o conteúdo, o distanciamento que o conteúdo às vezes oferece para o aluno.** Procurar o mais próximo da vivência do aluno, a funcionalidade daquele conteúdo para o aluno, então a maior dificuldade que a gente tem hoje, além da indisciplina, é a funcionalidade desse conteúdo para o aluno, a gente fica muito atrelado ao currículo o que não deveria acontecer (Professora Mônica, 39 anos, grifo nosso).

Esta falta de interesse dos jovens, segundo Cavalcanti (2014), pode estar atrelada à forma como o professor visualiza os alunos, de forma padronizada, como se estes fossem sujeitos passivos no processo de ensino/aprendizagem. Devido a isso, o professor, na sua prática, ainda trabalha com atividades rotineiras e consolidadas no ambiente escolar, como a aula expositiva. Atualmente é necessário que o professor considere o aluno como sujeito ativo neste processo, além de adequar sua prática às diferentes atividades que levem o aluno a refletir, a questionar, motivando este aluno para a construção do conhecimento.

A professora Mônica enfatizou que, além da indisciplina dos alunos, tem dificuldades em adequar o conteúdo sistematizado ao cotidiano dos alunos. Entretanto, o professor através de sua prática deve tentar levar o aluno a entender a importância do conhecimento geográfico para a sua vida diária. O docente precisa compreender que o currículo apresentado através dos documentos oficiais é, segundo Xavier, “[...] dinâmico, flexível, histórico e social [...]” (2013, p. 48), um subsídio para nortear, direcionar sua prática, e que pode ser adequado às diferentes realidades, considerando o cotidiano, as questões culturais dos alunos; ou seja, não é pronto e fechado, mas abertos as distintas realidades.

Desta forma, Cavalcanti (2002) ressalta a necessidade de o professor refletir e compreender a importância da Geografia para a vivência do aluno; o docente ao compreender esta relevância tem a possibilidade de aproximar, através da prática docente, o conhecimento sistematizado pela ciência geográfica e o cotidiano dos alunos pelos diversos conteúdos e conceitos trabalhados por esta disciplina.

e) Os conteúdos de Geografia na Educação Básica: apreciação dos professores pesquisados

Perguntamos aos professores pesquisados sobre quais conteúdos de Geografia eles teriam maior interesse. As respostas foram agrupadas em duas categorias: *conteúdos da área física* e *conteúdos da área humana*. Agrupamos na primeira categoria aqueles conteúdos relacionados à descrição dos aspectos físicos do espaço geográfico, bem como os relativos à questão ambiental. Na segunda categoria, agrupamos todos aqueles que dizem respeito a questões de relacionamento social (povoamento, geopolítica, migrações). Dentre os oito professores pesquisados, cinco afirmaram identificar-se mais com a área física; isto pode estar relacionado, diretamente, com os cursos de Pós-Graduação realizados por estes professores, já que quatro destes cursos são na área ambiental. Em suas respostas, os professores enfatizaram os seguintes conteúdos.

Eu gosto muito de paisagem, meio ambiente, os biomas, que eu sempre trago aqui para o nosso cerrado, a caatinga, das frutas, principalmente a carnaúba que é uma fonte de economia aqui pra nós, eu gosto sempre de trazer pra este lado (Professora Luna, 40 anos).

Eu gosto de todos, mas também tem o espaço natural, é o que me atrai, devido à formação (Professora Bárbara, 49 anos).

Por incrível que pareça, eu gosto mais da área física, eu gosto muito de trabalha esta parte de relevo, clima, eu adoro muito esta área física da Geografia. É uma área muito difícil. É difícil você encontrar professor que goste dessa área física, mas eu gosto, eu acho que domino muito bem esta área, inclusive se pudesse fazer um concurso na universidade eu ia para esta área física (Professor José, 42 anos).

A professora Bárbara ressalta o “espaço natural” como se este espaço não estivesse interagindo com o homem, e enfatiza a influência desse interesse ao curso de formação. Sobre isso, Callai (2013) afirma que uma das práticas que ainda permanecem no ensino básico é de analisar o espaço como se este fosse fixo, estável; ou seja, como se não fosse modificado pela ação humana. A professora Luna associa os aspectos físicos a recursos naturais a serem apropriados pelo ser humano, mas enfatiza os aspectos naturais e fixos da paisagem. Algo semelhante é relatado pelo professor José, que busca destacar-se considerando esta área como a mais “difícil”, ou seja, o domínio da área física denota maior inteligência por parte do professor.

Na segunda categoria, agrupamos as respostas de três professores.

Eu gosto mais da parte da geopolítica. Porque a gente entende os problemas do mundo, as questões que envolvem os problemas do mundo, as questões de poderes e os conflitos, os conflitos que estão ocorrendo aí hoje (Professor Marcos, 49 anos).

Eu gosto da geografia humana, justamente esta geografia **que trabalha os deslocamentos, as migrações**, do povoamento, crescimento demográfico, eu gosto dessa parte aí (Professora Marina, 44 anos, grifo nosso).

Observamos, nestes depoimentos, o gosto por conteúdos que envolvem a compreensão das relações atuais no contexto global; isto é relevante porque são assuntos recorrentes na mídia, e que devem ser trabalhados de forma sistematizada pela escola, para que o aluno desperte uma consciência crítica sobre estes fatos.

Em relação à preferência pelos conteúdos, inferimos a presença de uma compreensão fragmentada por parte dos professores. Com relação a este aspecto, Lanche (2012) afirma que, mesmo com todas as modificações no ensino da Geografia, ainda se tem uma concepção dessa ciência de forma fragmentada, sem considerar a complexidade das relações no espaço geográfico. Outro aspecto a ser observado é que apenas uma professora mencionou o

conteúdo de migração. Sendo este um conteúdo que diz respeito à vivência de muitos alunos, consideramos positiva a lembrança realizada pela professora.

Contrapondo o aspecto anteriormente levantado/analísado, perguntamos aos professores quais conteúdos eles menos gostavam. Nos relatos, foram identificadas três categorias que denominamos de: *conteúdos da área física*, *conteúdos de geopolítica* e *conteúdos de cartografia*. Na categoria *cartografia*, agrupamos o relato de dois professores:

Conteúdo do 1º ano que **eu não gosto é escala, né, envolve cálculos matemáticos, eu não gosto muito de escala, fuso horário**. Até pra eles é difícil entender este processo. Já o 3º ano eu **não gosto muito de trabalhar movimento populacional**, diferença de idade, faixa etária, crescimento, não me atrai muito não, mas a gente procura passar isso para os alunos, da melhor forma possível (Professora Mônica, 39 anos, grifo nosso).

Aqueles conteúdos sobre **projeção, escala, eu acho aquilo dali uma dor, porque, os meninos infelizmente, se você colocar os meninos para calcular, somar, multiplicar, eles não sabem não**, aí como que eu vou explicar escala, eu explico, mas na hora de calcular, projeção, Deus me defenda, é mesmo que matar eles (Professora Marina, 44 anos, grifo nosso).

Ao considerar o relato dos professores, é possível observar que o conteúdo de cartografia é exposto como uma dificuldade, por necessitar do conhecimento matemático; os professores afirmam que, em razão de os alunos terem dificuldades na disciplina de Matemática, se torna complicada a compreensão desses conteúdos geográficos. Outro ponto que nos chamou a atenção foi a professora Mônica afirmar que não gosta de trabalhar os movimentos populacionais.

Na categoria relacionada *conteúdos da área física*, identificamos, nos relatos dos professores, a dificuldade de trabalhar os conteúdos relacionados ao clima e hidrografia, como podemos perceber nas declarações.

Eu não gosto muito da área de meteorologia, porque, eu acho assim, sei lá, não me identifico muito não, **porque nunca a meteorologia é certa, é correta, sempre em umas falhas, aí a gente diz assim vai chover, ai tem vez que nem chove**, eu não me identifico muito não com esta parte aí (Professora Luna, 40 anos, grifo nosso).

Não é que eu não goste; eu acho mais complicado para poder passar, que é a parte física mesmo, **a questão de você saber os rios, os maiores rios**, essas coisas, a parte de hidrografia, a parte física é a que menos gosto, a parte humana eu gosto é mais fácil da gente **transmite o conteúdo** (Professor Marcos, 49 anos, grifo nosso).

Relevo, porque não me identifico (Professora Verônica, 56 anos).

Ao analisar a declaração da professora Luna, que relata: “[...] sempre em umas falhas, aí a gente diz assim vai chover, aí tem vez que não chove [...]”, leva a compreensão de que este conhecimento é empírico, estando mais voltado para o senso comum do que para o conhecimento científico trabalhado pela Geografia. Desta forma há a predominância dos saberes experienciais sobre os demais. Para Tardif (2012), os professores, no seu cotidiano, na sua experiência diária, adquirem saberes sobre o meio em que vivem os quais interferem em sua prática docente.

Quanto à resposta do professor Marcos, existem alguns pontos relevantes e que remetem às práticas tradicionais trabalhadas anteriormente pela Geografia, “[...] saber o nome dos rios, os maiores rios [...]”. Além disso, o professor enfatiza que se identifica com os aspectos humanos, por serem melhores de transmitir. Straforini (2001) ressalta que os conteúdos na Geografia tradicional eram trabalhados pelo professor de modo fragmentado e mnemônico; ou seja, o aluno tinha que memorizar o conteúdo exposto pelo professor. Porém, Castellar (2003) enfatiza a necessidade de o ensino de Geografia atual trabalhar estes conteúdos de forma crítica, problematizando, para que o aluno possa produzir este conhecimento e não apenas receber através da transmissão do professor.

A terceira categoria, apresentada como *geopolítica*, devido às respostas agrupadas, está relacionada a este conteúdo; nesta categoria, os professores ressaltam a dificuldade dos alunos sobre a compreensão de fatos históricos e a falta de articulação nos livros didáticos entre o espaço local e o global, como podemos observar na fala desses professores.

Não é que eu não goste, mas sobre os conflitos, disputa de território, devido à falta de conhecimento dos próprios alunos sobre os fatos históricos que aconteceram, nós sabemos que isso é uma consequência (Professora Bárbara, 49 anos).

Alguns conteúdos, às vezes, a questão da geopolítica, e às vezes a gente se prende muito a tá estudando outros países, que eu acho que aquele momento ali, seria mais interessante, que a gente estaria estudando o nosso próprio país, independente de que série, que às vezes até os próprios alunos se questionam, professor para que a gente vai estudar, por exemplo o Canadá, é importante conhecer a história tudo bem, mas as vezes, acho que tem conteúdo que se detêm demais determinados países, e ai as vezes esquecem a parte da gente (Professora Elisabeth, 39 anos).

O ensino de Geografia busca compreender o espaço geográfico em diferentes escalas; com base nos PCNs, “a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações *cotidianas* [...]”, (1998, p. 30, grifo do autor). Desta forma, os docentes, no decorrer de sua prática, devem relacionar o espaço local com o global, entendendo a complexidade e as inter-relações entre esses espaços.

Ao corroborar esta visão, Cavalcanti (2002) enfatiza que atualmente o espaço é global, complexo, fluído, dinâmico, integrado, ou seja, está além do espaço local, e deve ser compreendido nas diferentes escalas local, regional e global. O professor deve buscar adequar os diferentes conteúdos com o espaço cotidiano do aluno, para que este possa compreender as relações sociais em escalas mais amplas. Entretanto, percebemos nesses relatos a dificuldade do professor em compreender esses conteúdos de modo contextualizado.

f) O processo migratório no contexto dos conteúdos geográficos trabalhados no Ensino Médio

Ainda em relação aos conteúdos trabalhados pelos professores, questionamos em que parte do currículo da Educação Básica os docentes inseriam o conteúdo de migração. As respostas dadas pelos professores demonstram que estes seguem o currículo adotado pelo Estado, através da Matriz Disciplinar do Ensino Médio, que traz o conteúdo de migração na 1ª série, associado ao conteúdo voltado para o crescimento populacional e organização do espaço, como foi colocado anteriormente na subseção sobre os documentos oficiais. Vejamos alguns relatos:

Quando vai trabalhar esta parte de humana, urbanização, população, a gente fala esta parte de migração, a gente traz também um pouco a nossa realidade também, no 1º ano a gente trabalhar a nível geral, mas eu sempre cito exemplo aqui de Campo Maior, as pessoas que vão para Teresina passar o dia estudando ou trabalhando, não deixa de ser uma migração, volta no final da tarde (Professor José, 42 anos, grifo nosso).

No 1º ano e 3º ano, **quando a gente esta estudando principalmente sobre a questão da população** (Professora Bárbara, 49 anos, grifo nosso).

1º e 3º ano, tem uma parte no livro que a gente aborda migração (Professora Marina, 44 anos).

No 1º ano na parte de geografia humana e no 3º ano, que também trata as questões do Brasil com relação às movimentações das migrações internas e externas no Brasil (Professor Marcos, 49 anos).

Em apenas duas falas, observamos relatos de um esforço em contextualizar os conteúdos de migração que aparecem nos livros didáticos, seja enfatizando as vivências dos alunos, seja associando a escalas geográficas maiores, como a migração no contexto brasileiro das regiões Sul e Sudeste. Conforme observamos a seguir:

Essa parte de migração eu falo mais dos italianos, europeus, eu entro mais na parte da história mesmo, que foram eles né, que na primeira parte dos escravos que não eram assalariados, depois vieram os italianos que passaram a ser assalariado. Eu entro mais nesta parte aí com eles, até chegar o

conteúdo do livro mesmo, sobre a migração japonesa, que em São Paulo tem até uma vila né, uma cidade deles, que sempre tem essas festas grandes deles lá, em Santa Catarina ou é Blumenau, que tem outra cidade, eu sempre insiro isso daí (Professora Luna, 40 anos).

Do momento que eles **saem de casa, da vivencia, da cultura deles**, eu procuro misturar, mesclar né, com o conteúdo, sempre dando enfoque do conteúdo, fazendo um paralelo com a migração, **na verdade muitos desses nossos alunos, os pais não moram com eles, moram fora, eles são criados por avós, ou tiveram que trabalhar no Rio, São Paulo, Fortaleza, então, esse movimento também é a necessidade que o aluno tem de conhecer o porquê da distância dos familiares em relação ao dia a dia deles** (Professora Mônica, 39 anos, grifo nosso).

A professora Luna diz, em seu relato, que inseriu o conteúdo de migração no currículo; entretanto, trabalhar este conteúdo distante da realidade do aluno, do seu cotidiano, possivelmente torna este conteúdo insignificante para o aluno. É possível que esta forma de trabalhar os movimentos migratórios apenas em nível internacional esteja associada à dependência desta professora em relação ao livro didático adotado pela escola para a 1ª série do Ensino Médio, que, como colocado anteriormente, traz somente este tipo de migração. Contudo, este processo é complexo e deve ser entendido além dos aspectos históricos e culturais. De acordo com Silva et al (2014), o processo migratório é de dimensão ampla, com consequências econômicas, sociais, identitárias, e deve ser discutido constantemente em sala de aula. Dos oito professores pesquisados, somente a professora Mônica relaciona o conteúdo de migração ao cotidiano de seus alunos.

Buscando aprofundar a compreensão sobre a percepção dos professores acerca do conteúdo de migração, foi indagado se estes professores consideram o conteúdo de migração relevante para os alunos com os quais trabalham. Todos afirmaram que sim, que este conteúdo é importante para os alunos. As respostas foram agrupadas em uma única categoria, que denominamos de *cotidiano dos alunos*. Os relatos dos professores enfatizam essa ideia.

Com certeza, tem, porque assim, a gente sempre conversa em sala de aula, e eu questiono os meninos, eu digo assim: olha quando vocês terminarem o ensino médio, o que é que vai acontecer, muitos alunos dizem, professora e estou pensando em ir para tal lugar, professora eu estou pensando em fazer uma coisa, então a migração está relacionada, **porque nossa cidade não oferece condições para você quem terminar o ensino médio, para você crescer profissionalmente, você vai trabalhar aonde aqui?** (Professora Marina, 44 anos, grifo nosso).

Aqui nós não temos muito o problema de migrantes, aqui no Patronato, a questão da migração nós não temos muitos problemas. Por exemplo, em outras escolas que a gente trabalha, a gente observa que deveria ser estudado mais, porque quando chega no 2º semestre, lá na outra escola, mesmo que eu trabalho, **a gente observa que a transferência é muito grande, o número**

de transferência, ai se questiona né, quais são as causas, por que está havendo estas migrações, e todas é questões econômicas (Professora Elisabeth, 39 anos, grifo nosso).

Tem, eu acho assim, eu acho importante, até porque 90% dos nossos alunos aqui do Valdivino, eles vem da zona rural, então eles vem todo dia estuda e volta, né, então, eu acho muito importante e não deixa de ser uma questão de migrar pra cidade e depois retornar no final, muitos só voltam a tarde, vão ainda para o SENAC fazer outros cursos e retornam só no final, é uma migração pendular (Professor José, 42 anos).

Acho que sim. Eles têm que entender os problemas que forçam as pessoas a se deslocarem, a abandonar seus locais, as causas e consequências desse processo (Professor Marcos, 49 anos).

O depoimento dos professores demonstrou a intensidade desse processo no município de Campo Maior, conforme discorremos anteriormente neste trabalho. A principal causa desse processo no município, segundo o relato dos professores, está relacionada à questão econômica e à busca por melhores oportunidades de emprego, para Singer (1979) estes são os principais fatores de expulsão nas migrações internas. No entanto, a professora Marina enfatiza que estes movimentos ocorrem porque estes alunos, ao concluírem o Ensino Médio, não têm expectativas de crescimento profissional nem educacional no município, o que obrigatoriamente os leva a consolidar este processo. Em consequência, há uma perda significativa da população jovem pelos municípios pequenos, o que envolve a sua produtividade e estrutura etária (RUA, 1993).

Com base na afirmação dos professores, de que o conteúdo de migração tem relevância para os alunos, questionamos se é possível estabelecer uma relação entre este conteúdo e o cotidiano dos alunos, e como estes professores costumavam realizar isso. Todos asseguraram que sim, que é possível esta relação.

Os relatos sobre isso foram agrupados em duas categorias, *experiência própria* e *diferenças culturais*. Na primeira categoria, *experiência própria*, agrupamos os relatos de seis professores, nos quais há certa ênfase relacionada à vivência dos alunos. Conforme observamos a seguir:

Sim, porque existem vários tipos de migrações internas, ai por exemplo, os alunos que estudam aqui no [...] e moram na zona rural, estão praticando uma migração né, então nesta migração ai a gente vai, como eu costumo, estabelece a relação como é que eles chegam até a escola, ou então, geralmente, a gente faz assim uma pesquisa quem é que tem parente que já migrou. E aqui no Piauí, em Campo Maior, a gente já sabe que a maior parte das pessoas sempre são migrantes, e aí a gente trabalha muito esta questão, por que tem aluno que mora na zona rural, e aí são realidade diferentes, as vezes aparecem até as dificuldades na hora dos trabalhos, não professora a gente não mora aqui, aí aparecem várias brechas, várias, vamos dizer assim,

forma de você estar trabalhando, surge várias ideias para você está trabalhando de maneira diferente (Professora Elisabeth, 39 anos).

Como eles vivem na zona rural, eles sofrem a questão da seca, da pobreza, eu utilizo música do Luiz Gonzaga e até mesmo fatos reais da vida de cada um (Professora Bárbara, 49 anos).

Principalmente quando se trata do principal movimento migratório que é o êxito rural, né, a gente relaciona, questionando sobre se conhece algumas pessoas que morava na zona rural e vieram embora e porque, questionando quais foram os motivos que fizeram eles virem para cá, para eles entenderem (Professor Marcos, p. 49).

É sim. Através de diagnóstico, pesquisa familiar, procurando saber como estes deslocamentos são feitos (Professora Verônica, 56 anos).

Podemos observar que, nesta categoria, os professores buscam trabalhar o conteúdo de migração, relacionando-o com a própria experiência dos alunos, através do relato de suas vidas, de recursos didáticos não convencionais, como a música; este recurso (SILVA, 2011) é uma expressiva ferramenta para trabalhar temas como migração, por tornar os conteúdos mais significativos para os alunos, facilitando o seu entendimento através da sensibilidade dos alunos.

Os docentes também colocaram a relação entre este conteúdo e outros trabalhados pela disciplina de Geografia, como o espaço rural. Sobre isso Rua (1993) afirma que este conteúdo sobre o processo migratório pode ser desenvolvido pelo professor, no decorrer de sua prática em sala de aula, relacionado a vários outros temas, como a questão agrária, urbanização. Por isso, se faz necessário que o professor contextualize este conteúdo com a dinâmica espacial e as relações sociais, para que o aluno compreenda a importância deste conteúdo no seu cotidiano e para o entendimento do espaço geográfico.

A segunda categoria observada nas respostas dos professores – *diferenças culturais* – foi abordada por dois professores, segundo os quais este conteúdo possibilita a compreensão de diferentes culturas, conforme observamos nas falas a seguir.

Olha é a mesma coisa que falei né, cultura, as culturas diferentes, nós tínhamos um tipo de cultura, mas os migrantes, eles já trazem um outro tipo de cultura, mas isso seria a ideia, diferença de uma cultura de um país para outro (Professora Luna, 40 anos).

Eu procuro trabalhar os movimentos migratórios além do cotidiano, a relação mesmo curricular a gente trabalhar, no cotidiano deles, eles conhecem muita gente que mora fora. E eles têm vontade de conhecer pessoas que moram fora, eles têm vontade de conhecer este mundo, como eles não tem essa possibilidade, as mídias, a internet está aí. Então eu sempre peço pra eles, viagem pela internet, viagem pelo mundo, vejam outros países, migrem de forma informal, porque é uma migração informal, desde que você saia de seu lugar e vivencie outra cultura, é uma forma informal, eu

considero esta migração, já que eles não podem estar em *locus*, que eles conheçam um pouco esta forma de cultura (Professora Mônica, 39 anos).

Ao analisar o depoimento da professora Luna, é possível compreender que o conteúdo de migração é explorado por meio de um único aspecto: – a diversidade cultural; no entanto, esta professora não visualiza que estes fluxos migratórios são complexos e envolvem outros aspectos amplos e presentes no cotidiano dos alunos, e que devem ser explorados no contexto da sala de aula. A professora Mônica destacou a importância dos meios de comunicações para que estes alunos conheçam outros lugares, outras culturas, destacando a aspiração destes alunos de consolidar o processo migratório.

Considerando que o conteúdo de migração está relacionado com a vivência dos alunos, como foi exposto nos depoimentos anteriores pelos professores, questionamos como os alunos se comportavam em relação a este conteúdo e se estes apresentam maior interesse em relação a este conteúdo. Todos os professores afirmaram que sim, que os alunos apresentam maior interesse. As declarações dos professores foram agrupadas na categoria – *participação expressiva* – como podemos visualizar nas declarações a seguir.

Eles gostam, percebo que quando trabalho este conteúdo, ocorre uma maior participação, uma vez uma aluna minha, se admirou o que era uma migração pendular, olha a professora (...) ela faz isso, eu saio de Campo Maior todo dia, eu trabalho e volto, em forma de pendulo, mas eu vejo que eles gostam do conteúdo, eles se abrem mais (Professora Marina, 44 anos).

Como eu lhe falei agora a pouco, é mais fácil, por que está mais próximo da realidade dele, porque você fala da parte física, fala da bacia hidrográfica lá do rio Paraná, se não tiver uma imagem, presencial é muito mais fácil, então a questão da migração, a questão humana é mais fácil porque qualquer coisa você pode relacionar com a vida d (Professor Marcos, 49 anos).

Sim. Eles participam e dão depoimentos de fatos ocorridos na própria área em que eles convivem. (Professora Bárbara, 49 anos).

Tem sim. Geralmente eles contam histórias, relatam sobre a vida deles, falam de São Paulo (Professora Verônica, 56 anos).

Como podemos observar, nesta categoria – *participação expressiva* – os professores relataram que ocorre uma participação mais significativa, porque estes alunos conviverem diariamente com este processo. Desta forma, os próprios jovens relatam suas experiências de vida. Zabala afirma que os professores dispõem de inúmeras funções que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos, entre estas funções o docente deve “contar com as *contribuições* e os *conhecimentos* dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização” (1998, p. 92, grifo do autor).

Ao analisar as respostas dos professores, é possível perceber, a ausência de discussões sobre as consequências do processo migratório, as condições de subemprego em que, muitas vezes, se encontram os citados migrantes. Estes professores não visualizam também que os movimentos migratórios, como discutem Rua (1993) e Silva et al. (2014), podem levar o aluno a compreender as dinâmicas do espaço geográfico, sua organização e as relações sociais que se estabelecem neste espaço.

Consideramos que o professor desenvolve uma prática importante para a construção do conhecimento, e para a produção de representações sociais pelos alunos. Além da prática docente, outros aspectos vivenciados podem contribuir para a formação de representações sociais pelos alunos, se mostrando importante conhecer os aspectos pessoais e socioeconômicos desses sujeitos.

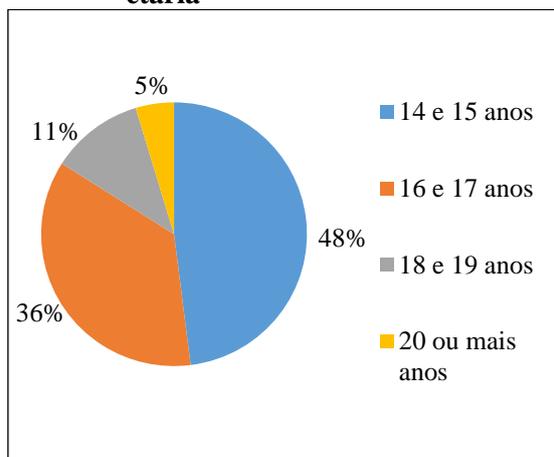
4.2 Alunos do Ensino Médio e sua Representação social de processo migratório

Antes de analisarmos a representação social partilhada pelos alunos do Ensino Médio em Campo Maior, faremos uma breve descrição das características desse alunado, no intuito de podermos conhecer um pouco o contexto que subsidia a representação social por eles partilhada. As informações aqui relatadas foram coletadas por meio de questionário aplicado com 151 alunos do Ensino Médio em Campo Maior. Esses dados foram organizados em gráficos, tabelas e quadros.

4.2.1 Escolarização dos alunos pesquisados e outras características socioeconômicas

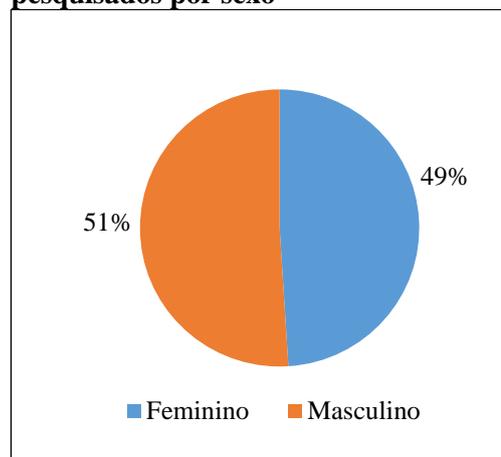
No que diz respeito à faixa etária, observamos que 48% desses alunos têm entre 14 e 15 anos; 36% disseram ter entre 16 e 17 anos; 11% têm entre 18 e 19 anos; e 5% dos alunos pesquisados têm 20 anos ou mais, como podemos observar no Gráfico 8. Quanto à distribuição por sexo, 49% são do sexo feminino; e 51% masculino; ou seja, há predominância de alunos do sexo masculino, conforme apresenta o Gráfico 9.

Gráfico 8 - Distribuição dos alunos por faixa etária



Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Gráfico 9 - Distribuição dos alunos pesquisados por sexo



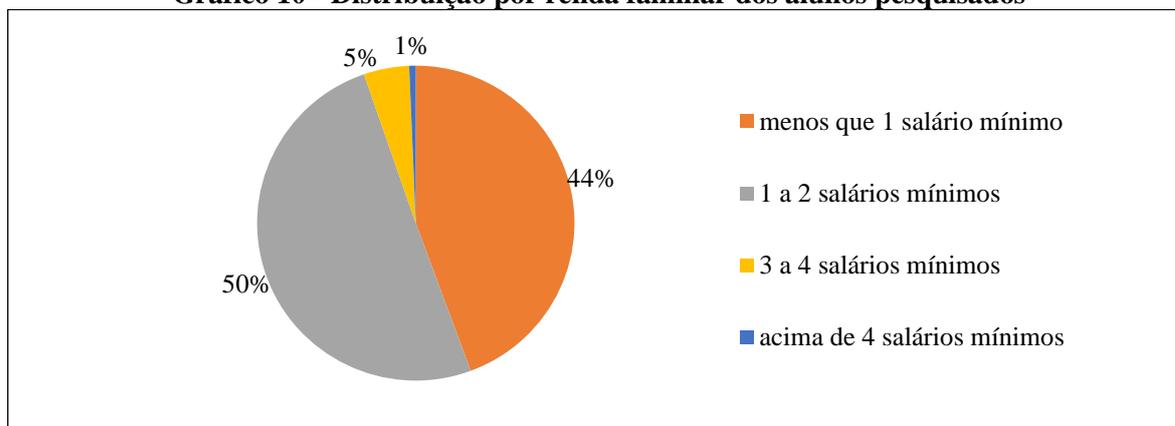
Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Ao analisar estes dados, foi possível observar que 52% dos alunos têm distorção no que se refere à idade/série; isto pode ser reflexo dos dados que serão apresentados posteriormente no Gráfico 13, no qual 43% desses alunos confirmaram que já ficaram retidos em séries anteriores.

Ressalte-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (9.394/96), no seu art. 4º, enfatiza que a Educação Básica deve ser efetivada dos 4 aos 17 anos; desta forma, os alunos acima desta idade deverão ser atendidos pela Educação de Jovens e Adultos, destinada aos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada. No entanto, estes alunos do município de Campo Maior estão cursando o Ensino Médio com os demais que estão na idade adequada, de acordo com Lei supracitada.

Questionamos estes alunos sobre a renda familiar. Considerando o salário mínimo atual, no período da aplicação dos questionários, que era de R\$ 724,00, foi possível verificar que 44% dos sujeitos têm renda familiar menor que um salário mínimo; 50% têm a renda familiar estabelecida entre 1 e 2 salários mínimos; 5% têm uma renda constituída entre 3 e 4 salários mínimos; e apenas 1% acima de 4 salários mínimos. Como podemos observar no Gráfico 10.

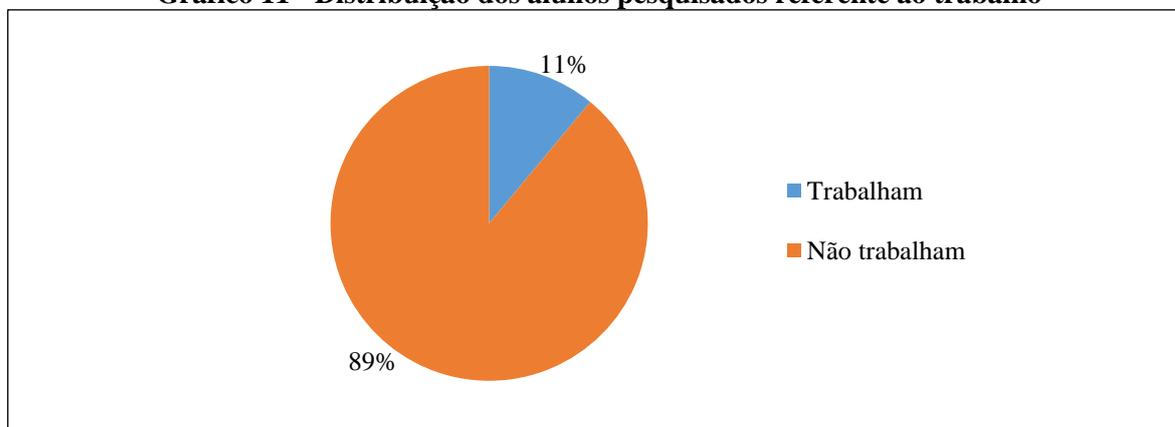
Gráfico 10 - Distribuição por renda familiar dos alunos pesquisados



Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

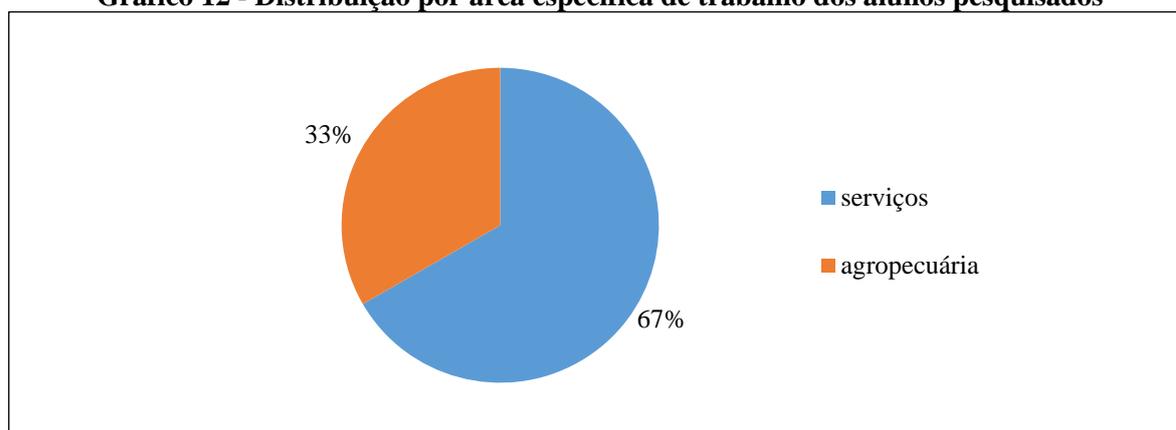
Em relação ao mercado de trabalho, perguntamos aos alunos se estes trabalham e qual a área; deste modo, 89% dos entrevistados afirmaram que não trabalham, posto que são estudantes profissionais, e apenas 11% demonstraram desenvolver outra atividade, além de estudar. O Gráfico 11, a seguir, apresenta estes dados.

Gráfico 11 - Distribuição dos alunos pesquisados referente ao trabalho



Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Considerando os dados do Gráfico 11, perguntamos aos alunos que trabalham em que área específica estes desenvolviam estas atividades: 67% confirmaram estar trabalhando no setor terciário, na área de serviços, principalmente no comércio; e 33% no setor primário, na agropecuária, conforme o Gráfico 12, estes dados podem estar associados, conforme dito anteriormente, a uma das escolas pesquisadas, localizada em uma comunidade na zona rural do município.

Gráfico 12 - Distribuição por área específica de trabalho dos alunos pesquisados

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta

Estes dados mostram a pouca variedade de empregos ofertados aos jovens pelo município de Campo Maior; isso ocorre, principalmente, em razão de o setor econômico ser pouco dinâmico, empregando a mão de obra disponível, sobretudo no comércio e na agropecuária. Estes dados são importantes porque a pouca diversidade de emprego pode ser um incentivo para o processo migratório.

Questionados sobre o município em que nasceram, 80% são do próprio município de Campo Maior; 5% nasceram na capital do Estado do Piauí, Teresina; 3% são de Brasília; 6% são de São Paulo; 1% desses alunos nasceram no município de Chapadinha no Estado do Maranhão; e 6% têm origem em outros municípios do Estado do Piauí, demonstrado na Tabela 6, a seguir.

Entre os outros municípios do interior do Piauí, citados pelos alunos, estão municípios próximos geograficamente de Campo Maior, como Barras, Castelo do Piauí, Altos, Esperantina, e outros mais distantes, como Canto do Buriti, localizado na mesorregião Sudoeste piauiense.

Tabela 6 - Distribuição dos municípios de nascimento dos alunos pesquisados

Municípios de Nascimento	Número de sujeito	
	Nº absoluto de alunos	Porcentagem %
Campo Maior-PI	121	80
São Paulo-SP	9	6
Teresina-PI	8	5
Brasília-DF	4	2

Chapadinha-MA	1	1
Joaquim Pires-PI	1	1
Barras-PI	1	1
Castelo-PI	1	1
Pedro II-PI	1	1
Várzea Grande-PI	1	1
Esperantina-PI	1	0
Altos-PI	1	1
Canto do buriti-PI	1	0
Total	151	100

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

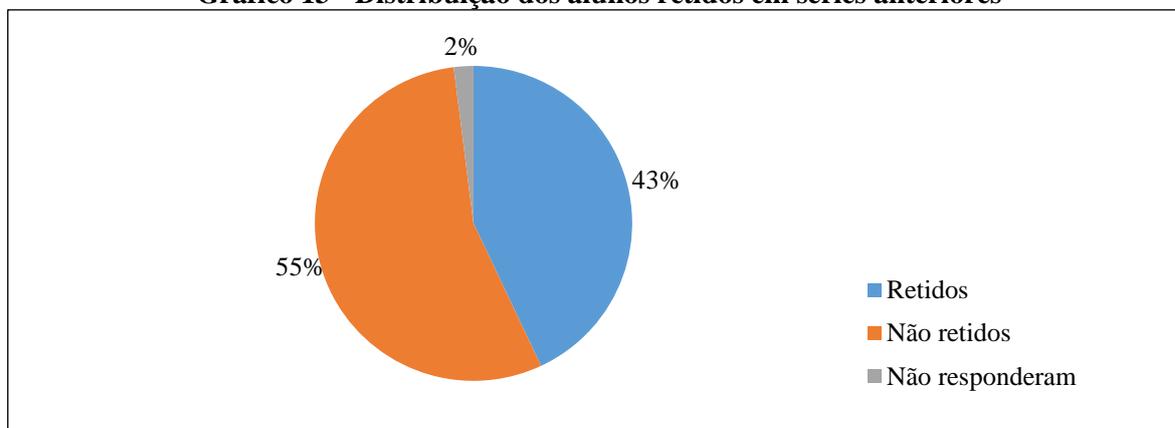
Perguntamos aos alunos em que idade começaram a estudar: 29% iniciaram dos 2 a 3 anos; 49% afirmaram que iniciaram na escola dos 4 a 5 anos; 24% aos 5 anos; 14% entre 6 a 7 anos; 3% com 8 anos ou mais; e 5% não responderam, conforme apresenta a Tabela 7.

Tabela 7 - Distribuição dos alunos por idade de início da escolarização

Quantidade de sujeitos	Idade					Total
	2 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 7 anos	8 ou mais anos	Não responderam	
Nº absoluto	47	71	20	4	8	151
Porcentagem	29	49	14	3	5	100

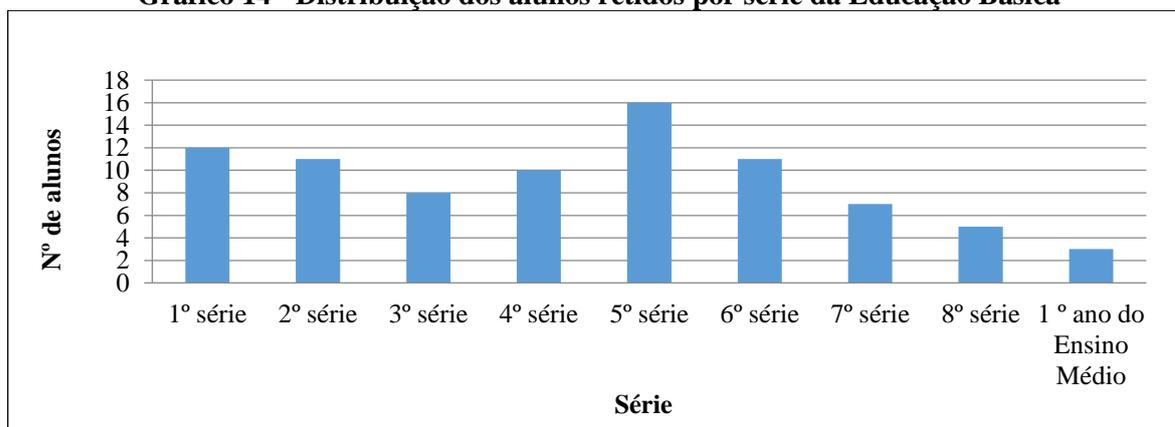
Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

No intuito de conhecermos um pouco sobre o percurso de escolarização, questionamos se houve reprovação em alguma série anterior: 43% afirmaram que já repetiram alguma série anteriormente; 55% confirmaram que nunca ficaram retidos em séries anteriores; e 2% não responderam, conforme podemos observar no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Distribuição dos alunos retidos em séries anteriores

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Dos alunos que afirmaram ter ficado retidos em séries anteriores: 22% confirmaram ter ficado mais de uma vez, em séries diferentes. Entre as séries citadas por estes que já foram retidos, 15% ficaram no 2º ano do Ensino Fundamental (1º série); 12% no 3º ano do Ensino Fundamental (2º série); 10% no 4º ano do Ensino Fundamental (3º série); 12% no 5º ano do Ensino Fundamental (4º série); 19% no 6º ano do Ensino Fundamental (5º série); 13% no 7º ano do Ensino Fundamental (6º série); 8% no 8º ano do Ensino Fundamental (7º série); 6% no 9º ano do Ensino Fundamental (8º série); e 4% já estão repetentes da 1ª série do Ensino Médio. Estes dados podem ser melhor visualizados no Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 - Distribuição dos alunos retidos por série da Educação Básica

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Com relação aos aspectos socioeconômicos, interrogamos o que os alunos gostam no município de Campo Maior, as respostas foram incorporadas em 7 categorias: 43% correspondem a *lazer e cultura*; 11% a *familiares e amigos*; 15% *gostam da paisagem*; 9%

gostam do município como todo; 8% correspondem à *educação*; 6% foram identificados como *tranquilidade*; e 8% *não gostam do município*. Estes dados podem ser visualizados na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 - Aspectos que os alunos pesquisados gostam no município de Campo Maior

Aspectos identificados	Número de sujeito	
	Nº absoluto de alunos	Porcentagem %
Lazer e cultura	62	43
Familiares e amigos	16	11
Paisagem	22	15
Gostam do município como todo	20	9
Educação	11	8
Tranquilidade	9	6
Não gostam do município	11	8
Total	151	100

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Ao observar as respostas dos sujeitos, é possível perceber que os jovens dão preferência à questão *cultural* e de *lazer*; deste modo, destacaram a *festa religiosa* do Glorioso Santo Antônio e as comidas típicas. Abordaram de forma significativa as *paisagens* do município, com ênfase para o Açude Grande, localizado no centro da cidade; a Serra Grande de Santo Antônio e as questões familiares. Desta forma, outros aspectos importantes, como saúde, emprego, não foram enfatizados pelos alunos.

Considerando estas respostas, questionou-se sobre o que os alunos menos gostam no município de Campo Maior, e, de acordo com as respostas, foram identificadas doze categorias: 17% não gostam da *violência*; 16% da *poluição*; 9% da *infraestrutura*; 9% do *trânsito*; 9% da *saúde*; 8% da *política*; 7% da *pouca oportunidade de emprego*; 7% afirmaram não gostar do *turismo* nem do *lazer* desenvolvido no município; 3% da *educação*; 3% do *clima*; 5% afirmaram *não gostar da cidade*; e 4% *não identificaram nenhum aspecto*.

Tabela 9 - Aspectos que os alunos pesquisados menos gostam no município de Campo Maior

Aspectos identificados	Número de sujeitos	
	Nº absoluto de alunos	Porcentagem %
Violência	26	17

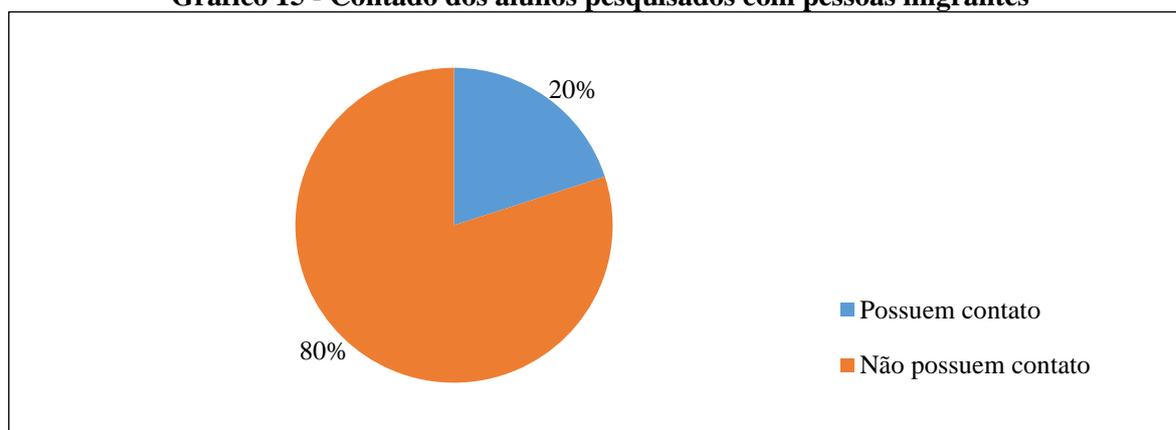
Poluição	24	16
Infraestrutura	14	9
Trânsito	13	9
Saúde	14	9
Política	12	8
Pouca oportunidade de emprego	11	7
Turismo e do lazer	11	7
Educação	4	3
Clima	4	3
Não gostar da cidade	8	5
Não identificou nenhum aspecto	6	4
Total	151	100

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Comparando os dados da Tabela 9 no que diz respeito aos aspectos que os alunos não gostam no município, com as respostas apresentadas na Tabela 8, algumas questões prioritariamente voltadas para serviços básicos, como, por exemplo, segurança, saúde, pouca oportunidade de emprego, infraestrutura da cidade, são citadas pelos alunos.

4.2.2 Contato dos alunos pesquisados com pessoas migrantes

Outro ponto importante, levantado nos questionários aplicados aos alunos foi sobre se estes jovens têm alguém próximo ou da sua família que se mudou para outra cidade: 80% conheciam ao menos uma pessoa que se mudou para outra cidade; e 20% não conheciam ninguém que houvesse realizado esta ação. Estes dados são relevantes para a construção da representação social deste processo por estes alunos, já que a representação é construída por meio do cotidiano, do diálogo e das discussões vivenciadas pelos sujeitos. O Gráfico 15, a seguir, apresenta estes dados com mais clareza.

Gráfico 15 - Contado dos alunos pesquisados com pessoas migrantes

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Com base nessas respostas, foi pedido aos alunos que especificassem as cidades ou Estado para as quais estas pessoas haviam migrado; segundo os dados informados pelos alunos: 29% dessas pessoas migraram para a região Nordeste; 46% para o Sudeste; 18% para o Centro Oeste; 6% das pessoas conhecidas por eles migraram para o Norte; e 2% para o Sul. Conforme podemos observar na Tabela 10.

Tabela 10 - Distribuição dos locais de destino para os quais migraram pessoas próximas aos alunos pesquisados

Região	Estado	Quantidade por Estado	Quantidade por região	Porcentagem por região
Nordeste	Piauí	35	43	29
	Maranhão	4		
	Bahia	2		
	Ceará	2		
Sudeste	São Paulo	57	71	46
	Rio de Janeiro	12		
	Minas Gerais	2		
Centro Oeste	Distrito Federal	21	28	18
	Mato Grosso	1		
	Mato Grosso do Sul	1		
	Goiás	5		
Norte	Pará	6	9	6
	Amazonas	1		
	Tocantins	1		
	Rondônia	1		
	Paraná	1	3	2

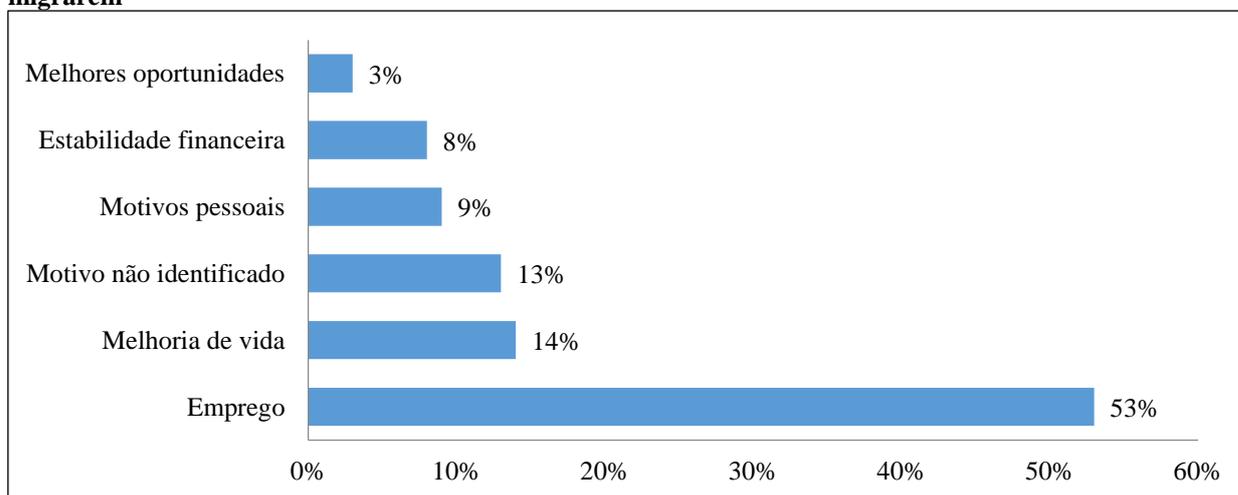
Sul	Santa Catarina	2		
Total		154	154	100

Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

Analisando estes dados, observamos que a região Sudeste se destaca entre as regiões que mais atraem pessoas e familiares dos alunos. Estes dados estão em consonância com as informações citadas anteriormente, as quais o IBGE afirma que a região Sudeste é a área ainda mais atrativa para os piauienses, com destaque para o Estado de São Paulo. Outro dado importante colocado pelos jovens é o processo migratório no território do próprio Estado do Piauí, com destaque para Teresina e outras cidades próximas de Campo Maior, como: Altos, Barras, Piriipiri, Parnaíba, e Pedro II.

Percebendo que muitos jovens conhecem pessoas próximas que já migraram, foi questionado se estes alunos saberiam dizer o motivo dessas decisões: 53% afirmaram que o principal motivo foi por emprego; 8% buscam estabilidade financeira; 14% confirmaram que foi à procura de melhores condições de vida; 9% por motivos pessoais; 3% por outros lugares oferecerem melhores oportunidades; e 13% não souberam identificar o motivo.

Gráfico 16 - Distribuição dos motivos que levaram as pessoas próximas aos alunos pesquisados a migrarem



Fonte: Leão (2014). Pesquisa direta.

De acordo com dados do Gráfico 16, é possível contextualizar com os dados apresentados no Gráfico 13, em que se mostrou a pouca variedade de emprego presente neste município; este aspecto, segundo a fala dos alunos, é o principal motivo do processo migratório das pessoas próximas a eles, assim como a busca por melhores condições de vida.

Portanto, conhecer a prática docente e os aspectos pessoais e socioeconômicos desses alunos será relevante para a compreensão da possível construção da representação social destes alunos pelo processo migratório, considerando que o meio que este aluno convive contribui de forma significativa para esta construção.

4.2.3 Estrutura e conteúdo da representação social do processo migratório

Buscamos identificar o conteúdo e a estrutura da Representação Social de processo migratório, partilhada pelos alunos do nível Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Maior. As Representações Sociais, como discutimos anteriormente, são construídas a partir do cotidiano, do diálogo e das discussões entre os diferentes grupos sociais. De acordo com Pimentel Neto, “os indivíduos vão criando as representações sociais dos objetos com os quais se deparam em seu cotidiano e acerca dos quais precisam estabelecer atitudes, empreender algumas ações, elaborar práticas sociais” (2013, p. 22-23).

Para Calsa e Romero (2012), as Representações Sociais são a forma como cada pessoa ou grupo visualiza um determinado objeto/conceito. Assim, através da convivência, da comunicação, e considerando a realidade a que estão inseridos, os sujeitos representam determinado objeto ou fenômeno, e esta representação social leva a uma ação, a uma decisão.

Para identificar a representação social do processo migratório pelos alunos do município de Campo Maior, conforme dito anteriormente, foi aplicado um Teste de Associação de Livre de Palavra com 151 alunos que cursavam a 1º série do Ensino Médio. Cada um deles evocou 5 palavras e atribuiu significado as duas, que, segundo eles, eram as mais importantes. Desta forma, foram citadas 756 palavras, sendo 228 palavras diferentes.

Estes dados, conforme dito anteriormente, foram tratados pelo *software* EVOC. Através deste programa, obtém-se a frequência e a ordem de aparição/evocação de cada palavra associada à expressão estímulo oferecida aos sujeitos. Silva explica que:

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 (2007, p. 142).

Tabela 11 - Exemplo de tratamento dos dados realizado pelo EVOC - 2000

Palavras Evocadas	Posições						Somatório
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	
Frequência	6	3	1	2	1	1	14
Produtos	(6X1)+	(3X2)+	(1X3)+	(2X4)+	(1X5)+	(1X6)=	34
OME	34 ÷ 14 = 2,42						

Fonte: Silva (2007, p. 142).

Para melhor entendimento do tratamento dos dados realizados pelo programa de computador EVOC, Silva acrescenta:

Após combinar a frequência e a OME de todas as palavras evocadas o software distribui os resultados em um plano no qual se cruzam dois eixos (um vertical e outro horizontal), dando origem a quatro quadrantes. No quadrante superior esquerdo situam-se as palavras (elementos) do provável núcleo da representação. No superior direito e inferior esquerdo estão os elementos intermediários e no inferior direito os elementos periféricos (2007, p. 132).

Tabela 12 - 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).

Este tratamento de dados é muito utilizado nas pesquisas sobre representações sociais. Entretanto, ao buscar conhecer a viabilidade para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um pré-teste do TALP, instrumento que nos forneceu dados acerca da representação social.

4.2.4 O pré-teste

De acordo com Richardson (1999), o pré-teste consiste na aplicação prévia do questionário para um grupo de sujeitos que possuem características semelhantes às da população envolvida na pesquisa.

Para Richardson (1999, p. 202), o principal objetivo do pré-teste é “revisar e direcionar aspectos da investigação”. Nesta visão, este instrumento de pesquisa é importante por orientar possíveis caminhos metodológicos a serem seguidos, e se estes são viáveis a realização da pesquisa.

O pré-teste serve ainda para apresentar possíveis dificuldades que o entrevistador possa enfrentar, como, por exemplo, problemas relacionados à própria compreensão do questionário pelos sujeitos. Além de ser um instrumento significativo de coleta de dados, trazendo informações desconhecidas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado (RICHARDSON, 1999).

O pré-teste foi aplicado na Escola Estadual Professor Raimundinho Andrade, no município de Campo Maior-PI. Esta escola atende a alunos do Ensino Médio nos dois turnos. O pré-teste foi realizado no turno da manhã, no dia 12 de maio de 2014, com os alunos da 1ª série do Ensino Médio. A turma era composta por 19 alunos, jovens com idade entre 14 e 17 anos. A aplicação do teste ocorreu de maneira satisfatória, na própria sala de aula.

Após a identificação da pesquisadora, houve uma explicação sobre a importância do teste para a pesquisa e como este deveria ser respondido. Em seguida, fizemos a entrega do teste em folha impressa para todos os alunos presentes. Não houve recusa em participar da pesquisa por parte dos estudantes. Estes demonstraram compreender bem a forma de responder ao que lhes era solicitado.

Os alunos completaram com cinco palavras o seguinte estímulo: *mudar para cidades maiores que a sua é...*; após esta fase, enumeraram todas as palavras por ordem de importância e, em seguida, escreveram os significados das duas primeiras palavras apontadas como as mais importantes na visão deles. Este momento foi significativo para testar a frase estímulo, e apreender a compreensão dos sujeitos pesquisados. Segundo Richardson (1999), esta fase busca identificar e analisar se a pergunta deve ser reformulada ou mudada.

Não submetemos os dados ao tratamento pelo software EVOC, tendo em vista serem em número insuficiente para produzir bons resultados através desse programa. Entretanto, o pré-teste foi satisfatório, e a frase estímulo correspondeu à expectativa da pesquisa. A análise qualitativa das palavras evocadas demonstrou a provável existência de uma representação

social do objeto em estudo, haja vista ter sido observado uma grande proximidade semântica entre as palavras evocadas, demonstrando a possível existência de uma semelhança vocabular entre os alunos. Uma apreciação dos significados atribuídos às palavras evocadas evidenciou a possibilidade de categorizá-los de forma a se obter uma caracterização da representação social do processo de migração.

4.2.5 Aplicação definitiva do TALP: revelando a estrutura e conteúdo da Representação Social de processo migratório

Com a aplicação do TALP e, posteriormente, com o tratamento de dados obtidos pelo *software* EVOC, identificamos, considerando a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean Claude Abric, o possível núcleo central e os sistemas periféricos da Representação Social de processo migratório partilhada por alunos do Ensino Médio.

Após o tratamento dos dados, o *software* EVOC os organiza em um quadrante com quatro casas. No primeiro quadrante, encontram-se os elementos do Núcleo Central, com as palavras de frequência elevada e significativa para os alunos, tendo, portanto, menor ordem média de evocações. Na segunda, terceira e quarta casa do quadrante, encontram-se os elementos periféricos, conforme apresenta o Gráfico 17. Segundo Abric (2000), estes dois sistemas – o central e o periférico – têm papéis específicos, mas são complementares entre si.

Gráfico 17 - Estrutura e conteúdo da Representação Social de processo migratório partilhada por alunos do Ensino Médio em Campo Maior-PI

Elementos do Núcleo Central F >= 20 e OME < 3			Elementos intermediários F >= 20 e OME >= 3		
	f	ome		f	ome
Bom	23	2,522			
Educação	30	2,433			
Emprego	52	2,519			
Melhorias	40	2,575			
Elementos intermediários F < 20 e OME < 3			Elementos do Sistema Periférico F < 20 e OME >= 3		
	f	ome		f	ome
Conhecimento	10	2,400	Adaptação	6	3,333
Diferente	16	2,688	Amizades	10	3,100
Interessante	7	2,857	Chato	6	3,667
Oportunidades	19	2,105	Conhecer	18	3,222
Responsabilidade	6	1,500	Difícil	13	3,462
Ruim	17	2,588	Dinheiro	12	3,000
Saúde	18	2,278	Diversão	10	3,400
Segurança	13	2,231	Felicidade	7	3,571
Vida-nova	11	2,273	Importante	6	3,500
			Legal	13	3,000

	Maravilhoso	7	4,143
	Moradia	9	3,000
	Mudança	17	3,059
	Perigoso	8	3,375
	Triste	7	3,286
	Trânsito	6	3,333
	Ótimo	6	3,000

Fonte: Leão (2014).

Como pode ser visualizado na primeira casa do quadrante, aparecem os elementos *Bom, Educação, Emprego e Melhorias*, com frequência maior ou igual a vinte e OME menor do que três e que possivelmente representam o núcleo central. Nas demais casas do quadrante pode ser observado os elementos periféricos. Segundo Abric o sistema periférico é:

Mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos. Este sistema periférico permite uma adaptação, **uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas**. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, **gerando representações sociais individuais** (2000, p. 33, grifo do autor).

Desta forma, o sistema periférico permite as diferenças do grupo, as ações momentâneas e protege o núcleo central. Oliveira et al. enfatizam que “na 1ª periferia podem ser encontrados os elementos periféricos mais importantes” (2005, p. 585), portanto mais próximos do núcleo central. No caso específico do Gráfico 17, este quadrante se apresenta vazio, possivelmente por não haver “modismo” em relação a este objeto social; ou seja, nenhum fato provocou a circulação de informações recentes acerca do processo migratório. A “2ª periferia é constituída pelos elementos menos frequentes e menos importantes” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 585); assim, os atributos, *conhecimento, diferente, interessante, oportunidades, responsabilidade, ruim, saúde, segurança e vida-nova*, apesar de serem elementos intermediários, estão distantes do núcleo central. E o 3º quadrante do sistema periférico apresenta o cotidiano, o momento, e são os elementos mais distantes do núcleo central, com baixa frequência e alta Ordem Média de Evocações – são os elementos menos importantes para os sujeitos.

Quanto aos elementos que constituem o núcleo central do processo migratório pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio, como podemos observar na Tabela 13, estes aparecem principalmente nas primeiras posições, mostrando-se significativos para os alunos.

Tabela 13 - Frequência e OME das palavras do Núcleo Central

Atributo	Frequência total	Frequência em cada posição					ome
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	
Bom	23	6	7	5	2	3	2,522
Educação	30	9	8	6	5	2	2,433
Emprego	52	18	10	9	9	6	2,519
Melhorias	40	12	4	16	5	3	2,575

Fonte: Leão (2014).

No Núcleo Central, estão concentrados os elementos mais sólidos e consistentes da Representação Social, são estes que identificam um determinado grupo e os diferenciam dos demais, definindo as ações, decisões e práticas sociais desses grupos, exercendo um papel importante na estrutura da Representação Social do processo migratório.

De acordo com Abric o Núcleo Central é:

[...] ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associados aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. **É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo**, através de comportamentos individuais que podem parecer contraditórios. Eles têm um papel imprescindível na **estabilidade e coerência** da representação; [...] (2000, p. 33, grifo do autor).

Desta forma, os elementos do núcleo central exercem um papel importante na permanência das Representações Sociais sobre um determinado objeto, pois este sistema é sociohistórico, ou seja, é a base da representação. Abric (1991) acrescenta ainda que os elementos deste sistema não recebem influências do contexto imediato, por ser mais amplo e ter uma base consolidada em aspectos consistentes.

Considerando que os elementos, *bom*, *educação*, *emprego* e *melhorias* fazem parte do núcleo central, por serem os mais significativos para os alunos, buscamos compreender através da justificativa colocada por eles e do contexto histórico o sentido/significado desses elementos. Assim, categorizamos as justificativas dadas para cada elemento. Para o atributo *Bom* as justificativas foram agrupadas em duas categorias: *socializar* e *mudanças socioeconômicas*. Sobre a categoria *socializar* os sujeitos fizeram os seguintes relatos:

Bom, pois conhecer cidades maiores e com mais habitantes também e bom pra socialização. AM (55).⁵

É bom porque eu conheço pessoas novas e faço novos amigos. AM (82).

⁵ Para identificar os alunos pesquisados, estamos utilizando, a letra A maiúscula, a letra M e F maiúsculas, para indicar se estes são masculinos ou femininos, respectivamente, e um número escolhido de forma aleatório.

Porquê: ia ver no lugar diferente e conhecer novas pessoas e novos amigos. AF (127).

Observando o relato dos sujeitos, é possível identificar que estes veem o processo migratório como algo bom, pelo simples fato de conhecerem pessoas diferentes de seu convívio cotidiano; estes depoimentos estão muito enraizados no senso comum, que visualizam o processo migratório como algo bom, sem perceber as consequências e a sua complexidade.

Na segunda categoria, *mudanças socioeconômicas*, agrupamos as justificativas que enfatizam que provavelmente seria bom mudar para outra cidade, pela expectativa de mudar as condições sociais, econômicas nas quais se encontram. Vejamos algumas falas:

Porque fora dela eu vou poder de certa forma melhorar minha condição atual além de poder melhorar minha mente. AM (4).

Bom se for a trabalho porque nas cidades grande as pessoas têm mais “chansis” de ganhar mais dinheiro. AF (71).

Porque ia ter uma vida completamente diferente da daqui AF (137).

Pelo simples fato, de mudar um pouco a convivência, poderia arranja mais oportunidades para o futuro mais na frente. AF (139).

Ao analisar estes depoimentos, o processo migratório é visualizado de forma que irá trazer mudanças positivas para estes sujeitos. A aluna AF (71) enfatiza de forma clara a imagem que tem sobre “cidade grande”, quando expõe que nestas áreas “as pessoas tem mais ‘chansis’ de ganha mais dinheiro”. Esta forma de materializar o sonho de “cidade grande” esta pautado no processo histórico, social dos fluxos migratórios, como uma das únicas alternativas de ascensão social.

Com base no depoimento dos alunos AF (137) e AF (139), que o processo migratório seria “bom” pelo simples fato de mudar de cidade, do cotidiano, de conhecer algo diferente, ou seja, observamos que estes jovens visualizam outras cidades, na expectativa de que terão uma vida melhor, com muitas oportunidades, e este processo é uma forma de realizar este “sonho”.

O atributo *Educação*, também presente no Núcleo Central, teve as justificativas categorizadas. Foi formada duas categorias, *oportunidade* e *aperfeiçoamento*. Na categoria *oportunidade*, os jovens fizeram as seguintes declarações.

Porque ela não é muito valorizada, como das outras cidades ou país. AF (07).

Pois tinha mais oportunidade, mais estrutura e muito mais aprendizado. AM (20).

Mudar para um estudo melhor pra ter um bom emprego e condições boas.
AF (31).

Em cidade grande tem mais empregos, e é mais fácil adquirir uma melhor educação. AF (37).

Por ser uma cidade grande tem mais oportunidade de estudar. AF (83).

Considerando as declarações dos alunos, é possível identificar, que estes visualizam a “cidade grande” como algo que além de trazer mais oportunidade em vários setores, como o educacional. As cidades são visualizadas como sinônimo de facilidade, conforme o depoimento dos sujeitos AM (20), AF (31), AF (37) e AF (83). Outro ponto interessante é o relato do aluno AF (37), o qual fala sobre a valorização do sistema educacional, o que nos leva a acreditar que este aluno “imagina” que em outro município a realidade sobre a educação seja diferente.

Estes depoimentos estão relacionados ao próprio cotidiano dos alunos e ao âmbito da sala de aula, o professor José – ao ser questionado sobre em que parte do currículo trabalhar o conteúdo de migração – enfatizou que sempre cita “[...] exemplos aqui de Campo Maior, as pessoas vão para Teresina passar o dia estudando [...] e voltam no final da tarde”, em busca de novas oportunidades. Outro ponto interessante que este professor colocou é que 90% dos alunos os quais trabalha são da zona Rural. Estes jovens vêm para a zona Urbana estudar, ou seja, estes alunos já estão vivenciando este processo de que na cidade há uma maior valorização em relação ao sistema educacional; isto pode estar contribuindo na construção da Representação Social desses jovens.

Na segunda categoria, *aperfeiçoamento*, os alunos colocam a necessidade de migrar para buscar melhor aperfeiçoamento educacional, como podemos ver nos depoimentos a seguir.

Procurar instituições melhores para se qualificar a sua área que você “preferer”. AF (30).

A procura de aprendizado melhor avançar nas grandes faculdades do país. AF (142).

Para o estudo mais amplo/ mais “experiências”/ melhores faculdades/ melhores estruturas. AM (148).

Observando o relato dos alunos é possível perceber a necessidade que eles têm de ampliar os estudos; no entanto, como foi dito anteriormente, o município de Campo Maior dispõe apenas de uma universidade com quatro cursos de Graduação, todos voltados para a

formação de professores; isso pode estar levando estes jovens a buscar outros cursos e maior crescimento educacional em outros municípios, influenciando na forma de esses alunos visualizarem este processo.

A professora Marina enfatizou, ao ser questionada sobre a relevância do conteúdo de migração para os alunos, que no decorrer das aulas eles sempre comentam em migrar do município. Segundo a docente isto ocorre “[...] porque nossa cidade não oferece condições para você que terminar o Ensino Médio, para você crescer profissionalmente, [...]”. Este relato mostra que os alunos em discussão compartilham esta visão em sala de aula, o que pode influenciar na formação de sua representação social, contribuindo para que este atributo esteja no núcleo central.

O atributo *Emprego* é um dos elementos mais significativos do Núcleo Central; levando em consideração as justificativas dos sujeitos, as respostas foram aglomeradas em duas categorias: *ascensão social* e *esperança*. Na categoria *ascensão social*, os alunos fizeram os seguintes relatos:

Emprego - melhorar a minha condição de vida e ajudar quem precisa. AM (01).

Mais qualidade de vida, ter um emprego melhor, ganha mais dinheiro. AF (62).

Fora daqui o emprego é mais fácil “melho” ganha bem. AF (106).

Por o trabalho lá ganha mais bem do aqui e os empregados tem mais valor. AM (116).

Ao analisar o relato dos alunos, é compreensível que estes busquem, através do processo migratório, uma forma de ascensão social, através de melhores empregos e salários. O relato do aluno AM (01) é interessante porque além de ele visualizar o emprego, tem o anseio de ajudar a família e a outras pessoas. Singer (1979), ao discutir o processo migratório, enfatiza esta necessidade de o migrante ajudar financeiramente a família no seu lugar de origem.

Na segunda categoria, *emprego* é visualizado com o sentido de *esperança*, de ter a oportunidade de trabalhar em outros municípios, já que em Campo Maior há poucos postos de trabalho disponíveis, como é possível observar nas declarações dos sujeitos.

Porque nesse lugar não tem emprego para todos, e por isso que aqui tem muito assalto. AM (38).

Que no lugar onde vivo agora não dar para se ter um bom emprego só em cidade grande. AF (80).

Porque aqui em Campo não tem emprego para todas as pessoas. AF (81).

Ter mais oportunidade de trabalho porque a cidade é mais “grades” e tem mais emprego no mercado. AF (83).

Porque esta faltando o emprego na cidade, alguns estão saindo de sua cidade para ir para outra cidade pra emprego. AF (87).

Pois tem mais emprego Campo Maior tem muito desemprego. AF (126).

Historicamente, a busca por emprego foi um dos principais fatores das migrações internas no Brasil, e a região Nordeste se consolidou como uma área de expulsão de mão de obra, conforme dito anteriormente. Ao analisar as respostas dos alunos, as quais ressaltam a necessidade de buscar uma “cidade grande” para trabalhar, porque o município não oferece empregos suficientes para estes jovens, observamos que estes relatos podem refletir este processo histórico, mas também a própria prática social desses alunos, posto que, ao serem interrogados no questionário socioeconômico sobre os aspectos que menos gostam no município de Campo Maior, a pouca oportunidade de emprego foi um dos fatores mais citados pelos jovens. Ainda sobre estes alunos, 80% afirmaram conhecer pessoas próximas que já migraram, tendo como principal motivo a busca por emprego.

O depoimento da professora Mônica reflete a realidade colocada por estes alunos, ao relatar que “[...] muitos desses nossos alunos os pais não moram com eles, moram fora, eles são criados por avós, ou tiveram que trabalhar no Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza; então, esse movimento também é a necessidade que o aluno tem de conhecer o porquê da distância dos familiares em relação ao dia a dia deles”. Desta forma, é possível constatar que estes aspectos históricos, sociais, familiares estão influenciando diretamente na formação da representação social desses jovens, e conseqüentemente em suas ações. Sá enfatiza que:

[...] as representações sociais estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais de massa e nos pensamentos individuais. Eles são por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes nas inúmeras instâncias da interação social (1998, p. 21).

Estas interações sociais, o cotidiano e a própria prática docente, ao exemplificar o grande número de pessoas que necessitam sair do município para trabalhar fora; as práticas sociais desses alunos os levam a produzir representações sociais, associando a falta de emprego a outros aspectos, como a violência, colocada pelo o aluno AM (38), que visualiza o processo migratório como única alternativa.

O último elemento do núcleo central é o atributo *melhoria*. As justificativas dos alunos foram divididas em dois grupos: um caracterizado pelos *aspectos sociais* e o outro pelos *aspectos econômicos*. Em ambas as categorias, os alunos visualizam o processo migratório

como uma forma de melhorar as condições atuais em que vivem. Na primeira categoria relacionada aos *aspectos sociais*, observamos os seguintes relatos:

Sair de sua cidade, para partir para outra a procura de uma condição de vida melhor. AF (03).

Porque melhorar de vida é importante para todos, para ter melhores condições. AF (39).

Para conseguir melhorar a condições de vida e ir atrás do que desejamos. AF (45).

Melhorar de vida, porque às vezes em uma cidade pequena não tem as melhorias da grande. AM (56).

Pois teria mais oportunidades de estudos, cursos e trabalho e assim melhor condição. AF (134).

Os discursos dos alunos, sobre melhorias sociais, sempre visam melhores condições de vida, estes depoimentos podem estar associados ao cotidiano desses jovens, já que no questionário anterior foi interrogado que motivos levaram as pessoas próximas a eles a migrar; e 14% confirmaram que foi por melhoria de vida. Outro ponto relevante é que alunos comparam as melhorias de uma “cidade grande” com uma “cidade pequena”, como no discurso do aluno AM (56): “Melhorar de vida, porque às vezes em uma cidade pequena não tem as melhorias da grande”. Nesta perspectiva, o aluno já tem um conceito formado com relação a estes aspectos, o que lembra o processo de ancoragem discutido por Serge Moscovici.

O processo de ancoragem ocorre quando o sujeito “dá sentido por meio de algo concreto, integrá-lo cognitivamente, classificá-lo, nomeá-lo no sistema de valores do grupo ao qual pertence” (PEREIRA, 2012, p. 27). Desta forma, através do processo de ancoragem, estes jovens comparam, classificam e atribuem um significado, um conceito a imagem que estes têm do processo migratório.

Na segunda categoria, relacionada aos *aspectos econômicos*, observamos os seguintes relatos:

Porque a cidade é maior “conserteza” mais desenvolvida que pode me proporcionar mais recursos. AF (11).

Viver cada vez melhor e com desenvolvimento desde a questão financeira até a de saúde. AM (57).

A pessoa pode ter a sua felicidade com seu emprego seu dinheiro sua dignidade. AF (81).

Porque aqui não é muito bom pra se mora o dinheiro é muito pouco pra viver. AM (91).

Com base no relato dos alunos, observamos que todos estão voltados para a busca por melhorias econômicas, financeiras; estes depoimentos podem estar associados à própria renda familiar destes sujeitos, visto que, anteriormente, 44% declararam que a renda familiar era menos de um salário mínimo, pautado à época da aplicação do questionário em R\$ 724,00; e 50% confirmaram que esta renda familiar estava entre 1 e 2 salários mínimos. Singer (1979), Bomtempo e Sposito (2010), ao discutir o processo migratório, afirmam as questões econômicas como uma das principais causas de expulsão dos trabalhadores de seu local de origem.

Sobre a realidade desses alunos, a professora Elisabeth, ao ser interrogada sobre a relevância desse conteúdo para os alunos, fez o seguinte relato “[...] a gente observa que a transferência é muito grande, o número de transferência, aí se questiona né, quais são as causas, por que está havendo estas migrações, e todas é questões econômicas”. Podemos observar a ênfase dada pela docente sobre o excesso de transferências ocorridas, durante o período letivo; ou seja, muitos alunos sentem a necessidade de mudar de cidade por questões econômicas. Outra justificativa que pode estar relacionada ao relato desses alunos é o conteúdo do livro didático, utilizado nas escolas, o qual traz, no capítulo sobre os movimentos migratórios internacionais, as questões econômicas como as principais causas desses movimentos.

Desta forma, as melhorias sociais e econômicas, podem estar no núcleo central da representação social de processo migratório, pelas questões históricas, pela influência do livro didático, o qual deve ser enfatizado pelos professores no decorrer das aulas e pela vivência familiar destes alunos.

No Núcleo Central, está consolidada a representação social desses sujeitos, concentrando a uniformidade do conteúdo dessa representação, do processo migratório, no município de Campo Maior. Os atributos: *bom, educação, emprego e melhorias* caracterizam e dão significado a este objeto, direcionando as ações desses alunos. Pelos depoimentos e análises dos questionários, foi possível concluir que a representação social desses alunos é formada principalmente pelas relações sociais cotidianas, pelo conhecimento empírico, associados à prática docente, como vimos nos relatos expostos pelos professores sobre suas aulas e ainda ao livro didático. Estes aspectos constituem-se fonte geradora da representação social do processo migratório articulado por alunos do Ensino Médio em Campo Maior-PI. Os atributos do Núcleo Central, como observamos através das justificativas, associam-se para formar a ideia de que a migração pode ser solução para muitos problemas que tais alunos verificam em sua cidade.

Por outro lado, a questão da falta de melhores oportunidades na área educacional, social e financeira, bem como a vivência cotidiana com processo migratório criam a expectativa de que aderindo a este processo estarão superando tais dificuldades. Observemos, também, que a prática desenvolvida pelos professores de Geografia, em sala de aula, não tem colaborado para o entendimento do processo migratório em sua totalidade, a representação social partilhada pelos alunos não apresenta elementos que o questionem ou problematizem, conforme observamos anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber o quanto é complexo entender o processo migratório. No entanto, neste trabalho, buscamos conhecer a estrutura e o conteúdo da Representação Social de processo migratório partilhada pelos alunos da 1ª série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Maior (PI).

Inicialmente o que nos instigou para esta pesquisa foi perceber que o processo migratório é significativo no município de Campo Maior, nos despertando para algumas questões pertinentes ao contexto escolar. Entre elas buscamos conhecer: – De que modo o conteúdo de migração é trabalhado pelos professores de Geografia do Ensino Médio desse município? Existe relação entre a abordagem desse conteúdo e a representação social de processo migratório partilhada por estes alunos?

Entretanto, no decorrer deste trabalho foi possível verificar que o processo migratório está relacionado a várias questões econômicas, sociais, culturais, políticas, e que existem, neste contexto, várias fontes geradoras de representações sociais, tais como: as relações cotidianas, familiares, educacionais e culturais que revelam práticas sociais específicas e as questões estruturais relacionadas ao desenvolvimento econômico do município. Essas fontes são geradoras de opiniões, imagens, crenças e atitudes, contribuem, portanto, para que os alunos do Ensino Médio produzam e compartilhem representações sociais.

Constatamos, também, que os professores de Geografia, ao trabalhar o conteúdo de migração no âmbito da sala de aula, exploram e enfatizam somente as questões positivas desses fluxos, colaborando para a compreensão de que uma das únicas alternativas para superar as dificuldades econômicas, educacionais presentes no cotidiano desses alunos seja o ato de migrar.

Ao relatar sua prática docente, estes professores não consideraram as consequências, a organização e as transformações espaciais decorrentes desse processo. Desta forma, no decorrer da sua prática, não levam os alunos a compreender o processo migratório de forma mais ampla e totalizante. E contribuem para a produção de representações sociais voltadas para o conhecimento empírico.

O professor, no processo de ensino e aprendizagem, difunde diferentes saberes que são importantes para que os alunos construam representações sociais sobre diferentes objetos. No caso específico do processo migratório, nesta pesquisa, foi possível identificar que a prática

dos professores está muito voltada para o cotidiano, para o saber empírico, não considerando a perspectiva da ciência geográfica em sua totalidade.

Deste modo, estas fontes geradoras de representações sociais, entre as quais destacamos a prática docente dos professores de Geografia, contribuem para uma idealização do processo de migração, construindo uma representação social pautada no senso comum. Esta forma de visualizar o processo migratório contribui para levar este aluno a ação, ao ato de migrar, o que pode colaborar para que o número relacionado ao processo migratório neste município seja significativo.

Por sua vez, a ciência geográfica coloca a necessidade de trabalhar o cotidiano dos alunos; entretanto, o professor deve buscar sistematizar este conhecimento, para que este aluno construa um conhecimento arraigado em bases teóricas e científicas. E tal conhecimento se torne significativo para este aluno, levando-o a pensar, a refletir e a discutir o seu espaço de vivência e suas práticas, no sentido de que possa construir representações sociais sobre o processo migratório embasado e consolidado na abordagem científica desse objeto trabalhado pela Geografia.

Para tanto, acreditamos e colocamos como importante que os professores de Geografia atentem para os conhecimentos que dão sentido a presença da ciência geográfica na escola da educação básica. É necessário que estes tenham consciência do papel que desempenham na formação dos alunos, percebendo a existência de representações sociais que atuam como obstáculos à compreensão mais ampla dos objetos sociais e em especial daqueles que alteram, organizam e estruturam o espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.
- _____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.155-171.
- ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; RIGOLIN, Tércio Barbosa. **Fronteiras da globalização: o mundo natural e o espaço humanizado**. São Paulo: Ática, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78. jan./mar. 1994. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- ANTICO, C. Porque Migrar? In: PATARRA, N. e BAENINGER, R. (Org.). **Migração, condições de vida e dinâmica urbana – São Paulo 1980-1993**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- ARAÚJO, José Luis Lopes. O RASTRO DA CARNAÚBA NO PIAUÍ. Revista **Mosaico**, v.1, n.2, p.198-205, jul./dez. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1979.
- BAENINGER, R. **Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações no século XXI**. São Paulo: NEPO-UNICAMP, 2002.
- BARROS, José Sidiney Barros; CASTRO, Antônio Alberto Jorge Farias Castro. Compartimentação geoambiental no complexo de Campo Maior, PI: uma área de tensão ecológica. **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. Vol. 8, n. 13, p. 119-130, set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/96**. 3. ed. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL, Serviço Geológico do Brasil – CEPRO. **Piauí informações municipais**. Teresina, 2001.

BRASIL, Serviço Geológico do Brasil – CEPRO. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea, estado do Piauí**: diagnóstico do município de Campo Maior. Robério Bôto de Aguiar e José Roberto de Carvalho Gomes. (Org.). Fortaleza, 2004.

BRASIL. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba–CODEVASF. **Plano de Ação para o Desenvolvimento Integrado da Bacia do Parnaíba**, PLANAP: síntese executiva: Território dos Carnaubais. Brasília, DF: TDA Desenhos & Arte, v. 3, 2006.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**: Geografia. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2011.

BRASIL. **Cidades**: Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=220220&search=piaui|campo-maior>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. **Cidades**: Censo Demográfico de 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=220220&search=piaui|campo-maior>. Acesso em: 19 dez. 2014.

BRASIL. **Cidades**: Censo Demográfico; Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=220220&search=piaui|campo-maior>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BOMTEMPO, Denise Cristina; SPOSITO, Eliseu Savério; Lugar, sonhos e migração: uma leitura dos movimentos migratórios entre Japão e Brasil. In: SPOSITO, Eliseu Savério; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA, Adriano Amaro de. (Org.). **Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

BRITO, Fausto. **As migrações internas no Brasil**: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009. 20p.

CACETE, Núria Hanglei. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de.; FERREIRA, J. A. de S.; (Org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 47 - 58.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros / Seção Porto Alegre, 1998.

_____. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALSA, Geiva C.; ROMERO, Rosana L. O faz-de-conta e as representações sociais: em quais elementos as crianças do meio rural ancoram-se para falar de suas brincadeiras? **Revista Educação & Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 134-156, ago./dez. 2012.

CARDEL, Lúcia M. P. S. **Migração, liminaridade e memória**: um estudo sobre o choque entre imaginário e (re) construção de identidade. 2003. Tese (Doutorado) – Departamento de

antropologia. Faculdade de filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CASTELAR, S. M. V.; O ensino de Geografia e a formação docente. In: CARVALHO, A. M. P. de. (Coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 16. 2012. UNICAMP – Campinas. **Anais.** Campinas, 2012.

_____. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de.; FERREIRA, J. A. de S. (Org.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** João Pessoa: Mídia, 2013. p. 367-394.

CARVALHO, F. P. A. de; GOMES, A. M. A. Eco-eficiência na produção de cera de carnaúba no município de Campo Maior, Piauí, 2004. **Revista de Economia e Sociologia Rural.** Vol. 46 n. 2, Brasília Apr./June, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032008000200006. Acesso em: 11 nov. 2014.

CHAVES, Monsenhor Joaquim. **O Piauí na luta da independência.** 3. ed. Teresina: Alínea Publicações, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A rede urbana.** 1. ed. São Paulo: Ática, 1989.

COSTA, Alessandro Ramos da. **A avaliação do Ensino de Geografia: Representação social da prova como instrumento avaliativo por alunos da Educação Básica.** 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

CRUZ, Maria Angélica Piauilino da. **As representações sociais partilhadas por professores acerca da interação entre alunos migrantes e nativos do Colégio Agrícola de Bom Jesus.** 2013. 111f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. 2013.

DAMIANI, Amélia Luisa. **População e Geografia.** 9. ed. São Paulo, Contexto, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. Desafios e possibilidades da construção coletiva de práticas educativas inovadoras na Educação Básica. In: **Seminário sobre práticas educativas inovadoras na Educação Básica,** 1, 2015, Teresina-PI.

DOISE, Willem. Da Psicologia social à Psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa.** Tradução de Angel Angela Maria de Oliveira Almeida. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2014.

DORNELAS, S. M. Migração de retorno. O que é isso? **Travessia - Revista do Migrante,** maio/ago. 1995.

FERREIRA, Ricardo Hirata. Os imigrantes brasileiros no meio técnico científico informacional japonês. In: SPOSITO, Eliseu Savério; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA, Adriano Amaro de. (Org.). **Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOETTERT, Jones Dari. Paradoxos do lugar mundo: brasileiros e identidades. In: SPOSITO, Eliseu Savério; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA, Adriano Amaro de. (Org.). **Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

HALL, Stuart. Cultura Popular e Identidade. In: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

JARDIM, A. P. Reflexão sobre a mobilidade Pendular. In: OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A.T. R. (org.). **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 17-44.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LAJOLO, M. O. Livro didático: um quase manual de usuário. In: **Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, n. 69, ano 16, jan./fev. 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA, Reginaldo Gonçalves de. **Geração Campo Maior** (Anotações para uma enciclopédia). Teresina: Gráfica Júnior, 1995.

LOPES, Leandro Aparecido. Cultura, identidade e memória: a colônia síria e libanesa e a igreja ortodoxa em Guaxupé. Encontro Nacional de História Oral: Testemunhos. 10. 2010, Recife. **Anais**. Recife 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=33. Acesso: 17 jan. 2014.

MEDEIROS, Edson Ramos de; MOREIRA, Ivan Targino. Expectativas de jovens rurais quanto à migração: o caso de cacimba de dentro/pb. **Revista Okara: Geografia em debate**, v. 3, n. 1, p. 186-212, 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/9011>. Acesso: 17 jan. 2014.

MELO, Pe. Cláudio. **Os primórdios de nossa história**. Teresina: Piauí, 1983.

MENDES, Felipe. Formação econômica. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). **Piauí: formação – desenvolvimento – perspectivas**. Teresina: Halley, 1995, p. 55-81.

MENEZES, M. A. Migrações e Mobilidades: Repensando Teorias, Tipologias e Conceitos. In: TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antônio Mendes da Costa; BAENINGER, Rosana.

(Org.). **Migrações**: implicações passadas, presentes e futuras. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 368 p.

MENEZES, Walfrido N. de. Mulheres (IN) visíveis: um estudo da representação social da cidadania feminina. **Emancipação**, v. 7, n. 2, p. 87-114, 2007.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Denise Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 45-66.

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

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Migrações Nordestinas para a Amazônia. **Revista de educação, cultura e meio ambiente**. v. 2, n. 12, dez. 1998. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/presenca12completa.pdf. Acesso em: 17 jan. 2014.

NOVAES, J. R.; ALVES, F. J. C. (Org.). **Migrantes**: trabalho e trabalhadores no complexo agroindustrial canavieiro (os heróis do agronegócio brasileiro). São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

NUNES, Maria Célia Portella; ABREU, Irlane Gonçalves de. Vilas e cidades do Piauí. In: SANTANA, R. N. M. de. (Org.). **Piauí**: formação – desenvolvimento – perspectivas. Teresina, Halley, 1995. p. 83-111.

OLIVEIRA, A.T. R. de; ERVATTI, L. R.; O'NEILL, M. M. V. C.; O panorama dos deslocamentos populacionais no Brasil. In: OLIVEIRA, L. A. P. de; OLIVEIRA, A. T, R. de. (Org.). **Estudos e análises informações demográficos e socioeconômico número 1**: Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil. Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. **Formação do conceito de cerrado e o ensino de geografia**: análise dos conhecimentos geográficos de alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de Jataí/Goiás. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

OLIVEIRA, Walcy Pereira. **O processo decisório de migrar e a identidade sociocultural dos migrantes do Alto Uruguai para Sapiranga no Vale dos Sinos**. 2002. 154f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002.

OLIVEIRA, D. C. de. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa. UFPB: Universitária, 2005.

PATARRA, N. L. Tendências e modalidades recentes das migrações internas e da distribuição populacional no Brasil: um olhar para o Nordeste. In: **Anais do Seminário Quantos Somos e Quem somos no Nordeste**, 2003. Recife, 2003.

PAULA, Flávia Maria de Assis; SANTOS, Alves dos Santos. O conceito de migração e a utilização do lugar como referência para a construção do conhecimento do aluno. In: PAULA, F. M. A., CAVALCANTI, L. S., SOUZA, V. C. **Ensino de Geografia e metrópole**. 1. ed. Goiânia: América, 2014.

PEREIRA, Giane M. dos S. **Escola: passaporte para o futuro: representações sociais de jovens do PEJA**. 2012. 114f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

PIAUÍ, Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí-CEPRO. **Atlas do Piauí**. Teresina, Piauí, 1990.

PIAUÍ. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí-CEPRO. **Piauí: Caracterização do Quadro Natural**. Teresina: Fundação CEPRO, 1996.

PIAUÍ. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí-CEPRO. **Diagnóstico e diretrizes para o setor mineral do estado do Piauí**. Caracterização geral do Estado, Teresina, Piauí, 2004.

PIAUÍ. Matrizes disciplinares do ensino médio. **Caderno 2: Secretaria de Estado da Educação e Cultura**. Teresina: SEDUC/PI, 2013.

PIMENTEL, Rosana Marques de Sousa. **A representação social da formação continuada por professores de Geografia do ensino Fundamental**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

PIMENTEL NETO, Raimundo Nunes. **A representação social de geografia pelas professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PINA, PAULA P. G. do N. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PINHEIRO, Igor de Araújo. **Representação social de paisagem por alunos do ensino médio das escolas públicas de Teresina-PI**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

PIRES, Lucineide Mendes. **A prática pedagógica do professor de geografia do Ensino Fundamental**. 2009. 164f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

QUEIROZ, Teresinha de J. M. **Economia piauiense: da pecuária ao extrativismo**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 1998.

RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian; ABRIC, Jean-Claude. Teoria das representações sociais. Tradução de Cláudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLAN-SKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Org.). **Handbook of Theories of Social**

Psychology. v. 2. London: SAGE, 2012, p. 477-497. Disponível em: <http://www.mazzotti.pro.br/styled/downloads-4/files/trad-rateau003amolinerquimelliabric.pdf>. Acesso em: 2 maio 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 11. reimpr. – São Paulo: Atlas, 1999.

RUA, João. Repensando a Geografia da população. **Revista do Departamento de Geografia**. Rio de Janeiro, n. 1, jan. 1997.

RUA, João; WASKIAVICUS, Antonio; TANNURI, Maria Regina Petrus; NETO, Helion Póvoa. **Para ensinar Geografia: Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro-RJ: Access, 1993.

RUA, João. As migrações internas e a redistribuição da força de trabalho no Brasil. In: RUA, João; WASKIAVICUS, Antonio, TANNURI, Maria Regina Petrus; NETO, Helion Póvoa (Org.). **Para ensinar Geografia: Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro, RJ: Access, 1993.

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

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Diana A. **Da migração a permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina**. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2008.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, n. 69, ano 16, jan./fev. 1996.

SILVA; Dakin Larara Machado da. **A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza dos livros didáticos**. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. 2007. 201f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

_____. **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011.

SILVA, Augusto César Pinheiro da; RODRIGUES, Rejane Cristina de Araújo; ANDRADE, Maria Alice Alkmim et al. **Educação geográfica em foco: temas e metodologia para o ensino básico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SOARES, Sidney, **Enciclopédia dos municípios piauienses**. Fortaleza: Escola Gráfica Santo Antônio, 1972. p. 57.

SOUSA, Silvia Maria Melo de. **Educação e educadores de Campo Maior**. Teresina: Realce, 2011.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão / inclusão social da cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

SPOSITO, M. P. Indagações sobre a educação de jovens filhos de migrantes. **Revista Travessia**. São Paulo, v. 5, n.12, 1992.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geociências. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. 2002. 139f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VENTURA, Iris Matteuzzo. Abordagem do tema “Migração nas apostilas da Rede Pública Estadual Paulista”. **Revista Geográfica de América Central**. EGAL, Costa Rica, n. especial, p. 1-11, 2011.

VIEIRA, Noemia Ramos. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: Reflexões para uma Geografia crítica em sala de aula. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 7, n. 4, p. 29-41 jan./jul. 2004.

XAVIER, M. P. S. **O conceito de espaço geográfico na prática docente em Geografia no Ensino Médio**. 145f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAHREDDINE, Dany. **Espaço. Educação e desenvolvimento: o papel da educação na dinâmica migratória em Minas Gerais nas décadas de 1990 e 2000**. 2010. 142f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Tratamento da Informação Espacial. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ZOZZOLI, Cécili Diniz. **A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2009.

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário socioeconômico aplicado junto aos alunos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)

Questionário - maio/2014

1 Dados Pessoais:

1.1 Nome (opcional): _____ Idade: _____

1.2 Escola: _____

1.3 Sexo:

() Feminino () Masculino

2 Características Socioeconômicas:

2.1 Qual a sua renda familiar? (O salário mínimo atual é de R\$ 724,00)

() menos que 1 salário mínimo.

() de 1 a 2 salários mínimos.

() de 3 a 4 salários mínimos.

() acima de 4 salários mínimos.

2.2 Você trabalha?

() sim () não

Se trabalhar, especifique em que área. _____

2.3 Quando você entrou na escola? _____

2.4 Você já ficou retido (reprovado) em alguma série? _____

2.5 Você tem alguém próximo ou da sua família que mudou para outra cidade?

() sim () não

Se a sua resposta for positiva, especifique a cidade. _____

Em caso positivo, você saberia dizer o motivo. _____

Apêndice 2 - Entrevista aplicada junto aos professores



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPG GEO)

Entrevista - maio/2014

1 Dados Pessoais

1.1 Nome (opcional): _____ Idade: _____ Sexo _____

1.2 Escola: _____

2 Formação Profissional

2.1 Graduação _____ Ano de conclusão _____

() Licenciatura Plena em Geografia

() Outros. Quais? _____

2.2 Qual a avaliação que o senhor (a) faz da sua formação profissional?

() boa () razoável () deficiente

Explique o porquê dessa avaliação. _____

3 Tempo de Magistério

3.1 Quanto tempo trabalha com a disciplina de geografia?

3.1 Como foi a sua trajetória profissional?

4 Prática docente

4.1 Como costuma ministrar suas aulas?

4.2 Quais os recursos didáticos mais utilizados?

4.3 Qual o livro didático o senhor (a) utiliza?

4.4 Sobre os conteúdos trabalhados pela a disciplina de geografia, tem algum que o senhor (a) tenha maior interesse?

4.5 Quais os que o senhor (a) não gosta? E por quê?

4.6 Em que parte do currículo da Educação Básica o (a) senhor (a) costuma inserir o conteúdo de migração?

4.7 O senhor (a) considera que o conteúdo de migração tem relevância para os alunos com os quais trabalha?

4.8 Como os alunos se comportam em relação a este conteúdo? Eles tem maior interesse?

4.9 É possível estabelecer uma relação entre este conteúdo e o cotidiano dos alunos?

Como o senhor (a) costuma realizar isto?

Apêndice 3 - Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS (CCHL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGEO)

Teste de associação livre de palavras - maio/2014

Nome (Opcional) _____ Idade _____ Sexo _____

1. Escreva rapidamente as palavras (apenas palavras) que, em sua opinião, completam a frase:

MUDAR PARA CIDADES MAIORES QUE A SUA É...

1. Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Escreva os números dentro dos quadrados.
2. Dê o significado das palavras que você apontou como as mais importantes, ou seja, as palavras indicadas como a N° 1 e a N° 2.

N° 1

N° 2
