

O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ATRAVÉS DE
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DETERMINADOS
CONCEITOS ELEMENTARES

O referencial teórico das representações sociais surgiu na pesquisa como um recurso para a compreensão de concepções, idéias, conceitos e imagens sobre Geografia, que crianças e adolescentes vão formando na sua vida cotidiana, na qual se insere sua vida escolar. O propósito é o de verificar em que medida a compreensão dessas representações pode indicar caminhos para a prática do ensino de Geografia. Aqui, são tomados alguns conceitos considerados por teóricos da área como abrangentes na análise geográfica – lugar, paisagem, natureza, sociedade, região, território – e presentes nos conteúdos de 5^a e 6^a séries do ensino fundamental, escolhidas para a pesquisa.

O objetivo de apreensão das representações sociais que os alunos e professores têm desses conceitos da Geografia levou à escolha do campo teórico referido e dos procedimentos de pesquisa. Optei pela pesquisa de natureza qualitativa, observando diretamente elementos da realidade, colhendo depoimentos, interagindo com os alunos e atendendo os demais requisitos de uma pesquisa dessa natureza.

Os dados utilizados para compor este capítulo são os seguintes: registros de observações de aulas nas classes dos alunos pesquisados, questionários

aplicados aos alunos de 5ª e 6ª séries, atividades de grupo e entrevistas com os alunos. O principal foco da análise é o das afirmações expressas pelos sujeitos da pesquisa em entrevista semi-estruturada. Além desse foco, e tomando como base o entendimento de que as representações também se captam pela observação da vivência dos sujeitos e do contexto dessas representações, os outros dados foram também considerados. A interpretação dos dados levou em consideração alguns aspectos teóricos e metodológicos da linha de pesquisa em representações sociais, conforme delineados a seguir.

Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa sobre representações sociais

A temática das representações sociais tem sido utilizada recentemente em diversos estudos na área das ciências humanas. Na definição de Moscovici, citada por Penin, representações sociais são "...‘sistemas’ de concepções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais..." (1994, p. 31).

Na primeira parte desta afirmação, o autor vincula representações sociais ao plano do conceito (as concepções) e ao plano das percepções (imagens e valores). Ou seja, é importante entender representações nessa interface entre concebido e vivido. Conceito e imagem apresentam-se aí como duas faces intercambiáveis, a face figurativa (a imagem) e a face simbólica (o conceito). Nesse sentido, é importante assinalar que representações sociais não são só conceitos, são também imagens. E o indivíduo tem necessidade de entender o mundo para além de uma lógica conceitual preestabelecida.

Na segunda parte da afirmação está explicitado o entendimento do caráter social das representações, na medida em que são engendradas e mantidas socialmente e que têm uma existência independente de cada sujeito particular. Essa é uma característica importante das representações e constitui-se em um fundamento para sua análise. Segundo Paiva, apoiando-se em Ibáñez:

As justificativas do autor para o caráter social das representações são as seguintes: – elas são sociais na medida em que possibilitam a produção de certos processos claramente sociais, como a comunicação e a conversação; – elas são sociais porque são coletivas, isto é, porque são compartilhadas por conjuntos de pessoas; – o papel que desempenham, na configuração dos grupos sociais e especialmente na conformação de sua identidade, as instituem como inconfundíveis fenômenos sociais. (1994, p. 34)

Assumir essas justificativas como características das representações sociais – o compartilhamento e a capacidade de comunicação – não implica

deixar de considerar, também, que elas estão inseridas nas relações de poder. Desse modo, as concepções e idéias dominantes na sociedade são elementos de análise dos estudos de representações. Entendo, assim, que uma das funções das representações sociais seria efetivamente a de permitir a dominação de umas idéias sobre outras, ampliando a afirmação que faz Moscovici: "A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (1978, p. 26). São, pois, mediações para as práticas sociais. São, na verdade, mais que mediações, já que não são apenas a veiculação de idéias, mas respostas a necessidades dos sujeitos, na rede de relações constituídas na sociedade. Segundo Ibáñez (*apud* Paiva 1994), ideologia e representações são fenômenos independentes e articulados, com as seguintes diferenças:

As representações sociais referem-se sempre a um objeto particular e sempre podem ser atribuídas a agentes sociais específicos. (...) Em contraposição com estas características, a ideologia tem um caráter de generalidade que a assimila a um código interpretativo ou a um dispositivo gerador de juízos, percepção, atitudes etc. (1994, p. 39)

Um outro traço importante da representação social é o fato de que ela não pode ser entendida apenas como reprodução social; ela é também criação do sujeito, que age e reage ante representações já produzidas. Segundo Leme:

O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de idéias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações. Não se trata de meras opiniões, atitudes, mas de "teorias" internalizadas que serviriam para organizar a realidade. (1993, p. 48)

Moscovici (*ibidem*) considera que as representações não apenas repetem mas produzem critérios de pensamento e ação sociais. Assim, "o entendimento da representação avança, portanto, num sentido mais abrangente e dinâmico de produção – e não apenas reprodução – de padrões de conhecimento e conduta" (Rangel 1993a, p. 83). Nesse sentido, as representações não são apenas reflexos de informações, mas criações dos sujeitos que as expressam.

Sobre isso, Penin (1994) argumenta que é insuficiente a análise do produto das representações para o desvelamento do sujeito. Este se desvelaria, na sua opinião, no processo da produção de representações. Ela reconhece a importância da contribuição de Moscovici, mas faz restrições à sua proposta precisamente porque sua investigação se refere apenas ao produto das repre-

sentenças. Por isso, também inclui nos seus estudos autores como Lefebvre, para quem as representações são contemporâneas do sujeito. Assim, acrescenta:

meu entendimento de representação é o de algo formado na imbricação entre as representações chamadas “sociais” e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos (...) Meu interesse de pesquisa centra-se no modo como essas representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, com base em sua vivência, elaboram-nas e reagem às mesmas. (p. 32)

Um outro aspecto a ser considerado no entendimento de representação social é o do partilhamento. As representações são um conjunto de idéias, concepções, imagens, produzidas, mantidas e *partilhadas* coletivamente. Segundo Moscovici, elas “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subsequente, as condutas desejáveis ou admitidas” (*apud* Rangel 1993a, p. 89).

Esse partilhamento requer um sistema de comunicação social que veicule e “determine” as representações. Ainda segundo Moscovici, as representações são “determinadas tanto pelos meios de comunicação (jornais, rádio, conversações etc.) como pela organização social dos que comunicam (Igreja, partidos etc.)”. É, certamente, adequado acrescentar nesse rol a escola, como um *locus* privilegiado em que esses fenômenos da comunicação e do partilhamento se manifestam.

Cabe, finalmente, destacar a relação entre representação e o processo de conhecimento. A representação, para Lefebvre (1980), é um nível de conhecimento. Esse nível, segundo ele, só pode ser superado com o exercício da crítica teórica da própria representação e da ação. Entendo que Moscovici compartilha dessa idéia de Lefebvre ao considerar, também, que representação é um conhecimento prático, de senso comum, que é produzido na vida cotidiana. Ela tem, nesse sentido, o papel de tornar familiar ao sujeito um saber produzido socialmente. Para Moscovici, é importante precisar a natureza de processo psíquico da representação:

A noção de representação ainda nos escapa. Contudo, avizinhamo-nos dela (...) quando precisamos sua natureza de processo psíquico, capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está, de certo modo, ausente. (1978, p. 62)

O estudo das representações sociais tem, assim, como suporte a vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que as formam. Essa constatação permite a convicção de que o estudo do conteúdo das representações dos alunos sobre Geografia é um caminho para melhor conhecer o mundo vivido dos alunos, suas concepções e seu processo de construção de conhecimento.

Na linha de pesquisa sobre representações, há estudos que privilegiam a origem dessas representações e outros que abordam o conteúdo destas. No presente estudo, há indícios explicativos de determinadas representações, de modo a captar o conteúdo (portanto, o produto) das representações sociais dos alunos sobre Geografia. Mas a análise desse conteúdo (concepções, idéias, imagens sobre Geografia) só pode ser completa se forem consideradas as fontes dessas representações – nas concepções assimiladas e na vivência com o objeto –, que são elementos de sua construção e reações individuais (portanto, processo). A análise do conteúdo das representações, portanto, deve buscar apanhá-las em processo, como expressão de pensamento constituído e constituinte.

A representação social, na concepção aqui esboçada, é uma das perspectivas de entendimento da elaboração e veiculação de conceitos e imagens da realidade. E esse entendimento é útil ao caso aqui tratado – o ensino de Geografia – por ser um caminho metodológico possível para a construção e a reconstrução de conhecimentos necessários ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

A Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e em geral elas possuem representações sobre tais conceitos. Neste caso, interessa o estudo das representações de alguns conceitos por alunos da 5ª e 6ª séries, objetivando contribuições significativas para o processo de ensino.¹ Na perspectiva da Psicologia Social, estudos dessa natureza, segundo Rangel (1993b), encontram subsídios para a análise da relação entre os conceitos e as imagens formados pelos alunos e a aprendizagem do conhecimento científico na escola. Essa autora afirma:

A consideração aos conceitos e imagens formados pelos alunos na prática, na experiência da “vida diária”, pode trazer subsídios ao encaminhamento de noções novas (porque, em princípio, ausentes do seu “universo interior”) contribuindo ao objetivo de torná-las acessíveis e tratá-las de maneira significativa a esses alunos. (1993b, p. 15)

Alves-Mazzotti (1994) também chama a atenção para a importância desse estudo sobre representações sociais na área da educação:

1. Para a coleta de dados com os alunos (1º semestre de 1995), definiu-se por um grupo de vinte, sendo dez de cada escola (escolas públicas de Goiânia), cinco cursando a 5ª série e cinco, a 6ª série. Após a pesquisa com os alunos, foram feitas (2º semestre de 1996) entrevistas com professores (seis professoras, três com atuação na 2ª fase do ensino fundamental – 5ª e 6ª séries –, na disciplina de Geografia, e três com atuação na 1ª fase), visando à apreensão de suas representações sociais dos conceitos geográficos trabalhados com os alunos. A intenção foi a de verificar em que medida as representações seriam compartilhadas por alunos e professores, entendendo que esse compartilhamento pode significar tanto que as representações dos professores são fonte para as representações dos alunos, como que ambos, professores e alunos, têm na sociedade e em suas práticas cotidianas as fontes mais primárias de tais representações.

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (1994, pp. 60-61)

As representações sociais dos alunos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental

Caracterização dos alunos

A caracterização dos alunos da pesquisa foi feita com base em dados coletados através de questionário, respondido por 140 alunos, das 4 turmas dos alunos/sujeitos da pesquisa, e no comportamento observado durante algumas atividades de aula e da escola.

Os alunos de 5ª e 6ª séries, das escolas pesquisadas, estão numa faixa etária convencional para as séries que freqüentam. A maior parte deles tem entre 12 e 13 anos (68%), sendo que na escola A verifica-se o maior número de alunos fora dessa faixa (por exemplo, na 6ª série 36% dos alunos têm 14 anos). A maior parte desses alunos (54%) nunca repetiu nenhuma série e, entre aqueles que declararam ter repetido, a maior concentração de repetência verificada ocorreu na 5ª série (24%).

A grande maioria dos alunos declarou que mora em casa (85%) própria (77%), em 4 ou 5 bairros limítrofes da escola (ou no bairro da própria escola) e há mais de 4 anos (65%). Dos alunos que responderam, 68% nasceram em Goiânia e 85% na zona urbana. Mais da metade (55%) pertence a famílias de porte médio (pai, mãe e de 2 a 4 irmãos), mas em alguns casos (23%) também moram com eles parentes como avós, tios e primos. É importante destacar a ausência do pai na casa de um número considerável de famílias (18% dos que responderam a essa questão). Grande parte dos alunos que responderam à questão de quem trabalha na casa declarou que era o pai (78%), e a mãe (67%, pois em muitos casos ela é dona de casa).

Em relação à renda, os dados não puderam ser levados em conta em termos absolutos, já que grande parte dos alunos não tem essa informação (40% deles não responderam ou responderam: “não sei”), e outros declararam parcialmente as rendas e, mesmo assim, algumas das declarações podem ser consideradas duvidosas. Entretanto, observando-se os depoimentos dos alunos, pode-se inferir que na média a renda familiar é correspondente ao que se chama convencionalmente de camadas populares, a julgar por alguns salários declarados (grande parte não ultrapassa cinco salários mínimos) e pelo tipo de ocupação dos pais.

As profissões mais citadas para os pais foram, respectivamente, a de comerciante, vendedor e assemelhados (gerente, chefe de representantes): 26%; de trabalhadores de serviços gerais (caminhoneiro, motorista, bombeiro, cabeleireiro, eletricista, lanterneiro, lavador de carro, mecânico): 25%; e a de trabalhadores da construção civil (mestre de obra, pedreiro, pintor, carregador de material de construção): 13%. As profissões mais comuns entre as mães foram em primeiro lugar a de dona de casa: 35%, em seguida a de trabalhadoras de serviços domésticos (lavadeira, passadeira, doméstica, faxineira, cozinheira, copeira): 17% e a de trabalhadoras da produção industrial (salgadeira, costureira, bordadeira, confeitaria, preparadora de tinta, prensadora): 12%. O tipo de profissão dos pais e algumas informações do questionário permitem inferir que o nível de escolarização é baixo.

Em relação a uma lista de aparelhos audiovisuais e outros objetos (que são canais divulgadores de cultura) apresentada aos alunos para que assinalassem os disponíveis em casa, os menos apontados foram: videocassete (65%), jornal diário (45%), mapas (37%) e livros antigos (17%), no total das 4 turmas. É interessante assinalar que esses objetos se destacaram em cada uma das turmas, das duas escolas diferentes, e guardaram praticamente a mesma proporcionalidade. Também é possível notar uma tendência comum entre as turmas das duas escolas quanto às preferências de atividades de lazer que os alunos apontaram em uma lista de sugestões. No total de alunos 39% assinalaram “assiste à TV”; 35%, “conversa com amigos”; 28%, “vai à igreja”; 24%, “pratica esportes”; e 22%, “fica na rua perto de casa”.

Das atividades de lazer que menos foram apontadas como “as preferidas” pelos alunos destaca-se a leitura (6%). Em outra parte do questionário os alunos responderam que outras leituras gostam de fazer além dos livros de escola, e o resultado foi o seguinte: 51% dos alunos declararam que gostam mais de ler revistas, jornais e gibis e 27%, de romances.

A maioria declarou que gosta de estudar (72%) e que pretende continuar estudando até o nível superior (80%). É interessante assinalar que as razões que apontaram, em todas as turmas, para gostar de estudar são semelhantes às que destacaram para quererem continuar a estudar até o nível superior. Levantaram nesses casos várias razões, desde as mais vagas, como: “porque sim” ou “porque é bom” (12,14%), até as mais precisas, do tipo: “se estudar vou passar de ano” (0,71%), “para tirar boa nota” (0,71%). Mas as respostas mais comuns para justificar o gosto de estudar foram do tipo: “estudando eu aprendo coisas interessantes” (15,71%) e “para ser alguém na vida” (22,85%). Este último tipo de resposta indica uma compreensão incorporada (ou pelo menos “reproduzida”) da relação dos estudos com o futuro que é feita comumente pelos adultos (pais e professores). É

essa mesma compreensão que parece levar grande parte das crianças a apontarem as razões para continuar estudando. Neste item específico, as respostas mais comuns foram em primeiro lugar uma recorrência aos tipos: “para ter um futuro melhor” (10%) ou “para ser alguma coisa na vida” (9,28%). Também apontaram razões mais explícitas relacionadas às suas futuras profissões, dos tipos: “para encontrar um emprego melhor” (7,14%), “quero ter uma profissão boa” (18,57%, sendo que alguns – 12,14% – inclusive já definiram a profissão desejada) ou simplesmente “porque quero me formar” (21,42%). Os alunos que afirmaram não gostar de estudar representam 16% do total. Mas as justificativas para isso não foram, diga-se, convincentes. As mais comuns foram: “porque é chato” (7,14%), “porque é ruim” (3,57%) e “porque não” (2,14%).

Foi solicitado também aos alunos que apontassem as duas matérias² de que mais gostavam de estudar e as duas de que menos gostavam. As “campeãs” na preferência dos alunos foram, nas quatro turmas, Ciências (33%), Matemática (29%), Geografia (25%) e Português (24%). Porém, algumas variações nesses dados foram encontradas quando verificados nas duas escolas separadamente. Na escola A, por exemplo, a matéria preferida foi Matemática (21% das respostas), seguida por Geografia (19% das respostas) e Ciências (14% das respostas). Na escola B, a preferida foi Ciências (25% das respostas), seguida por Educação Física (21%), Português (17%) e Matemática (15%). Pode-se supor que essas variações se devem, em medida significativa, a preferências pessoais dos alunos em relação aos professores e ao trabalho que desenvolvem com eles (nesse caso, pesquisas – cf., por exemplo, Cunha 1989 – apontam o peso importante de aspectos afetivos atribuídos por alunos para a qualificação de bons professores).

Em relação às matérias de que menos gostam, os alunos apontaram, em primeiro lugar, História (53% dos alunos), em seguida, Matemática (33%) e Geografia (23%). Esses dados, se analisados nas duas escolas separadamente, não têm as variações encontradas no item anterior. Ao contrário, as proporções permanecem, com exceção de uma turma da escola B, onde o índice de rejeição referente à Geografia é maior, ultrapassando inclusive o de Matemática (talvez devido a questões de relacionamento professor x aluno, como foi levantado no item anterior). De qualquer forma, é importante assinalar que em todas as turmas Geografia teve um índice elevado de rejeição.

Para extrair mais dados referentes especificamente à matéria Geografia, foram solicitadas aos alunos outras informações: se gostam ou não da matéria,

2. Nessas séries, as matérias que constam da grade curricular são as seguintes: Português, Matemática, História, Geografia, Inglês, Ciências, Educação Física e Educação Artística.

por que gostam ou não gostam e para que serve. Confirmando o dado anterior de rejeição à Geografia, 32% do total de alunos declararam que não gostam de Geografia (pode-se acrescentar ainda 10% que declararam que gostam “mais ou menos” dessa matéria). Observa-se, como nos dados anteriores, um acréscimo desse índice se se analisar o caso específico da escola B, pois 47% dos alunos declararam não gostar dessa matéria. Pode-se supor que esse índice nas duas escolas talvez seja maior, já que os alunos sabiam que estavam respondendo a um questionário para uma professora de Geografia e, em função disso, podem ter “amenizado” tal rejeição.

As razões apontadas pelos alunos para gostarem de Geografia foram variadas, mas é possível destacar algumas, como aquelas bastante vagas, do tipo: “porque é bom”, “porque é uma boa matéria”, “porque eu aprendo muitas coisas” (23,57%), ou, mesmo, do tipo: “não sei explicar” (3,57%). Algumas respostas, embora não expliquem na verdade por que eles gostam dessa matéria, apontam elementos de suas representações: “porque aprende mais sobre o Brasil e outros países”, “sem ela não localizamos nada no mundo”, “gosto de estudar hemisfério, natureza”, “mostra como a Terra é”, “para aprender a ler os mapas” (22,8%). As respostas dos alunos à questão “para que serve a Geografia” também nos dão alguma base para compreender os elementos de ligação mais imediata com essa matéria. Algumas foram bastante vagas, do tipo: “para aprender muita coisa”, “para ampliar conhecimentos” (10%) ou também: “não sei” (6,42%). Outras levantaram aspectos específicos de orientação, localização e representação, como: “para nos localizarmos através do mapa”, “para nos orientar”, “para conhecer o mapa geográfico” (12,14%). Outras, ainda, levantam aspectos mais genéricos: “para aprender mapas, hemisfério e conhecer a Geografia do mundo”, “para conhecer o Brasil e o mundo”, “para aprender coisas que acontecem no país” (27,85%).

Depois dessa caracterização dos alunos de 5ª e 6ª séries das duas escolas, foi feita a caracterização específica dos 20 alunos da pesquisa para verificar em que medida estaria condizente com a anterior, ou seja, em que medida esses alunos poderiam ser considerados representantes dos demais de sua classe ou série.

Comparando os dois grupos de alunos, na maior parte dos itens considerados para a caracterização dos alunos, verificou-se que os alunos da pesquisa possuem características comuns às das suas classes da escola.

Dados de observações informais

Além dessas características dos alunos, também foram observados alguns aspectos mais informais do cotidiano escolar.

Nas duas escolas pesquisadas, nos momentos de recreio e horários vagos, os alunos de 5ª e 6ª séries comportam-se de um modo mais ou menos convencional, ou seja, o papel que desempenham, como alunos, assemelha-se bastante ao desempenhado pelo conjunto de alunos observados em outros estudos desta natureza (cf., por exemplo, Cavalcanti 1991, Chaves 1993, Oliveira 1992). Os alunos mostram-se alegres, descontraídos, barulhentos. Estão ainda numa faixa etária em que as brincadeiras escolhidas no recreio ou no final de aula são aquelas em que despendem a maior energia física possível, como jogar bola, correr bastante, jogar “coisas” uns nos outros, conversar alto e todos ao mesmo tempo, gritar mesmo. Brincavam, assim, nos poucos segundos em que saíam de suas salas no intervalo entre uma e outra aula, ao ponto de muitas vezes ser necessária a intervenção da coordenação da escola para “botar os meninos dentro de sala”. É desse modo que se comportam, também, nos primeiros instantes das aulas, momentos em que os professores entravam, dirigiam-se até suas mesas (quando as tinham) e organizavam o material a ser utilizado na aula. Frequentemente, esses instantes se prolongavam até o início da chamada, quando os professores, grande parte das vezes, interrompiam-na para lembrar aos alunos o comportamento esperado “dali” em diante.

E, de fato, o que se observa nos momentos das aulas (após a chamada) é que na maioria das vezes os alunos conseguiam comportar-se do modo esperado. Quando isso não acontecia, logo eram levados a isso à custa de mecanismos de controle, como conversa, “sermão” e ameaças da professora. A partir desse momento, os alunos sentavam-se em suas carteiras, tão imediatamente quanto possível, permaneciam em silêncio e sua atenção voltava-se (pelo menos em tese) ao que a professora iria fazer ou dizer ou, ainda, mandar fazer. Ao contrário dos outros momentos, agora a energia física gasta era a mínima possível, apenas um aluno deveria falar de cada vez, o entrosamento entre os alunos e entre eles e a professora deveria ser apenas o necessário. Ou seja, uma mudança que pareceu ser brusca demais para crianças nessa faixa etária. O resultado é que, por essas e várias outras razões, as crianças desempenhavam seu papel de alunos formalmente: prestavam atenção às aulas, copiavam matéria, faziam exercícios, com dificuldades para se envolverem de fato com as atividades rotineiras da sala de aula. Essa rotina foi também constatada em outro estudo, aparecendo como garantia para a realização de um tipo de ensino:

O processo de ensino é um ato mecânico – o professor apresenta, interpreta para o aluno o conhecimento sistematizado no livro didático. A função do ensino é formal – requisito para se obter aprovação institucional – e culturalista – bem informar o aluno para que ele se sinta realizado pessoalmente. A aprendizagem é conseguida pela repetição, por várias vezes e de diferentes formas, dos conteúdos transmitidos, o que possibilita sua reprodução mecânica. (Cavalcanti 1991, p. 237)

A rotina das aulas nas escolas que pesquisei não parece fugir ao padrão das escolas similares. Na 5ª e na 6ª série da escola A, por exemplo, pude assistir a diferentes tipos de aula: aula expositiva, aula de correção de exercícios e aula de trabalho independente do aluno, individual e em grupo. Em qualquer deles pude perceber um envolvimento formal do aluno e uma dificuldade em acompanhar as atividades, como mostram estes trechos, a seguir, do registro de campo das aulas observadas:

- aula de correção de exercício: “A turma acompanha normalmente, participando das perguntas, dando as respostas. Um aluno perto de mim está fazendo tarefa de Português”;
- aula expositiva: “Os alunos estão atentos, mas alguns, principalmente os que estão atrás, estão ou distraídos ou fazendo outra atividade”;
- aula de introdução de matéria nova: “Agora vão ver outros aspectos do Brasil – Os problemas sociais. Ela diz que os alunos estão sentindo esses problemas na pele, mesmo sendo novos como são. Fala um pouco sobre aspectos gerais do tema que será estudado (...) Os alunos participam mas é como se não fosse com eles, parece que isso não os mobiliza (...) E vai pedindo a participação de quem leu o texto. Os alunos estão em silêncio, mas a participação é pequena”;
- registro feito após essa aula: “A professora começou fazendo uma brevíssima introdução do assunto. E olha que assunto! ‘Problemas socioeconômicos do Brasil’ (...) o que eu acho pior é a formalidade das aulas, das atividades. A professora parece não estar envolvida, ela vai falando e fazendo suas coisas meio que mecanicamente e sem entusiasmo. Os alunos, em troca, agem formal e mecanicamente, também sem entusiasmo. Vão copiando as questões, mas nem sabem direito do que se trata, já vão deixando espaços para as respostas (que são, portanto, previsíveis, já que se determina antes o espaço necessário para elas)”;
- aula de dinâmica de grupo: “Após 20 minutos de atividade de grupo, os alunos que eu observo ainda estão em silêncio, não conseguem trocar idéias sobre as respostas. O máximo que conseguem é copiar um do outro”.

Não estou querendo entrar no mérito da questão de disciplina e de certos procedimentos institucionalizados na escola, que é uma problemática bastante complicada e seu tratamento foge aos objetivos específicos desta pesquisa (em parte abordei essa problemática na dissertação de mestrado já mencionada). O intuito é apenas o de confirmar comportamentos de professores e alunos já verificados e vivenciados no cotidiano escolar e com isso avaliar as consequências desses comportamentos para o processo de aprendizagem. Quero dizer com isso que o modo de funcionamento das escolas em geral requer uma série de formalidades, algumas talvez necessárias, outras não, que acabam por se tornar obstáculos ou limites para a aprendizagem que é, afinal, seu objetivo maior.

Considero importante que os pesquisadores e principalmente a escola e os professores que lidam diretamente com as atividades de ensino atentem para

essa questão das formalidades na escola. Ao vivenciar momentos de ensino realizado nas escolas da pesquisa, verifiquei situações que ilustram essa questão. Registrei anteriormente uma atividade de grupo que presenciei na qual percebi grandes dificuldades de entrosamento dos alunos no desenvolvimento da atividade. Também participei de atividades de grupo nas outras classes e o comportamento observado não foi diferente. No entanto, quando organizei uma atividade de grupo especificamente para minha pesquisa (portanto não valia nota, nem presença, nem havia uma relação de poder explicitamente estabelecida entre mim e os alunos), o comportamento dos alunos mostrou-se bastante diferente. A dificuldade (principalmente no momento de transcrever a gravação) foi a de acompanhar a discussão, pois em determinados momentos todos falavam ao mesmo tempo e cada um queria dar sua opinião. Quero dizer que houve um real envolvimento dos alunos e um grande entusiasmo ao desenvolver a atividade. E fica a questão: será que esse envolvimento só foi possível devido à natureza da atividade ou também ao seu conteúdo?

Quanto ao comportamento verificado nas atividades escolares, conforme ficou evidenciado, os alunos apresentam similaridades em relação a outros alunos de outras escolas públicas. Da mesma forma, suas características pessoais e socioeconômicas podem ser consideradas similares. Isso significa que a descrição dos alunos aqui apresentada corresponde, no geral, a alunos que frequentam as escolas públicas e que as representações dos alunos da pesquisa, trabalhadas no próximo item, embora não possam ser generalizadas, contêm, em alguma medida, elementos que são comuns a certos grupos sociais.

As representações sociais dos alunos

Conforme o que vem sendo explicitado, o foco principal da pesquisa foi a formação de conceitos científicos em Geografia, visando captar o significado que estaria sendo dado a esses conceitos mediante as representações sociais de alunos e professores. Propunha-me a compreender a percepção subjetiva de alguns aspectos da realidade referentes ao espaço, através de alguns conceitos trabalhados pela Geografia na escola. Ao apanhar alguns aspectos do espaço vivido e percebido pelos alunos, pretendia chegar ao seu conhecimento geográfico.

Com esse propósito, planejei uma entrevista com os alunos, individualmente, e organizei uma atividade a ser realizada por cada grupo de cinco alunos das quatro classes. Os depoimentos individuais dos alunos, em entrevista, foram os principais elementos para se investigarem suas representações. As atividades de grupo, por sua vez, foram utilizadas para um cotejamento com as informações das entrevistas, já que ambas tratam de conteúdos equivalentes.

Tendo como referência os objetivos da pesquisa e conceitos elementares da Geografia, elaborei um roteiro de entrevista. A intenção inicial era de que esse roteiro fosse apenas um suporte complementar que auxiliasse na condução da fala “livre” dos alunos, conforme uma entrevista semi-estruturada. No entanto, a reação dos alunos – respostas monossilábicas a perguntas específicas – não permitiu que o discurso livre e espontâneo fluísse em todos os momentos da entrevista. A dinâmica que se revelou produtiva foi a da entrevista estruturada, em que o entrevistador segue bem de perto o roteiro previamente elaborado procurando obter respostas mais assertivas.

As crianças entrevistadas demonstraram dificuldades em verbalizar suas idéias, em definir conceitos, o que, por um lado, é próprio de sua faixa etária (entre 11 e 13 anos), de acordo com Piaget e mesmo com Vygotsky, e de seu nível intelectual. Mas, por outro lado, pode significar também despreparo em expressar idéias, por lhes faltarem oportunidades de desenvolver as habilidades e capacidades operativas necessárias, tanto na escola como em outras instâncias de sua vida social. Seja como for, no caso específico dessas crianças, a fala livre e espontânea não ocorreu, a não ser em alguns casos atípicos.

O roteiro da entrevista foi elaborado com uma seqüência de perguntas que visava captar as representações dos conceitos geográficos de lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade, finalizando a entrevista com perguntas que buscavam a representação da própria Geografia, como matéria de ensino.

Lugar

As representações sociais de *lugar* foram apanhadas nos depoimentos dos alunos sobre o bairro, a escola, o centro da cidade onde moram e nas informações sobre localização, orientação e atitudes em relação ao seu bairro (pontos positivos, pontos negativos, bairros em que gostariam de morar, em que não gostariam) e outros locais.

O primeiro item para captar a representação de *lugar* foi o levantamento de referências e informações que os alunos usaram para falar sobre seu bairro e o centro da cidade (que nesse caso foi utilizado como um ponto de referência importante, que permitiria captar informações sobre sua cidade). Tanto as referências quanto as informações dadas pelos alunos me pareceram precárias. Os alunos demonstraram dificuldade em dizer a localização de seu bairro, fazendo-o mais com gestos (é bem ali, perto daquela saúde ali... pra aquele lado ali...) do que com palavras e pontos de referência mais precisos. Alguns elementos citados como referência ao seu bairro se caracterizam por serem vagos e imprecisos: “...perto daquela saúde ali...”, “...tem

uma praça lá perto...”, “...quadra de futebol...”, “...praça, pracinha onde o Vila União (linha de ônibus coletivo) passa...”, “...pracinha...”, “...mata...”, “...eu moro perto da mata, assim...”.

Entre os elementos de referência citados a respeito do centro e do caminho do seu bairro ao centro, o que mais os alunos destacaram foram as lojas. Na maioria das vezes, não souberam dizer os nomes de locais públicos considerados mais populares da cidade, como o Horto Florestal, o Parque Mutirama e o Bosque dos Buritis, que são referências importantes para Goiânia, como o exemplo a seguir:

A1³ - Ah... conheço o horto ali no centro, aquele... como é que chama? É... esqueci o nome, é... o T7 (linha de ônibus) passa em frente ele. É onde que levanta aquela água pra cima...

P- Ah... é o Bosque dos Buritis?

A1- É.

Essa dificuldade de nomear lugares pode estar relacionada, entre outras coisas como a idade, à inexperiência dos alunos. São crianças e/ou adolescentes que muitas vezes conhecem pouco outros bairros ou o centro da cidade, sendo que alguns deles também não circulam muito no próprio bairro. Segundo informaram, grande parte deles (12) não vai ou vai apenas “de vez em quando” ao centro da cidade, utilizando o ônibus coletivo como meio de transporte, mas sempre acompanhada do pai ou da mãe.

Na entrevista, foi proposta a cada aluno uma situação/problema hipotética para que sugerisse solução. Foi perguntado o que faria se, quando estivesse no centro da cidade, encontrasse alguém que estivesse perdido e pedisse ajuda para ir ao seu bairro. A explicação de seu bairro a um desconhecido, atividade bastante comum e importante a qualquer cidadão, revelou-se para os alunos uma tarefa bastante difícil. A maioria não conseguiria ajudar esse desconhecido. Tentaram solucionar esse problema a partir do modo mais fácil para eles e, depois, diante da sugestão da entrevistadora de novos elementos à situação, buscaram outras formas de solução. É interessante assinalar que a primeira tentativa de explicação para a maioria – 10 alunos – foi a de ensinar ao desconhecido a linha de ônibus que deveria tomar, o que a rigor não é uma explicação de caminho (a essa tentativa seguiu-se a de levá-lo pessoalmente ao bairro – 4 alunos – ou o aluno simplesmente dizia não saber – 4 alunos). Se a linha de ônibus não é a rigor um caminho, demonstrou ser, no caso desses alunos, uma referência espacial importante. Pode-se exagerar e dizer que

essas crianças conhecem os lugares e os vivenciam através do “ônibus”. Essa importância do trajeto do ônibus como meio de orientação e localização espacial ficou evidente em vários momentos das entrevistas, não só nesse momento específico. Por exemplo:

P- Onde fica esse setor, é aqui perto?

A1- ...onde que o Vila União - Campinas passa (linha de ônibus), aí ele vira, ele passa aqui nessa rua e vira pelo campo subindo assim, aí passa direto, faz a curva e sobe lá pra cima.

Aí no primeiro..., no segundo..., no terceiro ponto daqui pra lá.

Após a primeira tentativa de solução, foi apontada ao aluno a condição de que o desconhecido tivesse de ir a pé. Muitos (12) acharam difícil e desistiram de “ajudar” o desconhecido. Outros disseram que ensinariam o caminho pela linha do ônibus (ou seja, insistiram no mesmo ponto de referência); algumas explicações davam detalhes desse caminho, como o exemplo desta aluna: “eu ensinaria, assim, pra ela ir direto, passava pela avenida Goiás, da avenida Goiás ela passava pelo setor Pedro Ludovico, lá ela ia andar pelo Setor Pedro Ludovico todo, lá ela ia ver o terminal Isidoro, aí depois do terminal Isidoro ela passava perto do Economia, descia, e de lá do Economia ela passava perto de uma mata, ia em frente...”. Impressionou-me a riqueza de detalhes, pela representação que ela tem do caminho e pelo seu mapa mental traçado. No entanto, ela não incorporou no discurso, por exemplo, as noções de orientação: leste, oeste, norte, sul, o que a ajudaria bastante.

Apresentada mais essa dificuldade, eu perguntava a seguir em que direção o bairro (em alguns casos a escola) se encontrava do centro, se era leste, oeste, norte ou sul. Alguns (4) disseram que não sabiam e nem quiseram arriscar uma resposta, enquanto a maioria arriscava uma direção, mas a forma como respondiam revelava pouca convicção ou mesmo uma resposta aleatória, como nos exemplos: “...acho que no leste-oeste”, “acho que é leste, ou sudeste...”, “acho que era o norte (Por quê?) ah! eu não sei não”, “acho que tá no norte... tá na frente”. Dois alunos revelaram uma maior compreensão dessa questão ao responderem tentando explicar a relatividade desses pontos de referência ou a relação deles com a posição do sol, apesar de demonstrarem um raciocínio confuso:

(5ª série) “eu acho que é norte... se nós tivesse no Horto (o Zoológico de Goiânia) ficaria no Norte, agora se nós tivesse pra cá do Horto estaria no oeste”; (6ª série) “não sei... oeste... porque o sol nasce de cá, não é? e o setor fica pra cá” (os dois alunos são da escola A, que se localiza num bairro que está na direção sudoeste em relação ao centro da cidade, e o zoológico está entre o centro da cidade e o bairro da escola, na direção oeste).

3. Na transcrição dos diálogos das entrevistas e outros serão utilizados A1, A2, A3... para designar os alunos e “P” para designar a pesquisadora.

As respostas da 5ª e da 6ª série sobre esta última questão não foram diferentes. Acho importante, porém, destacar a precariedade das respostas considerando-se que, na 5ª série, os alunos estudam orientação (retomando conteúdos da 1ª fase), sendo de se supor que na 6ª série esse tema já esteja um pouco mais incorporado. Há, pois, indícios de inadequação do processo de ensino realizado na escola, no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e métodos. Essa inadequação pode ter provocado uma consolidação precária de conhecimentos geográficos, o que se evidencia na constatação de que os conteúdos trabalhados não se mostraram assimilados pelos alunos entrevistados, nem os de 5ª série (que já estudaram esse assunto na 1ª fase do ensino fundamental) nem os de 6ª série (que o trabalharam na 5ª série, além de tê-lo estudado também na 1ª fase).

As dificuldades em utilizar os “pontos de orientação da Geografia” foram verificadas também nas atividades de discussão em grupo com os alunos. Foram apresentadas a eles três situações diferentes para que, após discutirem entre si, apontassem as direções com base nos pontos cardeais e colaterais (ver atividade no Anexo). Tanto na 5ª quanto na 6ª série, os alunos ficaram discutindo durante vários minutos cada proposição feita para chegarem a uma conclusão. Na discussão, demonstraram uma falta de convicção ao apontar uma ou outra direção e chegaram, na maioria das vezes, a resultados incorretos (de 29 respostas, 21 estão incorretas e, dentre as que estão corretas, algumas estão certas parcialmente já que os alunos colocam, por exemplo, sul quando o correto seria sudoeste). A falta de convicção dos alunos pode ser mostrada no seguinte exemplo:

(O exercício – no Anexo – consistia em apontar, num desenho de uma sala de aula, qual a direção para um aluno “x” seguir o caminho mais curto até a mesa do professor. A resposta correta seria leste.)

A1- Não entendi.

A2- É pra responder leste, oeste, esses trem?

(silêncio, alguém ri)

P- Fala, gente!

A3- Eu levantava o dedo e pedia se posso levantar...

P- Não, é pra falar a direção.

A1- Pro leste.

A4- Eu também ia pro leste.

P- Por quê?

A2- Norte é a 2ª... porque aqui ó, eu ia reto e...

A4- Eu ia pro norte.

A2- Pra aquele lado ali, norte é pra aquele lado.

A5- Eu ia pro oeste, não era pra leste, não. Eu ia pro oeste.

A4- Eu ia pro norte, também.

P- Por quê?

A4- Porque fica mais fácil.

A1- Eu ia pelo norte (ri).

P- Vocês têm que chegar num acordo.

A4- Eu ia pro oeste.

A2- Pelo leste.

A5- 1ª oeste porque...

A1- 1ª é leste, gente. (5ª A, escola B)

Em alguns casos, os alunos levaram em conta o sol como ponto de referência, fizeram um raciocínio correto sobre o mecanismo de orientação, mas não conseguiram acertar o exercício, e alguns que acertaram não tinham consciência do que fizeram, como nos exemplos:

(O exercício é o mesmo do exemplo anterior.)

A1- Lá é o sol, ué!

A2- Tá representando oeste.

P- Quem?

A2- Lá, o sol não tá se pondo aqui? Aquela parte fica como tá representando o oeste.

P- E o que tem isso a ver com o desenho?

A2- É que a mesa do professor tá representando o oeste, por isso fica sendo o oeste?

P- É, S?

A1- É, uai. (5ª A, escola A)

(O exercício consiste em, diante de um desenho de um campo de futebol com os jogadores, indicar as direções que a bola tomaria em casos de chutes específicos, sendo que no caso do exemplo a seguir o correto seria a direção noroeste.)

A1- 6 horas da tarde.

A2- Tá no sul.

A3- Sul? Tá pro norte.

A4- Aqui ó, o sul.

A3- Aqui, norte, o norte é aqui ó.

A4- Por que o norte é aí? (ri)

A3- Cê lembra que o R (professor de Geografia dessa turma de alunos, no ano anterior)

falou que o norte é pra frente? Então, aqui a frente dele, norte, sul, leste, oeste.

A4- Leste, oeste, norte, sul?

A3- Aqui também a frente.

A2- Aqui a frente dele, ó.

A5- Mas o Renato (jogador do exercício) tá virado pra cima.

A2- Pois é, olha o Renato aqui, ó, quer ver?

A1- O Renato tá no meio do campo.

A3- Pois é, e ele tá pra cá, ele chuta pra ele e vai jogar pra cá. (6ª A, escola B)

Embora na maior parte das vezes os alunos tivessem apontado a direção errada, o raciocínio era encaminhado, porém parecia estar cristalizado para resolver essas questões. Eles apontam o sol como referência, mas demonstram dificuldades de trabalhar com referências que não são fixas (ora o sol está no leste ora no oeste), o que implica raciocinar em termos relativos e reversíveis. E a escola pode estar

reforçando esse raciocínio cristalizado, dificultando o desenvolvimento do pensamento reversível, quando, por exemplo, propõe exercícios e mostra exemplos (que trazem os livros didáticos) nos quais o sol está sempre “embaixo” no desenho e é sempre de manhã, ficando assim sempre no leste. Daí, talvez, uma das razões destas dificuldades verificadas. Além disso, os professores também podem estar contribuindo para esse tipo de raciocínio, reforçando-o, como fez o professor citado pela aluna, ao afirmar que o “norte fica sempre na frente”.

Buscando captar mais informações dos alunos a respeito de lugares, foi pedido que se lembrassem de alguma notícia da TV, de fora do Brasil, que havia chamado sua atenção. Após o relato do acontecimento lembrado, eu fazia algumas perguntas a respeito do local desse acontecimento. A lembrança da notícia da TV foi apenas um pretexto utilizado para que o aluno relatasse, com alguma espontaneidade, algum fato ocorrido distante de seu cotidiano e que pudesse, assim, dizer sua localização. Nas respostas chama a atenção o fato de que todos se lembraram de acontecimentos ruins, de catástrofes, de mortes, de guerras. Não houve nenhuma lembrança de algo agradável, uma descoberta importante, uma festa bonita. A notícia parece sugerir a essas crianças apenas fatos negativos. (Como andam nossos noticiários de TV!) Ao tentar determinar o lugar do acontecimento de que se lembravam, os alunos demonstraram dificuldades. Uma razão provável para isso é que os pontos de referência mais elementares para essa localização não estavam bem internalizados por eles, como se percebe nestas respostas:

5ª série

Morte de Ayrton Senna:

“Foi em Ímola, na Itália (Onde fica?) Ah! (ri) eu não sei... não sei explicar... Eu acho que a Itália deve ficar bem próximo”.

Assalto em São Paulo:

“(Onde fica São Paulo?) Não sei (...) (Fica fora do Brasil?) É (Em que lugar?) Não sei (...) (São Paulo pertence a qual país?) Ele pertence ao Brasil (Então como é que fica fora do Brasil?) Não sei (ri) eu não entendo nada disso”.

Explosão de bomba na Tchetchênia:

“Acho que nos Estados Unidos (O que é Estados Unidos?) É um lugar de se viver. Mas lá as pessoas são muito mal. Lá não é bom de se viver, não. (É a Tchetchênia?) Pra mim pode ser uma cidade lá dos Estados Unidos ou do Japão”.

6ª série

Guerra do Golfo:

“Até hoje eu não sei onde fica esse Golfo. (Você acha que é outro país?) É outro país. Só que eu não sei onde fica”.

Terremoto no Japão:

“(Onde fica?) Não sei explicar, não. (Fica em algum continente? Qual?) Continente Africano... eu esqueci (ri) (...) é muito longe”.

Outras respostas, sobretudo de alunos da 6ª série, demonstram maior familiaridade com as referências de localização como as de continentes, oceanos, países, embora apresentem ainda confusões e insegurança quanto a essas informações: “É um país lá na Ásia parece (A Ásia fica na Europa?) Eu acho que fica” (5ª série); “(Onde ocorreu a explosão?) Lá em Ocarrama (*sic*), a capital lá é Tóquio, né? (...) (E Ruanda?) Na Ásia (Na Ásia?) Na África” (6ª série); “(Onde é a África?) (...) é um continente (...) tem o Oceano Atlântico e é do outro lado” (6ª série); “Nos Estados Unidos (Os Estados Unidos fica no Brasil?) Não. Na região norte do Continente Americano” (6ª série).

Outro aspecto trabalhado com os alunos em relação à sua representação de lugar foi o referente à sua atitude relativa ao bairro onde moram. Perguntei se gostavam do seu bairro e a grande maioria (18) respondeu sim. Em seguida, indaguei por que gostavam, ou o que era bom e o que não era bom no seu bairro, ou ainda como era seu bairro.

Entre os motivos que levam essas crianças a gostarem do seu bairro, um merece destaque por ter sido citado por grande parte delas (10). É a referência aos colegas, amigos ou familiares, o que sugere que o principal atrativo do espaço vivido, para essas crianças, são as relações pessoais nele travadas. Na verdade, sugere a emergência, na experiência cognitiva, das relações sociais imediatas como ingredientes mais palpáveis do espaço vivido. Uma segunda razão apontada com frequência (9) diz respeito ao fato de o bairro ser calmo, tranqüilo, a rua calma, ou não ser “lugar que o povo só vive bêbado”, ou “quase não tem bagunça”. Outros motivos, menos citados, referem-se ao fato de o bairro ser divertido, ter quadra de futebol, videogame etc. Um depoimento de uma aluna (6ª série) chamou a atenção: “Aqui a gente pode brincar na rua... tem terra... A liberdade, assim, de brincar... tá num lugar que é nosso também”. Esse depoimento dá mais uma idéia do quadro de valores dos alunos a respeito do espaço de sua vivência.

Os fatores citados como pontos positivos de seu bairro, ou de seu lugar de vivência, revelam pontos essenciais para a criança em relação ao espaço. Ela gosta do lugar porque ele tem referências de alegria, de proteção, de segurança, de liberdade (veja por exemplo os seguintes trechos: “... tá num lugar que é nosso”, “melhor nós morar na casa própria da gente mesmo do que ficar morando de aluguel”). Aliás, como diz Lima (1989): “Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão”. E eu diria que se os pontos positivos citados confirmam esses espaços da liberdade citados por Lima, os negativos podem ser interpretados como espaços da opressão, como se observa a seguir.

Os pontos negativos do bairro citados pelos alunos têm como referência o perigo e a violência, como demonstram alguns depoimentos: “lá tem muito

acidente de carro”, “...tem gente que rouba”, “às vezes tem muita bagunça... eu já fui perseguida”, “o povo lá da rua, eles é muito enjoado”, “no centro...eu fiquei com medo, a gente vê um menino por perto, já fica com medo, né? Minha tia já foi roubada muito naquele centro...”.

É possível perceber esses mesmos valores, ou seja, a valorização do lugar da liberdade e a desvalorização do lugar da opressão, quando se analisam os lugares em que gostariam de morar e por quê, bem como os lugares em que não gostariam de morar e por quê.

Dentre as características dos bairros em que gostariam de morar citaram principalmente aquelas referentes às suas relações pessoais, seguidas de aspectos relacionados ao que o bairro oferece, como bar, padaria, igreja, escolinha de futebol. Por exemplo: “porque é perto da casa da minha vó”, “porque algumas colegas podem me visitar”, “porque lá tem minha tia”, “porque é perto de onde meu pai trabalha”.

Da mesma forma, os depoimentos das crianças sobre os lugares em que não gostariam de morar referem-se a aspectos como desorganização, perigo e violência, como mostram os seguintes trechos: “é muito desorganizado... Quando uma pessoa briga tem de brigar no meio da rua”, “é muito movimentado”, “por causa da malocagem”, “não é asfaltado, as coisas são caras, é ruim pegar ônibus”, “lá é muito baguncento, tem muito ladrão”.

Enfim, as crianças disseram que gostam de um lugar para viver, para morar quando esse lugar lhes oferece coisas que preenchem necessidades vitais, como: segurança, liberdade, afetividade, alegria e ludicidade. Em relação a esta última necessidade, os depoimentos evidenciam-na quando as crianças relatam suas atividades no bairro. A pergunta “o que você faz no bairro?” ou “o que gosta de fazer no bairro?” era respondida predominantemente conforme estes trechos: “conversar com meus colegas, passear, brincar de bola, jogar vôlei na praça, andar de bicicleta, patins”, “brinca, diverte, brinca de rodinha”, “jogar vôlei, videogame, futebol”, “só jogo bola mesmo”, “jogo vôlei com meus colegas”, “pique-esconde, de bola, de bicicleta”.

Paisagem

O segundo conceito trabalhado nesta pesquisa foi o de *paisagem*. Para captar a representação que as crianças tinham a respeito desse conceito foi perguntado se no centro, ou se no caminho da casa ou se no próprio bairro havia paisagem e qual era. Em seguida foi perguntado o que era paisagem, o que lhes lembrava paisagem.

Para a maioria dos entrevistados (14), paisagem lembra um lugar bonito. Essa referência é tão forte que algumas crianças utilizaram um outro tipo de linguagem (a forma e a entonação poéticas!) para expressar o que era paisagem, conforme atestam os trechos a seguir: “... campo cheio de rosas, árvores dando fruto, tudo florido. Muita coisa boa”, “um lugar grande... bonito”, “paz, um lugar tranquilo”, “árvores, coisas bonitas, assim, que aparece, que tá na nossa vista”, “ah!... coisa bonita, que deve ser respeitada”, “é um lugar marcante, um lugar bonito... lugar que marca sua consciência”, “um negócio, assim pra enfeitar... Um desenho, assim, com Jesus Cristo...”.

Observa-se nesses depoimentos que a idéia de *paisagem* que está sendo construída por essas crianças é estereotipada, é uma imagem, é um lugar idealizado, idílico. Não parece ser um lugar real, onde vivem pessoas comuns, onde trabalham pessoas comuns. É, além disso, uma imagem estática, que não apresenta dinâmica, que não se transforma sem deixar de ser paisagem. Ou seja, a imagem de paisagem para a maioria desses alunos parece ser a de uma estampa de parede, retrato de “folhinha”, um quadro do tipo que comumente é encontrado pendurado em paredes de casas populares.

Apesar dessa imagem estática e idealizada, as crianças conseguiram dar alguns exemplos de paisagem, agora um pouco mais concretos, menos formais e menos ideais. Dos exemplos fora de seu bairro predominaram locais onde essa imagem anterior pudesse ser contemplada pelo menos em alguma medida, como os exemplos a seguir: “Lago das Rosas, Bosque dos Buritis” (importantes equipamentos urbanos de lazer em Goiânia), “as árvores e os bichos”, “Praça Cívica, rodoviária”, “pracinhas”, “prédios pintados, de cor bonita”. Algumas não conseguiram dar nenhum exemplo, segundo uma delas “no centro é muito poluído, tem barulho demais. No caminho só vejo carro”.

A definição de paisagem dada pelos alunos não foi na maior parte das vezes uma definição genérica, o que é requisito para a formação de um conceito. Isso indica que, em relação ao tema, esses alunos estão ainda numa fase de pseudoconceitos ou pensamento por complexos, como define Vygotsky (1993). Nessa fase a explicação do conceito é feita por um de seus atributos ou por exemplos.

Em relação a seu bairro, grande parte disse que não havia paisagem, alguns arriscaram um exemplo, como estes: “não tem... na pracinha até que tem muitas árvores”, “só tem a mata (ri), que é bonito lá, fica lindo quando o sol aparece”, “não, só na praça da igreja que tem”. Percebe-se que não encontrar paisagem no seu bairro pode influenciar na atitude dessas crianças em relação ao seu lugar, tendendo a desvalorizá-lo, já que associam paisagem a beleza e não percebem beleza no seu bairro. Aqui a identidade com o seu bairro não é tão evidente como parecia nos depoimentos sobre lugar.

Essa imagem de paisagem como “estampa” é predominante nesses alunos, mas, apesar disso, alguns exemplos dados se distanciam dessa imagem, como os seguintes: “prédio... lojas”, “o setor que passa, mata”, “muito muro pichado”. Isso parece sugerir um sentido de coisas que se vê, de objetos concretos naturais ou construídos.

De qualquer forma aquela imagem é predominante nas crianças tanto da 5ª série como da 6ª série, o que mostra que as de 6ª série não formaram conceitos sobre paisagem natural e paisagem cultural, ou outros estudados na 5ª série.

Para explorar um pouco mais estes conceitos de paisagem natural e cultural, foi pedido aos alunos, na atividade de grupo, que observassem três figuras (no Anexo) que representavam estágios diferentes de modificação de uma paisagem (a 1ª uma paisagem natural, a 2ª a mesma paisagem em processo inicial de ocupação pelo homem e a 3ª, já bastante ocupada, inclusive com uma zona urbana). Após a observação, os alunos deveriam discutir e chegar a uma conclusão sobre os elementos de cada figura e as mudanças ocorridas. Eles desenvolveram a atividade, acatando o termo paisagem geográfica para as três figuras, embora elas contivessem apenas elementos de paisagem natural.

A maioria dos alunos apontou na 1ª figura elementos mais visíveis, sendo que os mais citados foram: “árvores”, “muitas árvores”, “floresta” (apesar de serem observáveis outros elementos: serra, baixada, baía). Na 2ª figura acrescentaram, conforme consta na legenda, outros elementos: banana, criação de gado, rios e animais. E, na 3ª, acrescentaram: estradas, voçorocas, casas, igreja, fábricas e região urbana (um grupo sintetizou a 2ª e a 3ª figuras apontando apenas um fenômeno para cada, desmatamento e erosão, respectivamente).

Na 2ª parte da atividade, foi pedido que explicassem as mudanças ocorridas naquela paisagem. Os diálogos e algumas explicações individuais evidenciam que os alunos entenderam vários processos ocorridos na “paisagem” analisada, embora algumas explicações carecessem de orientação e sistematização, como as seguintes:

6ª B, escola A:

A1- Porque foi tirando as árvores, né? Foi plantando bananas, abrindo canal, teve criação de gado, depois veio abrir as fábricas, a região urbana. Depois, com o desmatamento de árvores, a chuva veio e fez a erosão.

5ª A, escola A:

A1- Antes era uma montanha, sem árvore sem casa, com árvores sem casa, depois virou uma cidadezinha e agora aqui já é uma cidade grande. Aí provocou rachadura na montanha, tem essa fábrica...

P- Por que provocou rachadura?

A2- Por causa do asfalto.

A1- Por causa das construções, aí vai e mexe com a terra.

Região

Este conceito é bastante utilizado na análise geográfica e na prática cotidiana, além de ser, convencionalmente, matéria de estudo em quase toda a 6ª série (o conteúdo programático dessa série geralmente diz respeito ao estudo regional do Brasil). Por essas razões, a hipótese inicial foi a de que as crianças já tivessem formado uma representação de tal conceito.

A primeira questão feita sobre esse tema foi: “o que lembra região?” ou “o que é região?”. Em seguida foi perguntado aos alunos se Goiânia, Goiás e Brasil eram região e, em alguns casos, foi pedido que dessem exemplos de região.

Em relação à primeira questão, a maior parte dos alunos respondeu com alguma definição sobre *região*. Alguns (8), no entanto, demonstraram dificuldades em dizer qualquer coisa a respeito. Demonstravam, inicialmente, não saber articular uma resposta, mas, diante de outras perguntas ou depois de algum tempo para pensar, a maioria arriscou alguma definição para o conceito.

As respostas foram variadas, mas é possível agrupá-las em tipos diferentes: no primeiro tipo estão as que apresentam uma definição genérica, abstrata ou abrangente de região, aproximando-se de um conceito, no segundo tipo estão as que explicam o conceito através de um de seus atributos ou de um exemplo.

O grupo de alunos que se encaixou no primeiro tipo de respostas foi de 8 alunos, 4 da 5ª série e 4 da 6ª série. Entre as tentativas de definição genérica do conceito abordado, uma chamou a atenção por apresentar uma idéia completa: “uma parte do espaço em que vivemos” (aluno de 5ª série). Esta resposta se diferenciou das outras e se aproximou de uma linguagem mais geográfica e científica, o que leva a supor que pode ser uma elaboração não-pessoal, talvez uma reprodução de alguma definição. Outras tentativas de definição seguiram o padrão das seguintes: “região da Terra”, “um lugar de grupo”, “um bairro”, “uma parte ocupada por um país”.

O grupo de alunos que respondeu a essa questão com exemplos ou algum atributo foi de 10 alunos, sendo também aqui igualmente distribuídos – 5 da 5ª série e 5 da 6ª série. As respostas seguiram o padrão das seguintes: “lembro que às vezes tem gente que vai visitar uma pessoa e não sabe onde é, aí chega e pergunta: qual essa região?”, “por exemplo, uma cidade pequena pra mim acho que é uma região”, “lembra pra mim, assim, um bairro, uma cidade (...) eu acho que bairro, cidade, tudo é região”, “da região norte que tá na frente”, “um lugar assim...(...) lá eles não falam região Centro-Oeste? Então, eu lembro isso”. Como se pode perceber, estas respostas indicam que a maior parte das crianças ainda não consegue formar um conceito genérico de região, ao contrário, elas demons-

tram estar num estágio do processo de formação de conceitos que Vygotsky (1993) denomina de complexo e pseudoconceito.

O que pode ser um motivo de preocupação referente ao processo de conhecimento desses alunos é que os dois tipos de respostas foram encontrados na 5ª e na 6ª séries. Ou seja, nem a estimulação intelectual feita (?) na escola, “mexendo” com a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno (cf. Vygotsky), nem os conteúdos trabalhados, no período de um ano letivo (que é o que em princípio mais diferencia os dois grupos de alunos), provocaram alterações significativas em relação ao conhecimento dos alunos.

A imagem que aparece como mais recorrente do conceito de *região* é a de um local definido de forma absoluta e estática. Essa imagem é comum aos alunos tanto da 5ª quanto da 6ª série e pode ser verificada observando-se os termos por eles utilizados nas diferentes respostas referentes à questão da definição do conceito: “lugar”, “espaço”, “bairro”, “cidades”, “capitais”.

Estas características de *região* acima mencionadas podem ser reforçadas ao observar as respostas dos alunos às outras perguntas (Goiânia é uma região? E Goiás? E o Brasil?). Na maioria das vezes elas foram respondidas afirmativamente (das 34 respostas, com exceção de 3 que foram “não sei”, 23 foram afirmativas). Alguns alunos não souberam explicar as respostas e outros (a maioria) deram explicações vagas ou confusas, como as seguintes: “(Goiânia)... é... um Estado. Ah, é... uma região (por quê?) Porque ela é grande”, “(Goiânia)... eu acho que sim (...) ela é habitada por muita gente”, “Goiânia é a capital, mas é uma região também (...) porque ela pode estar na Região Norte, na Sul, na Sudoeste. (São regiões de quê?) São regiões da Geografia”, (O Brasil é uma região?) “É”. (Por quê?) “Ele faz parte de uma região (de que região?) Sei lá (ri)... Acho que Região Norte, não sei”.

O maior número de respostas negativas sobre um exemplo de região foi referente ao Brasil. Nesse caso, de 14 respostas obtidas, 6 foram negativas, ou seja, 6 alunos responderam que o Brasil não é uma região. Eis algumas de suas explicações: “é um país, um estado... não, é um país”, “não. (Por quê?) Porque é um país, porque dentro dele tem várias cidades, tem várias regiões, ele é um país”.

Tanto as explicações das respostas afirmativas quanto as das negativas parecem reforçar a idéia de que para eles região é algo estático, é um local definido. Ou seja, o Brasil é um país, se é um país não pode ser uma região. Goiânia é uma cidade, mas é uma região porque “ela é grande”, “ela é habitada por muita gente”, “porque ela pode estar na Região Norte...”. Quero dizer que a idéia de região assimilada pelos alunos parece ser uma idéia cristalizada, estática, naturalizadora, no sentido de que não está internalizada em seu conceito (ou pelo menos nas noções manifestas até aqui) a idéia de processo, de regionalização (que inclui a idéia de

critérios), de dinâmica espacial que define regiões. São essas as idéias que permitiriam a explicação de que um país é um país de um “ponto de vista” (ou critério) e em outro é uma região, que uma área pode ser uma região de um país, mas ao mesmo tempo pode conter uma diversidade de regiões em seu interior. Do contrário, a idéia que se tem, e parece que é a predominante nos alunos, é de que região é aquele local que está definido como tal, não importa que sejam regiões existentes na realidade. O que não está assim definido, não é região. Só é região quando faz parte das regiões definidas pela Geografia, ou quando são “regiões da Geografia”, tal como se referiu a aluna da 6ª série.

Com o objetivo de tentar apreender um pouco mais as informações que esses alunos têm em relação a regiões estudadas por eles na Geografia, foram apresentadas, na atividade de grupo, duas *charges* (no Anexo), uma sobre a Região Nordeste e outra sobre o Sudeste do Brasil, para que as interpretassem.

As *charges* tratam das questões das desigualdades regionais no Brasil. A primeira ironiza o progresso da sociedade e a segunda critica uma habitual atribuição exclusiva a uma ou outra região de fenômenos sociais que são dinâmicos e contraditórios, como o problema da pobreza que não é exclusivo de uma região. Entender, portanto, essas *charges*, exigiria dos alunos, além de determinadas informações sobre as regiões em foco, uma capacidade de análise dos problemas sociais que elas possuem e de entendimento da linguagem sutil que caracteriza as *charges*. Foi interessante provocar os alunos com essa atividade e perceber como raciocinam com essa linguagem e como alguns chegaram a descobrir a “graça” das mensagens.

5ª A, escola B:

A1- O primeiro eu não entendi tudo não, o segundo que eu entendi.

P- O segundo o quê? Aqui é um, é uma piadinha e aqui é outra piadinha.

A1- Ah!

A2- Eu entendi nesse primeiro quadrinho aqui que eles...

A1- Eu já sei, eu já sei...

A2- ...vão ter facilidades de viver, os nenê que estão nascendo agora. Porque ele não teve facilidade, aí ele nunca levou vacina de sarampo. Aí: “Quando eu nasci na caatinga nem se tinha notícia que existia...”. Ele não sabia que existia.

(...)

A2- Aí eu entendi que “agora já tem a notícia”... porque ele cresceu e tem uma família e tem até uma notícia da... vacina de sarampo.

(...)

A2- Eu entendi aqui, porque aqui nesse país não tinha notícia de sarampo, aí depois...

P- Que país é esse?

A3- Aí a situação ficou preta.

A1- Nordeste.

A2- Nordeste.

A3- Caatinga.

P- Que graça tem isso?

A1- Eu não achei graça nenhuma.

(...)

P- O que tem a ver essas duas *charges* com o que vocês aprenderam sobre região?

A3- É que numa região tinha notícia, aí passou pra outra, já não tinha notícia.

P- Que região?

(...)

A1- Nordeste.

A3- Nordeste e caatinga.

P- As duas *charges* são uma da caatinga e outra do Nordeste?

A3- É.

6ª A, escola B:

A1- É que esse aqui quando nasceu não tinha...

A2- Não tinha... não era desenvolvida.

A3- Não tinha vacina contra sarampo.

P- E depois?

A4- Agora tem... (M ri) notícia, não tem a vacina lá, por causa que lá é um lugar muito fechado, assim, parece que ninguém não (...) é um lugar seco, sem água, muita pobreza. O governo não faz nada...

P- E qual é a graça?

A5- Nenhuma, tem é tristeza.

P- E nessa 2ª *charge*?

A3- Ah, agora tem até... é... ladrão na cidade.

A1- Não, aqui o povo pedindo, ó.

A3- Pedindo dinheiro, é?

A4- Uai, aqui não é o Rio de Janeiro, com esses trem aqui?!

A3- Não é, não. Isso aqui é... é mesmo! É o Pão de Açúcar... ixa!... (pensa um pouco). Lá eles mudaram pra outro lugar, lá no Nordeste tá preta, agora aqui é o Rio de Janeiro. Por que será que eles estão aqui?

A2- Porque eles não conseguiram viver lá.

A1- Porque a situação tá preta lá, aí eles têm que vir pro Rio de Janeiro.

A3- Porque tem água de sobra, e é mais fácil.

(...)

P- Qual a graça que tem aqui, gente?

A1- Eu não achei graça.

A3- Ah, eu achei. Porque até no Rio de Janeiro tem uns cara pedindo esmola aqui.

Estes diálogos mostram a dificuldade que os alunos tiveram, principalmente os de 5ª série, de entender a mensagem das *charges*. É uma mensagem indireta, simbólica, que requer do observador um olhar mais atento, mais crítico, mais criativo, que vá além do literal. Esse olhar pode ser conseguido com um exercício habitual, na escola e fora dela.

Território

A conversa com os alunos sobre esse conceito também se iniciou com perguntas do tipo: “Quando eu falo território, você se lembra de quê?” ou “O

que é território?”. Em seguida era solicitado aos alunos que dessem exemplos ou que respondessem se Goiás e o Brasil são territórios.

Ao analisar as respostas às primeiras perguntas percebe-se que esse conceito está muito pouco claro para os alunos, pois apenas alguns conseguiram expressar suas noções a respeito. Dentre os 18 alunos que responderam, 9 disseram não saber ou não se lembrar do significado da palavra território. As outras respostas podem ser distribuídas em dois tipos, aquelas com uma razoável articulação de idéias e aquelas muito vagas e imprecisas.

O primeiro tipo (4 respostas) pode ser exemplificado com os trechos: “...é uma parte ou uma porção do espaço ocupado por uma pessoa”, “eu acho que é um espaço, um espaço que eles ocupam... (...) e que falam que é deles...”, “território é, assim, um pedaço do território que a gente vive (a escola é um território?) é. (...) ...porque ela tem um dono”. O segundo tipo (5 respostas) se caracteriza por respostas como estas: “às vezes ela fala: o território americano... (...) Em vez dela falar o continente ela fala o território”, “...o território que o povo fez”, “um território que seja só meu (...) aquele território ali é só do dono”. O primeiro tipo de respostas caracteriza-se como tentativa de generalizar o conceito, o segundo tipo são aquelas que, não conseguindo definir um conceito, apresentam um exemplo de como ele é usado.

Alguns exemplos e opiniões dos alunos se destacam porque demonstram a fragilidade das representações que têm sobre o conceito de território: “...a minha casa, a gente não pode falar que ela ocupa o país todo. A gente temos que falar é... a minha casa ocupa uma parte do território brasileiro”, “(Goiás é um território?) Não, eu acho que Goiás é um estado (e Goiânia?). Acho que é um território, tá habitado por muitas pessoas, aí, eu acho que aí é um território habitacional...”, “(Brasil é um território?) Ah, eu acho que é (por quê?) porque existem muitas pessoas, muitas pessoas têm seu próprio território”.

Como se pode perceber, as crianças mostram dificuldades para definir *território*. Elas procuram defini-lo com alguma expressão na qual está contida a palavra, mas o significado dessa expressão não parece estar internalizado, já que a consideram similar a outras palavras como continente, região. Apesar disso, alguns requisitos foram atribuídos ao conceito e são interessantes por expressarem significados mais precisos.

Percebe-se que alguns alunos já têm uma representação desse conceito e a referência mais imediata para eles é a idéia de propriedade, de posse. Essa referência ainda é de uma propriedade particular – dono, meu território, seu próprio território –, não sendo levantada por eles a possibilidade de um território de propriedade coletiva, pública, mas, de qualquer forma, está presente a idéia de posse, de poder, que são componentes importantes, no meu entendimento,

para a formação do conceito. Um outro componente que também considero importante para a formação desse conceito é a noção de limite, que não esteve presente no discurso dos alunos, apesar de ser, em alguns casos, conteúdo da 1ª fase do ensino fundamental, da disciplina de Estudos Sociais.

Natureza

Para captar a representação de *natureza*, perguntei aos alunos o que essa palavra lembrava. Em seguida, pedia que me dessem algum exemplo de natureza existente no local da entrevista (sala de aula, sala de biblioteca, pátio da escola). Também perguntava como, na sua opinião, era a relação da sociedade (ou dos homens em geral) com a natureza, o porquê dessa relação, qual a sua própria (do aluno) relação com a natureza e, por fim, perguntava para que servia a natureza.

A primeira pergunta tinha como objetivo apanhar a imagem desse conceito pelos alunos, o que encaminharia para a análise do núcleo de sua representação. As principais referências feitas foram os seguintes elementos da natureza: animais e plantas (estas últimas também designadas como árvores, matas ou flores). Dos 20 alunos entrevistados, 19 fizeram referência a um ou aos dois elementos em suas respostas.

Para ampliar o significado dessa representação, é importante examinar as falas dos alunos sobre o que é para eles natureza, como as seguintes: “campo muito belo, aves, pássaros, animais de tudo quanto é qualidade (...) natureza é uma coisa muito bela”, “as flores, as coisas boas que a gente ... acha que é natureza, né? As flores, os frutos”, “lembra amor, né? amar a natureza”, “natureza me lembra, assim, da vida, da gente, das pessoas (...) dos animais”, “um paraíso... onde o homem não veio destruir”, “um lugar, assim, todo verde”, “Mata Atlântica, assim, por exemplo, é natureza. Onde que o homem ainda não mexeu. Só é habitado só por animais. Lugar bonito, paisagem”, “dos animais, das plantas, de tudo que Deus deixou. Assim da água, da energia (...) Até os seres humanos, né? Que a gente é da natureza”, “são as coisas boas que existem, a paisagem”.

Algumas informações que podem ser extraídas desses depoimentos são bastante significativas para apreender as idéias de natureza que têm os alunos. Destaco, inicialmente, a referência que eles fazem à beleza, bondade, amor, vida. Natureza é beleza, é bondade, é amor, é vida. Perpassa aqui uma imagem idealizada de natureza, uma imagem idílica. E é interessante notar que, tal como quando se manifestaram sobre paisagem, aqui também se expressaram de forma poética (“natureza me lembra, assim, da vida, da gente, das pessoas”). Aliás, percebe-se uma associação desses dois conceitos: paisagem e natureza. Ambos incluem, para

eles, algo de idílico, de ideal, de espiritual até. E ambos são, por eles, expressos na poesia, pois talvez a linguagem coloquial não tenha a forma adequada para expressar seu sentido mais abrangente ou profundo. A associação entre os conceitos de paisagem e de natureza é percebida claramente nas respostas, visto que por vezes paisagem é citada como sinônimo de natureza e por vezes é citada como exemplo desta: “(natureza) campo muito belo (...) ...então, paisagem é uma coisa muito bela (...) (Mas eu estou perguntando de natureza!) pois é, natureza é uma coisa muito bela..., “Lugar bonito, paisagem (natureza e paisagem é a mesma coisa?) Quase a mesma coisa (...) não tem diferença, é bonito mesmo, né?”, “a gente, os vegetais, as árvores, paisagem... as matas...”.

Nesta “paisagem-natureza” aparecem outros elementos, menos citados, que ajudam a compor seu significado, como: “a gente”, “água”, “energia” e “tudo que Deus deixou”. Assim, o homem entra para compor o significado desse conceito, mas entra, neste momento, como um elemento a mais, não mais importante que os outros. Em certos casos até menos importante, como neste exemplo: “Até os seres humanos, né? Que a gente é da natureza”. Mas ainda assim, percebo que “a gente” ou “os seres humanos” que entram aí são uma abstração; é predominantemente um homem como uma espécie, dentro do Universo que Deus deixou. Não é o homem que vive em sociedade, não é o que produz aqui ou ali, ontem ou hoje, não é o próprio aluno, não sou eu. Pois, nessa imagem por eles construída, o homem concreto não tem lugar, até porque nesse caso a imagem deixaria de existir, já que ela é exatamente o lugar, de acordo com um aluno, “onde o homem não veio destruir”.

Por todos estes indícios, pode-se concluir que a imagem mais expressiva das representações dos alunos a respeito de natureza é a de paraíso, inclusive com a conotação religiosa que essa idéia carrega. A essa altura é importante questionar: esta é uma imagem exclusiva destes alunos? Essa não é exatamente a idéia mais corrente do senso comum? Qual é a origem dessa imagem? Também não é essa a imagem da mídia e dos movimentos ecológicos? Se é a do senso comum, por que os alunos não internalizaram o conceito científico?

Essa imagem de natureza pode ser associada a uma outra idéia também citada que é a do verde, imagem, eu diria, não construída pelos alunos, mas reproduzida por eles às vezes sem o devido entendimento do seu significado, como pode ser observado neste interessante diálogo com uma aluna da 5ª série A, da escola A:

P- Aqui nessa sala tem natureza?

A1- Tem.

P- Onde?

A1- Os livros.

P- Os livros são natureza?

A1- São.

P- Por quê?

A1- Os verdes.

P- Os verdes? Por quê?

A1- Porque o verde faz parte da natureza.

Os outros exemplos citados pelos alunos referentes à natureza que poderia ser encontrada no local da entrevista foram predominantemente (9 alunos citaram) as árvores, as plantas ou a grama (é o tão famoso verde!). Outros exemplos foram as cadeiras, os livros, a água, a terra, exemplos que demonstram que os alunos já têm uma idéia de natureza modificada pelo homem, sem deixar de ser natureza. As ressalvas dos alunos para esses exemplos (como também a internalização do discurso da preservação ambiental, ecologia etc.) deixam claro a idéia de natureza transformada: “(na escola?) Tem... mas destruída, né? (...) madeira, papel... tudo, os livros eu não sei”, “A água, só que não é bocadinho assim né? (...) não é uma natureza... como é que fala?... natureza dela mesmo. Foi o homem que mexeu e colocou água pela torneira”.

Outro aspecto levantado sobre esse tema foi o da relação dos homens (sociedade) com a natureza, com o objetivo de captar aqui alguma informação que eles têm da questão ecológica na atualidade. A maior parte dos entrevistados (12) respondeu que alguns homens destroem a natureza e outros cuidam dela ou a protegem. Eis alguns dos seus depoimentos a respeito: “tem várias pessoas que gostam da natureza, tem muitas também que destroem”, “as pessoas sabem cuidar da natureza, né? Mas tem umas que não (...) tem umas que judeia (...) outras que carinha”. Os outros alunos destacaram apenas a relação de destruição: “muita gente destrói a natureza”, “os homens matam a natureza”.

Esses dados e outros depoimentos sobre as utilidades da natureza indicam que os alunos têm recebido de alguma forma informações sobre o tema. Eis a sua opinião: “é que se não existisse a natureza, ninguém existia (...), nem a gente, nem os animais, nada”, “pra sobreviver (...) porque as árvores purificam o ar, a água”, “ele precisa dela pra sobreviver. É porque da natureza vem a água e a água é pra gente beber, a energia”.

Há, portanto, um conjunto de informações que ajudam os alunos a construir uma problemática em torno do tema da natureza (é importante sinalizar que, também nesse caso, não detectei diferenças significativas em respostas de alunos de 5ª e de 6ª série). No entanto, quando responderam às questões de quem cuida, de quem não cuida da natureza, por que assim o fazem e o que acham disso, eles elaboram uma análise ingênua e simplificada e demonstram dificuldades de extrapolar seu mundo pessoal e, ao mesmo tempo,

de colocar esse mundo num contexto social mais amplo. O que fazem é separar os dois mundos, analisando as questões ora de um ponto de vista estritamente pessoal, ora de um ponto de vista estritamente social (mas não o social genérico, mas um social que é o outro, que não é o pessoal).

Algumas opiniões manifestadas pelos alunos atestam esta observação: “eu acho que eles fazem isso porque eles querem mesmo, cortam as árvores porque eles querem”, “parece que o destino do homem é esse (matar a natureza)”, “as pessoas é desunido com a vida. Não quer mais essa vida, acha a vida enjoada (...) Meu tio é esse, meu tio bebe pra caramba e vai e fica fazendo isso com a natureza, estraga tudo”, “tipo de pessoas que não pensam, né?”, “porque tem várias fábricas que faz tipo palito de dente e precisa de tronco de árvore”, “muitas pessoas do Ibama cuidam”, “O Ibama cuida, né? O guarda florestal. Quem não cuida é os madeiros”, “os homens marceneiros... é... são muitas pessoas (...) os ecologistas, eles preservam ela, são de bem com a natureza”. Sobre o que acham disso, responderam: “eu acho que tá certo, porque se não derrubar as árvores não tem cadeira pra nós sentar”, “eu acho que não devia cortar, não. Devia preservar a natureza”, “ah! eu acho que esses caras não têm coração”.

Uma última questão a ser observada é a da relação do próprio aluno com a natureza, ou de como ele vê essa relação. A grande maioria (17) afirmou gostar da natureza ou “estar de bem” com ela. As respostas mais comuns à pergunta de como se relacionam com a natureza foram: “eu cuido (...) Se elas precisar de água eu jogo nelas”, “Meu amigo gosta de matar passarinho, mas eu não gosto”, “eu ajo (...) eu não faço nada de mal”, “eu cuido dela. Por exemplo, se eu ver uma flor, eu cuido dela”, “eu principalmente adoro fazenda (...) a natureza é bom pra você relaxar, pensar menos”, “Eu respeito a natureza”, “Eu adoro plantas. Lá em casa parece um jardim, um pantanal (...) Toda planta que eu acho bonitinha eu pego muda e planto lá em casa”. As respostas a essa última pergunta deixa uma confirmação a mais de que a referência mais forte à imagem de natureza são os animais e as plantas (ou o verde).

Sociedade

Para apanhar elementos da representação dos alunos a respeito do conceito de *sociedade* foi perguntado a eles o que é sociedade, ou do que se lembram quando se fala em sociedade, quem faz parte da sociedade e qual a relação de sociedade com os demais conceitos já trabalhados na entrevista.

A maior parte dos entrevistados respondeu à primeira pergunta (17) e a resposta mais comum foi a de que *sociedade* é “um grupo de pessoas”. No

entanto, observando mais atentamente as respostas, notam-se algumas diferenças no significado dessa definição. Os depoimentos dividem-se em três tipos de respostas diferentes:

- 1) “É um grupo de pessoas (...) são as pessoas que vivem em comunhão. Sociedade financeira, assim, todo mundo vivesse igual”, “sociedade é quando uma pessoa precisa de ajuda”, “é ajudar pessoas (...) sócio”, “tipo um grupo de pessoas organiza uma sociedade, se juntam pra organizar uma coisa”.
- 2) “Um grupo de pessoas que moram numa região”, “onde as pessoas moram”, “grupo de pessoas... que mora... a Vila União mesmo é uma sociedade (...) e cada setor tem sua sociedade...”, “é um grupo de pessoas. Igual, assim, aqui no Jardim Vitória, é uma sociedade de várias pessoas”.
- 3) “É um agrupamento de pessoas”, “são as pessoas”, “povo, não é, não?”, “ah! família é uma sociedade, um conjunto de amigos é uma sociedade”.

No primeiro caso, os entrevistados referem-se a um tipo específico de sociedade que é o que resulta da associação de duas ou mais pessoas, seja para fins pessoais ou não, ou melhor, seja para uma ajuda pessoal ou para formarem uma entidade juridicamente reconhecida. No segundo caso, referem-se mais especificamente a um tipo de sociedade que é a sociedade de bairro, tendo como requisito para sua formação o fato de compartilharem uma mesma “região” de moradia. No terceiro caso, a definição parece ser mais genérica, mas ainda parecem precisar de casos concretos para expressá-la, como a família ou o conjunto de amigos.

A respeito do que pensam da relação desse conceito com os demais que foram abordados na entrevista, os alunos que responderam levantaram a questão da seguinte maneira: “...eu acho assim, que sociedade sem natureza, sem o espaço, sem região...”, “onde que ocupa, qual o território que ocupa a sociedade (...) região eu acho que não, não tem a ver sociedade com região”, “é no espaço que a sociedade vive”, “sociedade é porque foi modificada pelo homem e aí não tem mais paisagem”. Por estas respostas se percebe que os alunos, embora às vezes demonstrando dificuldades de expressão, aproximam-se da idéia de que paisagem, natureza, região, espaço são construções da ação dos homens, ou por eles modificados. Mas, quando se observa um pouco mais seus depoimentos, percebe-se que ainda é difícil para eles raciocinarem em termos de uma sociedade genérica, como esta resposta: “é o povo que faz a paisagem (...). A sociedade ajuda também. No nosso setor todo mundo ajuda a melhorar”.

Os alunos apresentam, na tentativa de definição desse conceito, dificuldade em expressar um significado que seja genérico, ou seja, como no caso dos outros conceitos, os alunos demonstram dificuldade em formar um conceito genérico que possa ser aplicado a sociedades específicas. Por essa razão, referem-se a ele através de uma de suas manifestações concretas.

Essa dificuldade de pensar em termos de uma sociedade genérica também foi observada quando os alunos responderam às questões referentes a quem faz parte da sociedade. À primeira vista, os entrevistados parecem se encaminhar para isso pois respondem que são “as pessoas”, “todo mundo”, “todos os homens” que fazem parte da sociedade. Mas, quando complementam suas respostas constata-se que estão pensando em sociedades específicas, ou em pessoas específicas, como nos seguintes casos: “(de Goiânia?) ah... deixa eu ver... por exemplo, o prefeito, o governador, todas as pessoas também faz parte. A gente mesmo faz parte, eu, você faz parte também”, “o homem (...) todos (...), uma família é uma sociedade, não é? (tem sociedade de Goiânia?) Eu acho que não (por quê?) Eu nunca ouvi falar, não”, “as pessoas, os políticos (e você?) Faço (Quem não faz parte?) Quem mora no campo”, “(Você faz parte?) Faço. Eu não faço bagunça”.

Essa dificuldade dos alunos também foi verificada nas conversas durante a atividade de grupo. Nela havia um exercício (no Anexo) que descrevia rapidamente três histórias de meninos de rua e perguntava por que era cada vez maior o número de meninos de rua no Brasil e quais as conseqüências disso. Os alunos levantaram questões de sua vivência mais imediata como as que estavam presentes nas histórias dos meninos do exercício – mãe que não deixa estudar, pai que espanca. Como conseqüência deste fenômeno, eles indicaram algumas questões mais difundidas pela mídia, pelo senso comum. É interessante observar, também, que nos diálogos não se percebe uma identificação destes com os alunos das histórias, seja pela idade, seja pelas experiências de vida ou características socioeconômicas que poderiam ser semelhantes em algum aspecto; o que se constata é o tratamento dos personagens como “outros”, como nos diálogos:

6ª B, escola A:

A1- Por serem espancados pelos pais, não porque querem sair de casa...

P- Você concorda com isso, Le?

A2- Concordo.

A3- Tá certo. A maioria das vezes que o filho sai é porque o pai espanca, tem vez que o pai bebe e chega em casa não quer saber de nada, só fica batendo nos filhos.

P- Qual o futuro disso?

A3- Não terá muita gente honesta no mundo.

P- Você acha que aumenta a desonestidade?

A4- É, porque não arruma serviço, não arruma emprego, aí eles vão roubar.

A1- É perigoso até morrer.

A3- A maioria das pessoas a polícia bate e mata.

6ª A, escola B:

A1- Ele rouba pra comer, por causa que é a única coisa que ele tem.

A2- É por que ele não pode trabalhar?

A3- Uai, cê acha que é fácil arranjar emprego?

A4- Nem casa ele tem.

A3- E varredor de rua tem de ter pelo menos até a 4ª série pra passar, tem de fazer teste também.

A4- ...o futuro do Brasil, né? Se ele estudar vai conseguir pelo menos uma coisa melhor e eles podem não estudar (...) só que a mãe deles, a própria mãe é que não queria que eles estudassem, por causa que eles tinham que trabalhar, eu acho que eles serão marginais.

A5- As mulheres vão ter muitos filhos, porque não tem jeito de operar pra não ter filho.

A4- Mas ter filho, elas não vão ter condições de criá-los.

A3- Vai gerando mais marginais para o Brasil.

Geografia

Quase sempre no final da entrevista, conversava com os alunos sobre *Geografia*, como matéria de ensino de seu currículo escolar. Meu intuito era o de perceber a vinculação que fariam entre o que já havíamos conversado e essa matéria e, além disso, captar a representação de *Geografia* como matéria de ensino. A premissa é a de que esta representação influi na construção do conhecimento referente a seus conceitos.

Neste sentido, a primeira preocupação era a de verificar se, ao responder sobre os temas propostos durante as entrevistas, os alunos teriam clareza de que estes eram temas correntes da Geografia como matéria de ensino. Perguntava-lhes, então, se o que havíamos conversado “tinha a ver ou não com Geografia”. De 19 alunos que responderam a essa questão, 13 disseram que toda a conversa tinha a ver com Geografia, ou “quase tudo”. Os demais apontaram alguns temas que na sua opinião não se relacionavam com a matéria, destacando-se alguns exemplos: “o centro (de Goiânia) não entra na Geografia, e esse negócio de governo”, “daquela mulher que tava perdida no centro”, “aquele negócio de assalto (notícia da TV)”, “bairro, centro de Goiânia, paisagens”, “aquele negócio do centro... acho que da guerra”. O que se pode perceber é que para estes alunos os temas que foram levantados a respeito de acontecimentos ou de fatos cotidianos que eles vivenciam ou podem vivenciar não fazem parte da Geografia. Provavelmente esses temas não são explorados em sala de aula pela Geografia, razão de estranhamento por parte dos alunos.

Em seguida, foi perguntado o que é Geografia ou o que lembrava essa palavra. Eis algumas respostas: “ah! a primeira coisa que eu vejo é o mapa. O mapa-múndi... eu gosto muito de ver o mapa-múndi”, “eu lembro de espaços, de mapas, de territórios”, “ah! Dos mapas... só (...) os países, os continentes”, “do mundo em que vivemos”, “sobre o espaço... a natureza... o mundo”, “mundo, geográfico, é... olhando pro mundo”, “Geografia é um estudo do Brasil, do território, uma região”.

Nas respostas, os termos mais citados são espaço, mapas, mundo, território, países e continentes. Destes, pela indeterminação do significado de “espaço” ou “espaços” (que bem pode estar significando lugares, lugares do mundo) e de “território”, destaque, pela sua concretude, a referência a mapa e a mundo, sugerindo uma imagem significativa de Geografia para esses alunos: o *mapa-múndi* (ou como disse um aluno: “olhando para o mundo”). Geografia para eles poderia ser um “olhar sobre o mundo”? “Um olhar sobre o mundo representado no mapa”?⁴

Essas mesmas referências aparecem quando os alunos respondem para que serve a Geografia: “ajuda a gente a conhecer um pouco o país”, “saber indicar os... setores, as... os países”, “pra gente aprender a localizar mapas”, “a gente aprende mais coisas do mundo”, “pra conhecer mais o mundo da gente, a vida da gente”, “para aprender mais sobre o Brasil”. Estas respostas reforçam a imagem construída anteriormente sobre Geografia, uma vez que parece estar subentendida a idéia de que Geografia serve para conhecer lugares (cidades, regiões, estados, países, mundo) e um dos recursos para isso é o mapa.

Os alunos apontam algumas idéias que têm sobre o que se estuda em Geografia, mas demonstram dificuldades em explicar as finalidades que esses estudos têm para a vida prática deles e das pessoas em geral, como atestam as respostas a seguir:

6ª série

- Para que serve a Geografia?
- Para aprender mais sobre o Brasil, assim, o mundo, o espaço.
- E pra que isso serve?
- Acho que pra nada.
- Então, pra que serve a Geografia?
- Só pra aprender.

6ª série

- Pra que serve a Geografia?
- ...acho que sem ela não saberia nem andar no próprio lugar em que a gente mora. Ela explica as regiões, mapas, tudo.

6ª série

- Pra que serve a Geografia?

4. Neste tema as respostas dos alunos da 6ª série foram um pouco diferentes das dos alunos da 5ª. O tema do Brasil, na 6ª série, apareceu com frequência tanto nas respostas do que é como nas de para que serve a Geografia (cinco vezes em cada uma das respostas). Isso indica que as concepções dos alunos podem não estar internalizadas no seu quadro de referência mais amplo, mas se referir principalmente a experiências mais recentes (já que na 6ª série, como já foi dito, o Brasil é tema de estudo o ano todo).

– Pra conhecer o mundo inteiro (...) Se a gente for sair, assim, ficar sabendo que lugar que a gente tá, o continente (...) O cara pergunta, assim, que continente você mora, mora no Brasil, né? Aí o cara pergunta. E o outro vai e não sabe responder, fica assim meio na dúvida. Aí fica, assim, meio ruim.

Esses depoimentos dos alunos suscitam algumas questões: Para que serve realmente, na opinião dos alunos, a Geografia? Para que serve a Geografia na escola fundamental? Só para aprender? Não serve para nada? Sem ela não se “saberia nem andar no próprio lugar em que a gente mora”? Ou apenas é “meio ruim” não saber o continente em que se mora? E a Geografia “existe” na escola para se saber em que continente se mora?

Visando captar atitudes dos alunos em relação à Geografia, foram feitas as perguntas: “Você gosta de Geografia?”, “Como estuda?” e “O que é mais fácil e o que é mais difícil de estudar nesta matéria?”

Dos 18 alunos que responderam se gostam ou não de Geografia, 11 disseram que sim e os restantes responderam que “mais ou menos”. As razões que eles apontaram tanto para gostar como para “gostar mais ou menos” dessa matéria têm a ver, na maior parte dos casos, com o professor ou com o seu modo de trabalhar (esse também foi um ponto verificado pelos questionários dos alunos das quatro turmas das duas escolas da pesquisa), como demonstram estas respostas: “gosto (...) porque a professora é boa, ela ensina bem, ela passa boas matérias”, “gosto (...) de vez em quando, porque as respostas é difícil demais e é muito grande as respostas”, “mais ou menos (...) Eu gosto de Geografia, mas tem matérias melhores, ou era a professora que eu não gostava... tinha perguntas nas provas que era difícil responder”, “gosto, assim, eu gosto menos do que mais. Parece que... às vezes eu confundo tudo. Por exemplo (...) eu tirei 4,5 em Geografia. Aí eu não gostei de Geografia, agora eu tou gostando mais de Geografia”.

Nas explicações dos entrevistados a respeito de como estudam essa matéria verifica-se um modo recorrente que é o “ler”, sejam os textos, sejam os exercícios, sejam os cadernos, sejam os livros. As várias explicações dos alunos indicam formas e orientações de estudo independente que já são bastante familiares entre nós, pais e/ou professores. Os depoimentos falam por si mesmos: “eu leio as leituras, depois tem de fazer questionário, tenho de fazer perguntas pra mim mesmo (e as respostas?) Eu leio o texto e resumo ele”, “Eu falo que vou ficar no quarto sozinha, estudo, depois eu decoro, quando chega a hora da prova eu não lembro”, “leio livro...fico lendo, copio, copiando também, aprendendo... ela fala pra mim copiar eu vou copiando”, “estudo os questionários e os textos (...) Eu vou lendo os textos, se meu caderno tiver questionário respondido... se não tiver, eu respondo”, “Só pra prova (...) leio o que a professora passou (No livro?) No caderno (...) Livro é mais difícil (Você prefere

o resumo ou o questionário?) O resumo e o questionário (Sempre tem questionário?) Tem”, “(Como é que você estuda Geografia?) Pra prova? (Você só estuda pra prova?) É”.

Em relação a temas mais difíceis ou mais fáceis, os alunos demonstraram dificuldades em especificá-los. Alguns apenas relataram dificuldades ou facilidades gerais, como: “Eu estudo e quando chega na hora da prova eu já não dou conta”, “as perguntas que a professora faz pra gente”, “mais difícil não tem, porque quando você quer aprender alguma coisa você consegue, né?”, “é uma matéria até fácil, né?”, “quase tudo”. Outros levantaram alguns temas específicos, entre os mais fáceis: “o equador e os hemisférios”, “o desmatamento, os animais”, “recursos naturais”, e entre os mais difíceis: “as linhas imaginárias”, “a poluição das fábricas”, “espaço geográfico”, “o local dos planetas”. Este último justificou a dificuldade de um modo que me parece interessante destacar: “(Por que é difícil?) Porque a gente nunca viu, uai! Por isso é que é difícil”.

Diante desse material rico em indicações dos processos do pensamento e do conhecimento, é preciso investir mais detidamente nas possíveis fontes geradoras das idéias, concepções e informações, isto é, das representações dos alunos a respeito de alguns conceitos que, no meu entendimento, fazem parte da estrutura do raciocínio geográfico. É o confronto destas representações com suas fontes e, ainda, especificamente, com as concepções destes mesmos conceitos na ciência geográfica que pode ampliar a compreensão dos processos mentais dos alunos e da estruturação do saber escolar, o que, por sua vez, fornecerá subsídios metodológicos para o ensino de Geografia no nível fundamental.

As representações sociais de professores de Geografia do ensino fundamental

Caracterização das professoras da pesquisa

As professoras de 1ª fase são formadas em curso de magistério, em nível médio, e duas delas têm, também, o curso superior (Pedagogia e Português, respectivamente); a terceira estava (na época da pesquisa) cursando Pedagogia. As três tinham bastante tempo de experiência (12, 16 e 19 anos), tanto em escola pública como em particular, e já trabalharam em todas as séries da 1ª fase do ensino fundamental. Em 1995, trabalhavam apenas numa série: pré-escola, alfabetização e 4ª série.

Das três professoras de Geografia, duas têm formação superior (licenciatura em Geografia, sendo que uma tem curso de especialização nessa área) e a terceira estava cursando, em 1995, o último ano do bacharelado em Geografia.

Duas têm mais tempo de experiência: uma tem 26 anos (dos quais 18 na 1ª fase e 8 na 2ª fase, quando começou a cursar Geografia no nível superior) e outra, 10 anos; a terceira estava, na época, com apenas dois anos de trabalho em sala de aula. Uma das professoras tinha experiência na rede pública e na particular e as outras trabalharam só na rede pública de ensino. Uma delas só trabalhava na 2ª fase do ensino fundamental e as outras duas, na 2ª fase e no ensino médio (uma tem uma curta experiência com o nível superior). Todas têm experiência com as 5^{as} e 6^{as} séries.

Mais do que essas informações gerais sobre as professoras, alguns fragmentos de seus discursos revelam características importantes de sua visão da profissão e de seu modo de trabalhar. Esses fragmentos falam por si mesmos; revelam os dilemas por que passa a maioria dos professores e os “sabores e dissabores” de sua profissão:

Professora A⁵ (1ª fase)

Não curtia muito criança dessa idade, faixa de 5 anos (...) Estou adorando, me surpreendi, sabe? Eu acho que é porque eu... pelo conhecimento que a gente tem (...) estou pensando seriamente em continuar, inclusive pra montar um projeto (...) na área do construtivismo mesmo (...) foi uma experiência gratificante (no curso noturno). De repente eu tou me sentindo cansada, sabe? Acho que o problema tá em mim (...) Deve ser minha aula que tá chata e tal, né? E por mais que eu tente ser criativa e tal, eu não consigo levantar o ânimo dos alunos, você entendeu? Estão todos, assim, apáticos, cansados (...) E tem um lá que é pai de família, tem 5 filhos, desempregado. Ele vem pra aula, assim, parece que você vê que ele está derrubado mesmo. Eu não consigo levantar a auto-estima dos alunos (...) Isso tá me deixando angustiada, sabe?

Professora B (1ª fase)

(...) eu faço o trabalho com a alfabetização porque me sinto realizada, e eu acho que quando você tá transmitindo alguma coisa para alguém, ajudando alguém a subir, eu acho que isso é gratificante, quando você pega uma turma que praticamente não consegue ler, e chegar no final do ano você vê essa turma lendo e escrevendo (...) Fiz uma coisa que eu gosto, sabe? Mesmo que não é remunerado, mas que a gente sente bem no local, eu acho que vale a pena a gente tentar. Hei de vencer mesmo sendo professora (rí).

Professora D (2ª fase)

Toda vida eu tive vontade de ser professora, né? (...) Eu optei pela matéria de Geografia porque é a matéria que eu gosto realmente, sou apaixonada pela Geografia (...) eu posso estar chateada às vezes, porque, claro, a gente tem muito problema, mas quando eu entro pra sala de aula parece que eu me transformo, mudo completamente... parece que não tenho... não carrego problema, né? Eu gosto dos meus alunos, nossa!

5. Com a intenção de resguardar o anonimato das professoras e seguindo o mesmo padrão da descrição dos alunos, as professoras serão denominadas A, B, C, D, E e F, conforme a ordem das entrevistas e o nível de atuação.

Professora A (1ª fase)

(...) você não quer trabalhar só de forma de... ficar repetindo, de dizer pro seu aluno, aquela forma tradicional (...) O aluno só decora e chega lá na frente ele não sabe coisa nenhuma. Você fica mais deixando assim por conta do aluno. Mas parece que pelo fato de ser adulto... ele também se cobra muito. Ele fica: “Ah! porque eu não tou fazendo nada, porque eu não sei, não sei o quê, eu quero aprender”. E aí aquilo te deixa angustiada porque você vê a angústia do aluno (...) eu procuro trabalhar de forma diferente, procuro orientações, ler muita coisa, assim, procurando atividades diferentes pra que eles não tenham essa mesma aversão da disciplina (...) pra eles mesmos descobrirem...

Professora B (1ª fase)

(...) eu trabalho (na mesma sala) com criança de 12 até 65 anos (...) o meu trabalho é diferente, porque a realidade do aluno é totalmente diferente. Às vezes o que empolga a criança, pro adulto já é uma coisa lúdica e pra eles é uma coisa assim tão sem utilidade, né?

Professora C (1ª fase)

(...) acho que aí que entra o papel da escola, a gente estimular o pessoal pra conversar, pra ir atrás, pra questionar, pra ver se é verdade, se tá errado, se não é, se é assim mesmo. Eu sei que é função dos pais também fazer isso, mas (...) ser professora não é pra qualquer um, não, você tem de pensar assim: é como meu filho, eu tou com meu filho, fora da minha casa, o que é que eu faria por ele, precisa de dar bronca, de chamar pra realidade (...) A gente traz jornal pra sala. Toda 2ª feira, a gente tem o almanaque que é um suplemento muito bom, né? Porque ele estimula certas conversas, assim. Eu gosto muito de dar aula desse jeito (...). Mas eu acho assim que a gente ensina e aprende é assim, é conversando, é criticando os livros. Não criticando, assim, pra... pra arrasar, não. Mas fazer uma crítica, assim, se é bom, se é bom então vamos usar, se não é, então vamos descartar.

Professora D (2ª fase)

(Alunos do curso noturno) E eu falo pra eles: “Gente! olha aqui, se vocês não começarem a desenvolver o raciocínio, sair disso aí, do papel, o que vocês vão pensar na vida?” “Professora, mas nós não aprendemos”. Eu falei: “mas agora nós tamos começando, então vamos sair”. E eles questionam mesmo: “Professora, mas você acha que é importante?” Eu falei: “É, porque lá na sociedade, quando você sair daqui da escola, você vai trabalhar nesse mundo selvagem aí, vence quem é o mais importante, vence quem tem o saber melhor”(…) Eu nunca dou uma aula igual à outra. Nunca. Engraçado, eu faço um roteiro aqui: o que eu vou dar? Eu vou dar isso e isso. Mas no trajeto que eu vou pra escola eu já mudo (...) Olha, eu faço debate, eu faço seminário, eu mando desenhar... “n” infinitudes de estratégias que eu uso. E às vezes eu uso estratégia que eu nunca vi na vida e depois ainda funciona, sabe?

Professora E (2ª fase)

(...) porque não é sempre, né? (que consegue dar uma aula diferente). Às vezes nem a gente tem disposição de preparar, infelizmente é assim, porque tem outras atividades que não tornam possível preparar uma aula. Tem dia que você tira tempo pra procurar meios de tornar aquela aula melhor, mais próxima do aluno, e outros dias, não. Eu acho que se fosse possível dedicar com mais afinco (...), desde que o professor se encontrasse com mais frequência, coisa que não acontece. E a própria maneira da escola se organizar, parece que tenta impedir isso mesmo.

Professora F (2ª fase)

Aí você pega um aluno em sala de aula e fala pra ele: “É... espaço urbano, que é isso?” Aí ele: “Indústria, carro. Ah! não, gente, andar de ônibus é uma tristeza”. Então eles mesmos

vão aprender essa noção. Aí vamos pra outra posição: “espaço rural”. “Ih!, sobrou logo os bichos pra mim, é?” Então, eles mesmos já vão falando. Então, partindo do que eles têm idéia, você trabalha o livro didático (...) Porque alguns alunos adquirem o livro, né? Então se você começa a usar outros aí os próprios alunos ficam chateados: “Então, quer dizer, eu comprei o livro, foi caro pra mim, nas minhas condições, e não tou usando nada? Então, pra que mandar comprar?” Sabe? Então, se o livro tá adotado, até mesmo a escola exige isso da gente. Não que você trabalhe apenas o livro, mas que você utilize bastante desse livro didático, em função desses alunos que compraram.

São fragmentos de falas que expressam sentimentos de satisfação com as potencialidades sociais dessa profissão e ao mesmo tempo sentimentos de angústia diante das dificuldades encontradas para transformar as potencialidades em realidades efetivas; também denunciam as precariedades das condições de trabalho no magistério e os problemas referentes a manejo de classe. Os depoimentos das professoras confirmam, assim, a percepção de que elas, tanto quanto grande parte dos que lidam com o ensino, fazem reflexões e análises importantes sobre seu trabalho. E essas reflexões e análises ajudam a compor o quadro de representações que elas têm, especificamente da Geografia e de conceitos que elas trabalham.

As representações sociais das professoras da pesquisa

Lugar

Seguindo o roteiro da entrevista, semelhante ao dos alunos, procurei inicialmente captar opiniões e depoimentos das professoras a respeito do tema “pontos de orientação”, comumente trabalhado tanto na 1ª fase, nos Estudos Sociais, como na 5ª série, na Geografia. Desse tema, quis saber basicamente as dificuldades detectadas pelas professoras em relação à sua própria habilidade de se orientar e à habilidade desenvolvida pelos alunos nestes níveis de ensino.

As professoras da 1ª fase declararam ter muita dificuldade para se orientarem espacialmente. Explicam essa dificuldade por algum acontecimento na infância que teria provocado problemas de movimento corporal e espacial. A professora A disse ter tido na infância “problema de coordenação motora” e que não tinha “noção de lateralidade”. A professora B não apontou explicitamente algo da infância, mas sua fala deixa entrever sua percepção de que esse “problema” vem de tempos atrás: “Acho que eu sinto dificuldade. Porque às vezes eu estou falando isto porque agora... tou pegando... com essas dificulda-

des, eu liguei que eu tenho que fazer uma auto-escola pra pegar um carro”. A professora C declarou: “Quando eu tinha entre 4 e 7 anos eu passei o tempo inteiro com braço e perna com gesso. Eu tenho um problema meio sério com lateralidade, até hoje (...) pra eu aprender os pontos cardeais na 2ª série, eu dei o maior problema com a professora”.

As professoras de Geografia declararam não ter dificuldade em orientar-se. A preocupação parece situar-se mais na tarefa de “passar” esse conteúdo aos alunos: “... e eu tenho assim, além dessa facilidade de orientar, eu tento passar essa facilidade pra os alunos” (professora D); “Eu tenho (facilidade), mas a dificuldade para passar isso pra os alunos de ensino fundamental...” (professora E).

Os depoimentos das professoras suscitam algumas indagações: as professoras da 1ª fase têm, em comum, a dificuldade de se orientar apenas porque tiveram na infância problemas com lateralidade e coisas desse tipo? Não seria isso uma psicologização da falta de conhecimento ou entendimento do tema? Esses problemas poderiam ter sido resolvidos com uma boa formação escolar, inclusive no ensino de nível médio e/ou superior? Não será por conta da formação escolar e também do estudo e da prática com esse tema ao ensinar Geografia que, coincidentemente, as professoras formadas nessa área específica desenvolveram a capacidade de se orientar?

Os depoimentos parecem confirmar estudos na área do ensino que consideram que a aprendizagem tem um peso importante no desenvolvimento de certas capacidades mentais e motoras. Por exemplo, o depoimento da professora B sobre as razões de suas próprias dificuldades e de outras professoras de 1ª fase:

Pra gente que pouco mexe com mapas, eu acho que isso é uma dificuldade. Não posso falar de todos os professores, eu tou falando de mim. Quando eu falo dos outros professores eu vejo às vezes as dificuldades que eles têm de localizar o mapa. Porque a gente não trabalha com mapa (...) é a realidade do pessoal não mexer com mapas, então eu acho que se a gente colocasse esses meninos para trabalhar com mapa mesmo a partir da 1ª série... (...) você não vê professor de 1ª a 4ª trabalhando com mapa, nem mesmo de 4ª série.

Não se pode generalizar essa informação a partir desse depoimento, mas ele evidencia a existência do problema e a necessidade de se pensar sobre formas de resolvê-lo. As professoras da 1ª fase, com efeito, demonstram preocupação em passar suas próprias dificuldades para os alunos: “É uma coisa que você sente dificuldade, se você depois não estiver segura, você vai passar insegurança. Passar uma coisa errada eu acho que não vale a pena” (professora B); “Mas eu sempre fico assim, quando eu vou dar aulas pros meninos eu sempre dou uma parada, assim, e penso, pra eu não ficar em dúvida e não passar essa dúvida” (professora C).

Sobre como vêm as dificuldades dos alunos, as opiniões são variadas. Por exemplo, a professora C afirma que seus alunos não têm dificuldades em relação a esse tema e arrisca uma explicação para isso:

Não sei se é porque a gente faz aula muito com prática, eu não acho que eles têm dificuldade, não. Nem na 5ª série, eu acho, eu acho a matéria assim desnecessária, mas não sei se é porque a professora é muito boa, os meninos dela que chegam pra prova final é o mínimo (...) negócio de escala, latitude, longitude, eu não acho... porque o menino aprende, né? não sei se ele decora ou o que que é, mas eu não sei se isso é necessário.

A professora D, por sua vez, acha que os alunos têm dificuldade de aprendizagem nesse aspecto:

Têm, os alunos têm dificuldades. Às vezes eu pergunto pra eles: “você moram... a residência de vocês está aonde?” “Ah! professora, tá pra aí?”. Mas nunca vem pronto. Porque eu acho assim: quando eu lecionava no primário, o problema de pontos cardeais a criança tinha de saber. Agora, hoje eles vêm sem nada (...) acho que o problema não é aprender. Igual eu falo pra eles ...às vezes eu comento com minhas colegas: o mal do primário é decorar. Eu também já cometi esses erros. O mal do primário é decorar. Ele decora norte, sul, leste, oeste. Até a professora faz a repetição, né?(...) chega na 5ª série ele já esqueceu, porque decorou. Aí o que que eu passo para os meus alunos? “Gente, eu quero entendimento”.

A professora E também percebe dificuldades de orientação nos seus alunos e, segundo suas declarações, está preocupada em superá-las:

Parece que a coisa fica, assim, muito abstrata, porque a gente fica em sala de aula, o máximo que a gente sai é pra fora, no pátio, mas, eles têm uma dificuldade tamanha. Mas, eu procuro, assim, buscar nas experiências deles, porque muitos são alunos que trabalham, alunos que vão ao *shopping*, andam de ônibus, é... buscar utilizar a planta da cidade, por exemplo, né? (...) não só considerando o leste, oeste, norte e sul, que é uma... uma coisa vaga, né? Que talvez perca o sentido quando se fala numa cidade.

O depoimento da professora F reforça mais uma vez a percepção de que os alunos têm dificuldade nessa área:

Eles já vêm a gravura da rosa dos ventos e já trazem aquilo, né? com tanto é... que são os pontos colaterais, subcolaterais. Então, eles já vêm, tipo assim, com tanta direção do que que vem a ser aquilo, então mistura tudo. Então, quando chega na hora de aprender, aí eles já têm alguma coisa, mas você tem de estruturar melhor aquilo pra ele (...). Então, você começa dando exemplos e buscando isso daí no dia-a-dia deles. Pra muitos acredito que esclarece, sim. Mas, tem alguns...

Percebe-se, por um lado, que algumas professoras têm dificuldades em relação à sua própria habilidade para se orientar e para se localizar. Por outro, levantam dificuldades dos alunos, dificuldades essas que podem originar-se da

própria natureza do tema, do modo de trabalhá-lo e, ainda, da dificuldade dos professores com esse tema. Em relação aos alunos da pesquisa, os dados analisados revelam, de fato, dificuldades na sua habilidade para se orientar na cidade, para utilizar com correção e convicção pontos de orientação ensinados pela Geografia, para utilizar o sol como referência para determinar os pontos de orientação. Os depoimentos das professoras confirmam, nesse sentido, indícios já encontrados nos dados dos alunos de inadequação do ensino realizado na escola, no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e métodos utilizados. Os dados analisados das professoras e dos alunos dão indicações do caráter abstrato de noções de orientação e representação geográfica e da necessidade de se partir do universo mais imediato do aluno.

Paisagem

Quanto à *paisagem*, as professoras tiveram imagens diferentes. A professora A e a professora B fizeram referência a algo bonito:

- Paisagem, ah! muito verde... é flores, né? ...É... quando fala de paisagem eu só lembro de um lugar muito bonito. Uma vista tipo... (...) uma vista bonita, assim, tipo um pôr-do-sol. (...) Aí, com aquele verde assim embaixo, assim. Eu acho lindo, sabe? Sou fã da natureza. Me lembra a natureza, de modo geral. (Professora A)
- Paisagem pra mim é um lugar bem bonito, lindo. (Professora B)

As professoras C (de 1ª fase) e E (de 2ª fase) relacionaram *paisagem* diretamente com *natureza*, como se percebe pelos seus depoimentos:

- Natureza (...) tudo que vai passando e vai vendo... às vezes você vê ela viva, morta, o que você vê. Eu acho. (Professora C)
- Natureza em geral... desde uma serra... uma viagem que você vai olhar através da janela... sei lá. (Professora F)

As outras duas professoras, ambas da 2ª fase, fizeram referência a *paisagem* como aquilo que nossa visão abarca ou como aparência das coisas:

- É tudo que nos cerca, né? E nós temos que cuidar disso aí porque senão... (...) eu falo sempre pros meus alunos: “Olha, gente, uma plantinha que você cuida você já tá contribuindo pra melhorar o ar que nós respiramos”. Então eu falo isso muito pra eles. Então, é tudo que nos cerca, tudo que nós vemos. (Professora D)
- ...ele detém só naquele aparente, naquilo que eles vêem, né? Constatam quando olham, né? Quando fala a paisagem da escola? É aquele visível, mesmo, o prédio, a árvore... Ele detém na aparência, naquilo que ele vê de imediato. (Professora E)

Apesar de apresentarem elementos de referência diferentes, pode-se fazer uma certa relação entre as declarações das professoras que ligaram paisagem à beleza e as que a ligaram à natureza. Pode-se inferir, assim, que para as professoras da 1ª fase, sem formação específica em Geografia, e ainda para a professora F, que cursava o último ano da faculdade nesta área, paisagem é, como no senso comum, uma vista bonita. Essa imagem é compartilhada pela maioria dos alunos entrevistados, ou seja, é a imagem de uma estampa de parede, um retrato de “folhinha”.

As professoras D e E demonstraram um outro entendimento de *paisagem*, associando-a ao que se vê, ou à aparência, embora a professora D tenha logo dado um exemplo de “plantinha” e de “ar que respiramos”, deixando aparecer uma associação forte entre paisagem e natureza. De qualquer forma, as duas demonstraram ter incorporado um determinado entendimento do *conceito* de paisagem que tem sido divulgado pela ciência geográfica nos últimos anos. Trata-se do entendimento de que *paisagem* é a aparência dos objetos espaciais, aparência que se modifica conforme a dinâmica das relações sociais. Os exemplos que deram de paisagem reforçam esse entendimento:

– Paisagem? Vamos dar exemplo do Goiânia Shopping (um *shopping* da cidade de Goiânia). Antigamente ali era uma... até eu já levei meus alunos lá... O que tínhamos ali? Taboa, né? Nós tínhamos ali o córrego, a nascente do córrego Vaca Brava aqui. Hoje tá o Goiânia Shopping (...) Então eu acho assim a paisagem ela é móvel... imóvel ou móvel? muda... muda é móvel, né? Ela é muito móvel, vai depender do poder econômico em relação a essa paisagem. (Professora D)

– Eu poderia colocar como exemplo, assim, uma avenida (...) Pra ele descrever paisagem, ele considerando as atividades que são desenvolvidas, por exemplo, uma avenida onde predominam lojas que trabalham com material próprio pra vender pros fazendeiros. (Professora E)

Os exemplos dados pelas demais professoras reforçam seu entendimento de *paisagem* como um lugar bonito e a ênfase que dão à paisagem natural:

– Nossa! A vista aérea de Goiânia é linda, né? (...) Lá do terraço, você olhando o pôr-do-sol, é lindo também (...) No Araguaia (importante rio, ponto turístico, do Estado de Goiás), as margens do Rio Araguaia, também, à tardezinha ou então o dia amanhecendo, sabe? (Professora A)

– Olha, eu gosto ali da Praça Cívica (praça central de Goiânia), eu acho que tem um aspecto, assim, quando chega e vê também a fonte; à noite, então, você vê uma coisa tão bonita, né? (Professora B)

– A Praça Cívica, o Bosque dos Buritis, os canteiros de flores, ...essa vista noturna que é muito linda quando a gente vai chegando (...) Uma paisagem, assim, muito bonita, uma espécie de uma visão, assim, aquilo que a gente vê, que é bonito, que chama a atenção da gente. Pode ser bonito e pode ser feio também, porque uma coisa, ...por exemplo, você vê

um cerrado, assim, morto, chama a atenção também, é uma paisagem muito triste. (Professora C)

– Bom, pro lado de Senador Canedo (município limítrofe com Goiânia) tem um morro lá que chama bastante atenção, né? Tem até um bairro novo lá que chama Morada do Morro, então, a referência, né? Para o nome do conjunto, foi a própria paisagem, né? (Professora F)

Considero importante refletir sobre as diferentes percepções de *paisagem* aqui esboçadas levando em consideração a formação das professoras. Seus depoimentos permitem inferir que de um lado as professoras da 1ª fase, sem formação específica em Geografia, possuem um entendimento de senso comum de paisagem, também compartilhado pelos alunos, ou até mesmo pode se supor que elas, como representantes de professores de 1ª fase, são uma das fontes das representações de alunos de 5ª e 6ª séries. De outro, as professoras de 2ª fase, com exceção da professora F, “aprenderam” um outro entendimento de paisagem na sua formação em Geografia mas, também, pode-se inferir que não conseguem mudar aquelas representações de seus alunos, a julgar pelas declarações dos que foram aqui entrevistados. Tudo isso induz a crer que uma das medidas para se produzirem alterações e/ou ampliações de representações de conceitos geográficos dos alunos é um investimento maior na formação dos professores da 1ª fase.

Seja como for, considero importante levar em conta essas representações de professores e alunos na construção de conhecimento no ensino. Neste caso específico da construção de um conceito de paisagem, pode-se partir da ligação que fazem entre paisagem e beleza. Não deixa de ser verdade que paisagem “deve” ser o belo, pois ela é a forma, é o que se vê, e é bom que o que se vê seja bonito. O problema é que nem sempre é o que ocorre na realidade. Vê-se muita coisa “feia” também. Como diz a professora C, um cerrado morto é uma paisagem feia, triste. Isso significa que a beleza não pode ser tomada como atributo essencial da paisagem, mas pode ser parâmetro secundário, desde que se esclareça qual é igualmente o significado de beleza. Da mesma forma, paisagem não pode ser associada mecanicamente à natureza, como se fez aqui. Afinal, não é nem mesmo fácil encontrar essa natureza “natural” que os depoimentos sugerem. E essa imagem prejudica a utilização do conceito de *paisagem* para perceber, para analisar a realidade do ponto de vista do espaço. Portanto, é preciso ampliar os significados desse conceito, incluindo outros como o de aparência, o de expressão de relações sociais e o de dinamicidade da própria paisagem, para que ela possa ser, efetivamente, instrumento relevante no desenvolvimento do raciocínio geográfico ou, em outras palavras, na construção de análises espaciais (ou socioespaciais).

Região

No que se refere às representações de *região*, os dados que primeiramente se destacam são os depoimentos que deram as professoras A (1ª fase) e F (2ª fase):

- Ah!... região... a primeira lembrança que tive agora foi do mapa. (...) da região Centro-Oeste, Estado de Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso. É a divisão do mapa do Brasil em regiões. Eu gosto dessa parte, né? de falar sobre o Brasil e tal, matéria conteúdo de quarta série, né? (Professora A)
- Brasil... (ri). Não sei, quando você fala em região você vê, né? Brasil e as cinco grandes regiões... aí, depois você começa a pormenorizar isso daí, que seria, né? Os contrastes existentes entre esse Brasil, né? Entre essas regiões brasileiras. Então, você fala região, aí você pensa: Centro-Oeste, agropecuária, né? Cultura bovina, como diz um professor nosso. (Professora F)

A imagem de *região* vai sendo, assim, construída. *Região* lembra mapa, lembra as grandes regiões brasileiras e os grandes contrastes entre elas. Lembra algumas características que se destacam em cada uma delas. De um modo um pouco diferente, essas características são lembradas também pela professora E:

- (Quando falo essa palavra o que é que vem na sua cabeça?) Vem alguma característica que torna a população e parte do espaço... é... parecida, né? Mais ou menos homogênea, ou alguma coisa que foi considerada para tentar tornar isso mais homogêneo ou tentar tornar mais fácil... juntando essas partes para poder intervir, desenvolver alguma coisa, um trabalho, uma atividade (...) acho que eu tenho uma dificuldade tamanha pra usar essa expressão.

Outras imagens são menos precisas:

- Regiões eu acho, assim, que são subdivisões...de uma cidade,...ser dividida em regiões. (Professora B)
- Região... é um espaço. Por exemplo, essa mesa aqui, aquela região ali, um espaço, um pedaço, ela pode dividir em três regiões: do meio e as laterais. É um espaço, assim, que eu posso delimitar. (Professora C)
- ...o que eu entendo de região pode ser o espaço que eu ocupo, né? Se eu estou aqui agora, eu tou numa região (...) Essa região pode ter... pode ser útil para alguém ou... não ser, né? Vai depender da conotação que eu der para essa região. (Professora D)

Os exemplos dados pelas professoras podem demonstrar um pouco melhor qual a representação que elas têm de região:

- Olha... pode ser Goiânia, aqui o Jardim América (um bairro de Goiânia), por exemplo. É uma região que a cada dia tá sendo modificada. (Professora D)

- Goiânia, dividir Goiânia em regiões, a região central, ou setores, setor norte, setor central, setor sudoeste, setor marista. Um pedaço que a gente pode dividir. Igual o Estado de Goiás que a gente pode dividir em microrregiões. São partes, assim, né? (Professora C)
- A gente pode ver, o Brasil é um todo e ele é dividido em regiões e Goiás estaria na Região Centro-Oeste. (Professora B)
- ...Vou pegar aí o centro-sul, quer dizer, só de falar em centro-sul já duas palavras aí: centro, que é o centro do Brasil, e o sul, que é o sudeste. A intenção quando se faz isso aí é considerar os aspectos econômicos, a atividade industrial, comercial... (Professora E)

Embora elas se expressem de forma diferente, pode-se identificar imagens de região que sintetizam as “regiões da Geografia”, conforme é convencionalmente estudada nesses níveis de ensino: são espaços precisos, definidos externamente como tais (“quando se faz isso aí” – professora E) – sejam as regiões do Brasil, sejam as microrregiões do Estado de Goiás –, ou genericamente são espaços, partes ou pedaços de um espaço maior.

Essa imagem de *região* como um local definido de forma absoluta e estática é compartilhada também pelos alunos tanto de 5ª quanto de 6ª série entrevistados neste estudo. Percebe-se, no entanto, um pouco mais de elaboração nas representações das professoras no que diz respeito à capacidade de generalizar o conceito e de aplicá-lo a casos específicos. Por exemplo, ao caracterizarem algumas áreas como podendo ser ou não região, os alunos tiveram dificuldade, por exemplo, em definir o Brasil como, ao mesmo tempo, um país e uma região (o que pode ser considerado próprio de sua idade); as professoras não demonstraram essa mesma dificuldade, talvez mesmo por terem já uma capacidade desenvolvida de pensamento reversível, como nestes exemplos:

- (O Brasil é uma região?) É uma região do... uma região da América do Sul, né? Nosso continente. Continente Americano (...) (E Goiás, é região?) Também seria... região do Brasil, né? (Professora A)
- (O Brasil é uma região?) O Brasil é um todo, não? Mas ele é dividido também em região. (Goiás é uma região?) Também. Ele não é dividido? (...) ele é um todo, mas que ele é dividido em região. (Professora B)

No entanto, essa facilidade em formar um conceito mais abrangente e de aplicá-lo em casos concretos parece não ter levado as professoras a incorporar nesse conceito, ao menos explicitamente, as idéias de processo, de critérios de regionalização, de dinâmica espacial como definidora de regiões, já que não as levaram em conta ao definir região ou ao dar exemplos. Nesse sentido, a imagem de região que as professoras têm é tão formal quanto a dos alunos, e, por isso, pode-se dizer que em certa medida eles têm representações compartilhadas também desse conceito.

Território

As respostas que as professoras deram sobre o que é ou o que lembra a palavra território podem ser agrupadas em dois tipos. O primeiro tem como referência um espaço definido legalmente como território e o segundo tipo, elementos ligados ao domínio de um espaço. As respostas das professoras B e D encaixam-se no primeiro tipo:

– Porque quando a gente fala em estado, que o Brasil é dividido em estados e territórios, né? Agora, realmente território me fugiu, assim, pra dizer. (Professora B)

– Ai, ai, território... território ele é um, um... um espaço mais abrangente, né? Ele comporta todas as regiões, e que estão interligadas... né? O sul... o que eu penso é assim: se o território tem sucesso é graças às regiões que estão interligadas, porque se não tiver interligadas não... eu acho que não tem desenvolvimento. (Professora D)

As demais professoras tentaram elaborar outro entendimento de território:

– Território... é muito parecido com região, né? (ri) Território... isso aqui, a minha casa é meu território, né? Onde... onde eu tenho um pouco mais de liberdade, né? Onde eu posso dar mais palpites, o meu trabalho, a sala de aula, o território onde eu trabalho, a minha casa é o meu território de... familiar. Território...o Brasil é o território dos brasileiros (ri). (Professora A)

– Lembra terra, né? (...) É, assim, deixa eu te explicar (...) Território nacional, eu tou falando desse chão aqui meu. Eu falo assim: eu moro no território brasileiro, né? Então, assim, esse pedaço é meu (...) É como se eu me sentisse dona, eu não moro aqui? Então, isso aqui é tudo meu, isso aqui. Não sei se é se me pertence, a gente se sentir dona, se sentir responsável por aquilo. E a gente defende, você já viu que a gente defende? Nossa! (Professora C)

– É outra expressão complicada da Geografia (ri). Tem uns conceitos de Geografia que a gente aprende, pelo menos tenta aprender mas, na verdade, fica só mais dúvidas, né? (...) Mas... é delimitar fronteiras, estabelecer determinados limites, né? Que o homem no relacionamento com esses outros elementos da natureza vai... fazendo, né? Vai estabelecendo limites, e quase sempre com a intenção de dominar os outros elementos, né? Certos homens exercendo domínio, explorando e aí acaba por estabelecer esses limites, né? Que são as fronteiras (...) e acaba fazendo confusão, porque essas fronteiras elas acabam sendo políticas, né? E território pra mim não é exatamente isso (...) eu acho que ultrapassa isso... porque, na verdade, essas fronteiras políticas, elas são uma imposição da sociedade. (Professora E)

– Uma coisa mais ou menos específica, sem ser tão específico... Tipo assim, em termos de você dizer essa palavra, você pode ter desde uma idéia de propriedade, sua, né? Então, tipo assim, um território meu, então muito individualista, se você pensar assim, né? (...) Então, você tem o seu quarto é o seu território, o mais íntimo, até o universo, onde você vive (...) Só que numa linguagem geográfica, né? Por assim dizer, então, território seria, tipo assim, algo com leis próprias, né? (...) Um espaço com leis próprias. (Professora F)

As declarações das professoras demonstram certa dificuldade para definir território. Uma primeira definição que surgiu foi a de território como um espaço

legalmente constituído enquanto tal, o que é um entendimento restrito. Outra compreensão é possível detectar a partir de determinadas expressões utilizadas pelas professoras, como: “meu território”, “lembra terra”, “é como se eu me sentisse dona”, “se sentir responsável”, “delimitar fronteiras”, “exercendo domínio”, “idéia de propriedade”, “um espaço com leis próprias”. As respostas dadas pelas professoras têm características semelhantes às dadas pelos alunos. Pode-se dizer que as representações são compartilhadas, alunos e professoras ora se referem a território legalmente constituído ora a propriedade, e de fato a idéia de propriedade é bastante forte na representação que fazem de território. No caso das professoras, essa idéia está mais trabalhada, mais ampliada, incluindo por exemplo a noção de limites e de propriedade definida socialmente, que, no caso dos alunos, não aparecia. Estes elementos e os outros citados são importantes para entender o significado de território. A questão do domínio, do estabelecer limites, de leis próprias, acredito servirem bem à construção desse conceito.

Convém destacar, porém, a dificuldade que as professoras demonstraram em “passar” de uma explicação, diga-se, do cotidiano para uma “linguagem geográfica”: a professora E faz uma ressalva ao uso de fronteira como referência ao território porque este não se refere, como aquela, ao político; ele ultrapassa o político. A professora F restringe a característica de “leis próprias” ao território da geografia, ou como ela diz, ao território da “linguagem geográfica”. O que considero interessante de se assinalar é que, a partir destas observações, pode-se questionar se é possível na realidade fazer certos “cortes” do individual ao social, do pessoal ao coletivo. Ao que parece, aqueles elementos citados anteriormente são pertinentes à construção de um conceito de território, não importando se se trata de um território individual, um território de grupos pequenos, de uma nação ou país. A questão do componente político e o estabelecimento de leis próprias parecem fazer parte da constituição de territórios em geral (por exemplo, um grupo de crianças que dividem seu espaço de brincadeiras na varanda de uma casa, define fronteiras, que têm conotação política, e estabelecem leis próprias). E mais, do entendimento do território constituído pessoalmente ou por grupos, no cotidiano, pode-se levar ao entendimento de território na “linguagem geográfica”, que pode permitir uma análise mais abrangente da realidade.

Natureza

As professoras entrevistadas associaram a idéia de *natureza* com várias outras idéias, embora seja possível reconhecer uma referência mais explícita a “paraíso” e a lugar bonito. Os exemplos a seguir mostram as associações feitas (que como em outros casos têm conotações religiosas):

- Bom, quando a gente fala natureza a primeira lembrança que me vem é o meio ambiente, né?... Tudo como a gente aprende lá na... Tudo que Deus fez, né? (ri) Tudo que foi criado por Deus. (Professora A)
- Plenitude. Tudo que você tem assim de bom, de puro mesmo (...) uma coisa muito singular (...) Então você tem desde um rio límpido, né? Até todo esse caos de atmosfera poluída, com tudo. (Professora F)

Em outras imagens formuladas pelas professoras, a associação com o divino e com a criação não é tão explícita, mas indicam, também, uma idéia religiosa:

- Tudo que tem vida, que tem vida ou que demonstra vida, mesmo que o homem vem e acaba com aquela vida, mas pelo menos é vida, foi vida. (Professora C)
- Olha, natureza é tudo que é natural, mas que no nosso planeta... no nosso planeta... eu considero, eu não acho que tem nada mais natural, intacto no planeta (...) que existe a 1ª natureza, pode haver, mas a interferência do homem está ali presente. (Professora D)
- (...) quando eu coloco natureza, eu coloco aí tudo que é possível da gente encontrar no mundo, então é o ser humano e todos os demais elementos, né? O relevo, vegetação, o clima, o solo etc... É a integração entre esses elementos todos aí que nós chamamos de natureza, que é elemento da Geografia. (Professora E)

A professora B não elaborou, inicialmente, um conceito mais genérico de *natureza*, apenas apontou elementos que ia lembrando: "... natureza lembra árvore, né? Lembra floresta... plantações... pássaro... rios, né?". No entanto, quando perguntei a ela se gostava de natureza, sua resposta deixou entrever seu entendimento desse conceito que, ademais, coincide com o das outras professoras: "Eu acho que todo mundo tem que gostar, né? Porque eu acho assim, que quando você sai de um lugar que você vê tudo aquilo deixado pelas mãos divinas, que o homem ainda não tocou. Eu acho que é tão bom, né? Sente tão bem!"

Nos depoimentos das professoras estão presentes idéias, representações de natureza já identificadas na fala dos alunos: beleza, bondade, vida, criação, paraíso. Trata-se de uma imagem idealizada, idílica, de "algo que o homem ainda não tocou". E, de certa forma, também o "verde" é algo fortemente associado à natureza, como já apareceu no depoimento dos alunos.

Algumas declarações, no entanto, diferenciam-se das dos alunos pela maior quantidade de informações e pela maior capacidade de análise da natureza e da sua relação com a sociedade. No caso da professora E, sua concepção de natureza integra vários elementos, incluindo o homem e, ao mesmo tempo, separando-o dos demais elementos por apresentar especificidades. Sua idéia da relação da sociedade com a natureza é a seguinte:

- Primeiro o tema só trazia a questão colocando que o homem se apropriava desses outros elementos da natureza para garantir a sobrevivência, e que hoje ele se apropria disso não só pra garantir a sobrevivência, mas pra explorar cada vez mais com a intenção de acumular mais riquezas, né? Exercendo o domínio sobre outros elementos, quer dizer, minerais, vegetais, água. (Professora E)

As professoras D e F, também formadas em Geografia, fizeram referência ao modo de organização da sociedade para analisar a relação que esta mantém com a natureza:

- Olha, a sociedade não tá preocupada com a natureza (...) porque é o poder econômico que tá falando mais alto (...) vamos supor uma fazenda, eu tenho madeira de lei ali, e é de suma importância pra natureza essa madeira (...). Mas se alguém chegar, por exemplo, o japonês chega: "Não, essa madeira vai valer pra mim, eu te pago x questão". Que eu faço? Eu vou lá e corto. Eu tou preocupada com a natureza? Eu não tou. Então o poder econômico falou mais alto. (Professora D)
- Primeiro que é muito complexo, né? Viver dentro de um sistema capitalista... partindo do pressuposto de que o ser humano por natureza, eu acredito, ser muito egoísta... ele não admite que ele dependa dessa natureza e tem essa necessidade de ele se ver como parte integrante da mesma pra respeitá-la. (Professora F)

As análises que as professoras da 1ª fase fizeram da relação entre *sociedade* e *natureza* me pareceram um pouco diferentes daquelas das professoras de Geografia, embora estas também não tenham aprofundado muito suas respostas. Mas alguns elementos apontados pelas professoras de 1ª fase sugerem mais superficialidade e talvez mais ingenuidade do que as outras. Considero que os seguintes trechos de suas falas dão margem para essa impressão:

- O homem tá agredindo muito a natureza. Tanto que a gente vê o reflexo nesse calor exagerado, né? (...) Ontem, por exemplo, eu cheguei da escola (...) tava passando um programa (...) Falando na devastação das matas da Floresta Amazônica, né? Aquilo me dá um mal-estar, sabe? Ver o pessoal destruindo (...) Eu acho que é o homem de uma forma geral (...) até pessoas, assim, de certo nível cultural, por exemplo, os empresários, donos dessas empresas (...) são pessoas que deveriam ter conhecimento dessa parte, mas eu acho que, embora ele tenha um conhecimento, a... o financeiro fala mais alto, né? (...) A gente vê as autoridades... Um dia desses o governador (...) Ou ele faz parte dessas empresas, é um desses empresários ou ele tem pacto com eles e não pode falar. (Professora A)
- Eu acho que o homem ele está destruindo demais, né? Eu acho que enquanto ele poderia estar conservando, ele praticamente tá destruindo (...) quando eles partem dos rios principalmente para fazer exploração de ouro, né? (Professora B)
- (...) o homem destrói muito, muitas vezes por ele não conhecer, principalmente o homem brasileiro, ele é muito mal informado, ele não vê, assim, por exemplo, ele quer fazer uma casa ali, compra um lote ali, em vez dele analisar primeiro dentro do lote qual que é a parte que ele pode construir, não, ele vai e desmata tudo primeiro (...) Esse pessoal que queima pra fazer o carvão vegetal, né? "Não, não tem importância queimar, não. Eu sei que é

proibido, mas eu tou dando emprego pra tanta gente" (...) Acho que o homem, ele é muito insensato. Muito acomodado, né? (...) Eles adoram culpar o governo, eu sei que o governo tem culpa, mas nós também temos muita culpa. (Professora C)

Esses depoimentos trazem aspectos importantes na análise da questão ambiental na atualidade, mas percebe-se que eles estão eivados de argumentos ingênuos, do tipo "até as pessoas, assim, de um certo nível cultural", ou com alguma mensagem de que o homem que se relaciona com a natureza é um homem genérico, que faz o que faz porque não conhece, porque se conhecesse não o faria, ou de que ele faz isso por ser, por natureza, egoísta. A idéia que subjaz aí é a de que os homens destroem por serem maus, e a natureza é sua vítima. Naturalmente são argumentações menos simplificadas e ingênuas que as dos alunos, mas esta idéia de natureza e de sua relação com a sociedade é correspondente à dos alunos. Natureza como paraíso, e a sociedade pecadora que destrói esse paraíso. Ao emitir opiniões sobre a relação da sociedade com a natureza, as professoras, tanto quanto os alunos, oscilam entre uma análise mais genérica da questão ambiental e uma análise pontuada pelo cotidiano mais imediato. Um aspecto que demonstra essa oscilação na análise das professoras é a preocupação com a limpeza cotidiana do ambiente como forma de cuidar da natureza, conforme estes exemplos:

– (...) o que eu posso contribuir é questionando os meus alunos nessa questão. Por exemplo, eu peço desde a sala, eu não gosto de deixar a sala suja, brigo, jogou papel de bala eu falo quem jogou pode pegar (...) A minha filha mesmo sai, na rua, ela joga papel de picolé em qualquer lugar, eu questiono ela desde pequena. (Professora A)

– ...e a gente fez a nossa parte, e como é que fica? Eu sei que fiz, né? Mas vem o outro e suja. Aqui na escola eu faço muito isso com os meninos, a gente mantém a escola limpa, e eles acabam ficando revoltados. Por quê? Nós somos os únicos que catamos papel no chão (...) pedimos pra pôr umas lixeiras que tem no pátio, mas você só vê a 4ª série fazendo isso. (Professora C)

Pode-se verificar que alguns depoimentos se diferenciam e outros se aproximam das representações dos alunos, do senso comum, daquilo que é trabalhado na mídia; outros levantam elementos mais científicos, mais elaborados. Considero ser justamente a conscientização desses encontros e desencontros entre representações, entre conhecimentos cotidianos e científicos, um dos caminhos para a construção de conhecimento no ensino.

Sociedade

Outro conceito trabalhado nas entrevistas foi o de *sociedade*. Para captar a representação que as professoras tinham desse conceito, foi perguntado o que essa palavra lembrava. Ao falar sobre este tema as professoras sublinharam alguns aspectos:

– Sociedade são todas as pessoas, né? Que fazem parte de uma... de uma comunidade, onde as pessoas vivem juntas (...) E que têm mais ou menos os mesmos costumes, né? E que têm que desempenhar alguns deveres aí... mais ou menos semelhantes, né? Mas que a gente pode ver, também, que ela é muito injusta, a sociedade nossa, né? Onde a maioria não vivencia seus verdadeiros direitos, de moradia, de alimentação, de saúde, né? (...) deveria ser mais igualitária (...) a gente vê na Sociologia da faculdade aquela pirâmide, né? Que a base da pirâmide é a massa da pobreza mesmo (...) lá na pontinha tem uma classe muito pequenininha, né? E que vive do suor de quem tá aqui embaixo, na base da pirâmide. (Professora A)

– Eu acho que vendo assim é um... eu posso dizer assim um conjunto de pessoas, né? Pra formar uma sociedade, grupos, né? Grupos de pessoas formando praticamente uma comunidade, né? (Professora B)

– Ah! Sociedade me lembra tudo, convivência, aprendizado, tolerância, a gente aceitar, né? Aceitação. Nossa! Me lembra vida (...) os grandes projetos na vida são feitos em comunidade, pela sociedade, todo mundo se associa (...) a escola é um dos exemplos mais vivos que tem de sociedade (...) só encaro sociedade, assim, com um objetivo comum (...) Sociedade pra mim é isso: é viver junto com um objetivo comum, apesar das divergências, que precisam de existir pra poder crescer, né? (...) na minha cidade... eles falavam, assim: a sociedade... eles falavam assim só quem era da classe média alta era da sociedade, o resto não era. Eu acho isso um absurdo (...) Hoje já mudou, eles falam assim: a classe média (...) a classe pobre, os miseráveis, mas pelo menos sabem que todo mundo é uma sociedade. (Professora C)

– Sociedade somos todos nós, né? O homem... ela é uma estrutura, composta de poder econômico, poder político, e quem é que manda não é o poder político, é o poder econômico (...) quando fala em região, essa região vai ser modificada de acordo com o poder político (...) com a sociedade, como ela está estruturada. Se ela está direcionada para o econômico, ela faz valer, se não tem mais interesse, ela desmonta, vai embora e ali fica um corredor da fome. (Professora D)

– ...bom, aí tem outra questão quando falo de natureza, é... a maneira, é... as formas que as pessoas utilizam para relacionarem-se com as outras, entre elas, né? E de se apropriar desses elementos da natureza, acaba por constituir aquilo que nós chamamos de sociedade, né? Que é esse agrupamento todo (...) provavelmente alguns a obter lucro desse relacionamento todo aí, deles entre si e com esses outros elementos da natureza. (Professora E)

– Caos... (ri)... Total. Então, tipo assim, ah... a sociedade ela é muito complexa no seu contexto devido... até mesmo... (...) pela dificuldade de aceitar em alguns aspectos certas questões que pra muitos dentro dessa mesma sociedade é fácil de aceitar, mas talvez a maneira de visão de mundo não deixa que eu tenha uma mesma concepção, né? De valores. Daí essa dificuldade de talvez até mesmo de convívio nessa sociedade. (Professora F)

A considerar algumas idéias emitidas pelas professoras, há uma concepção de *sociedade* como um grupo de pessoas vivendo em comunidade, em função do bem comum, como nos depoimentos das professoras B e C. Sabe-se que isso pode ser um ideal de sociedade a ser conquistado, mas as sociedades em que se vive têm outros atributos importantes, como os sublinhados pelas demais professoras. Ao levantar elementos como injustiça, pirâmide social, direitos e deveres, estrutura social, formas de organização, caos, parece que essas professoras estão definindo um conceito de sociedade mais próximo da realidade e mais adequado à análise geográfica.

As representações que as professoras têm de sociedade possuem elementos diferentes das representações dos alunos desse mesmo conceito. Os alunos

tiveram dificuldade em elaborar um conceito mais genérico, aplicável a sociedades específicas; as professoras, e nesse caso mesmo as que definiram uma sociedade mais idealizada, não demonstraram essa dificuldade, ao contrário, suas definições têm como referência uma sociedade abstrata, cujas características podem ser verificadas empiricamente.

Geografia

Finalmente, foi trabalhado com as professoras o conceito de *Geografia*, perguntando-lhes o que lembrava a palavra Geografia, para que serve, se elas e os alunos gostavam dessa matéria e quais as dificuldades verificadas por elas em sua aprendizagem.

Em relação à primeira pergunta – o que lembra Geografia –, as respostas podem ser divididas em dois tipos. O primeiro corresponde a respostas que fazem referência ao estudo da natureza ou do meio ambiente. O segundo refere-se a respostas mais vagas e que atribuem à Geografia uma função bastante ampla, demonstrando um entendimento romântico da palavra.

No primeiro tipo de respostas encaixam-se as declarações das professoras A, B e E:

– (...) é uma ciência que estuda... o... que estuda o meio ambiente, eu acho... é, não só o meio ambiente, a natureza de forma geral. Estuda solo, vegetação, clima, é... tem a Geografia... que é pra mim... quando eu saí do ginásio, 2º grau, não tinha essa noção que tem essa Geografia populacional, Geografia disso, Geografia daquilo. É tanta Geografia por aí que às vezes, né? A gente não... tinha noção... Mas também explicar é... definir pra você com palavras bem específicas eu também não dou conta (mas a 1ª coisa que vem na cabeça?) É aquela que eu aprendi lá na escola primária. Geografia é estudar rios, solos, vegetação, clima, né? ... região... aspectos geográficos... (Professora A)

– Quando eu penso em Geografia, eu acho que é para estudar... o território... não é o território, né? Que eu quero dizer... eu acho que fugiu, né? Porque... eu acho assim, que é trabalhar o ambiente geográfico (...) montanhas, né? Tudo que se parte de... da natureza, você vai trabalhar dentro da Geografia. E o ambiente aonde a gente convive, fora dele, né? (Professora B)

– Vem a natureza, né? E... quando eu falo natureza eu lembro que... primeiro ele é... agia com a intenção de sobreviver, utilizando lá vegetais, solo, água etc... e que hoje esse sentido aí, ele se perde, né? Uma vez que nós vivemos numa sociedade urbana, sociedade industrial, onde aqueles que intervêm diretamente nesses elementos, e a população em geral se apropria disso, mas já tá transformado, acabado... (Professora E)

As respostas das professoras D e F são diferentes, são mais genéricas:

– Olha, a Geografia pra mim é o ar que respiramos (...) eu dei uma resposta pra uma menina (...) a Geografia é a única ciência que te dá margem pra você entender tudo o que está em sua volta. O ar que você respira, o solo que você pisa, porque você é pobre, porque que você está estudando nessa escola aqui (...) A Geografia é tudo, eu acho que a Geografia é esse sangue que a gente respira, que a gente vive... (Professora D)

– Como diz Ruy Moreira: “tudo é Geografia” (...) Pra mim seria, tipo assim, a beleza e essência (...) com Geografia você pode ter uma análise sua de mundo mais humano, né? Você, no caso, poderia passar essa necessidade de preservação da natureza, sem ter muito mídia em cima, mas sim de sua defesa enquanto pessoa e tendo conhecimento dessa ciência. Então a necessidade de você melhorar, não o padrão de vida, mas a qualidade de vida... (...) a Geografia, ela tem essa... esse poder de síntese... de poder ver isso daí, e que tá muito adiante de outras ciências (...) eu acredito e vejo a Geografia uma ciência de síntese que tá adiante de outras tantas ciências. (Professora F)

As professoras sem formação específica em Geografia, no caso as professoras A e B, encontraram dificuldades para definir esse conceito, demonstrando uma influência muito grande da Geografia que estudaram no ensino fundamental, algum tempo atrás, influência essa que será confirmada mais adiante. Apesar dessa dificuldade, fizeram referência, e aí de modo parecido com a professora D, ao estudo da natureza ou do meio ambiente, e citaram alguns elementos da natureza estudados pela Geografia mais tradicionalmente. De outro lado, as professoras D e F, ambas com formação em Geografia, responderam prontamente à questão, mas suas respostas foram vagas, muito amplas, sem apontarem algo de específico da ciência geográfica (ou o apontaram de uma forma que não esclarece a contribuição específica dessa ciência, como “entender o solo que pisa” e “passar a necessidade de preservação da natureza”). São, no meu entendimento, respostas românticas – “a Geografia é tudo”, “é o ar que respiramos” – que não esclarecem a especificidade da ciência geográfica e deixa transparecer sua velha máxima de “ciência de síntese”, como aponta, aliás, explicitamente a professora F, que cursava o último ano de Geografia. Sua concepção de que a Geografia é uma ciência de síntese “que tá adiante de outras tantas ciências” pode ter correspondência com concepções veiculadas no seu curso de formação (em vigor no ano de 1995). Se há alguma correspondência nesse sentido, isso pode significar que ainda hoje, mesmo para quem forma professores de Geografia, permanece uma dificuldade em definir Geografia e seu papel na análise da realidade, seja ela natural ou social. Essa dificuldade em especificar a Geografia e o geográfico foi também demonstrada pela mesma professora em outro momento da entrevista:

– (...) a Geografia, a meu ver, ela ser tão... importante, e muita gente não dá esse valor (...) porque eles sabem, tipo assim, recebem seu salário, aí não dá pra pagar as contas (...) eles sabem dos problemas, mas não sabem onde buscar sustentação pra poder falar: “isso tá assim por isso, por isso, por isso”. (E o que seria geográfico aí? Neste problema, o que a Geografia ajudaria de específico?) Não sei se entendi bem (...) eu penso que ele teria, no caso, né? Sabendo dessa dificuldade de mercado de trabalho, o salário é baixo. Então ele teria, tipo assim, o auxílio de planejar melhor o salário dele. Então, tipo assim, um mês tem trinta dias, o que ele precisa, ah... pra se manter nesses trinta dias com esse salário? (Professora F)

Ao responder para que serve a Geografia na escola, as professoras apresentam mais elementos sobre a questão da especificidade da Geografia. A função mais apontada para essa matéria na escola foi a de ajudar na habilidade de localização:

–É... pra tudo, né? Porque você vê essa questão de você me perguntar aí, onde, que posição que você tá... representação de mapas, acho que a gente deveria trabalhar mais na escola. Então, diante da dificuldade da gente como professor, então, você não vai explorar muito do seu aluno porque você vai acabar se deparando com uma dificuldade sua, então você passa por cima daquilo. (Professora A)

– Ich... e agora? (...) porque... igual eu tava te falando... eu trabalho com Estudos Sociais, né? Eu vou tentar ajudar o aluno a identificar a escola, o tamanho da escola, né? O bairro que ela tá localizada, né? Qual setor que ele mora, que bairro tá aquele setor, que aquele setor está localizado em uma cidade, né? Eu acho que quando eu trabalho isso aí eu tou trabalhando também um pouco de Geografia. (Professora B)

– Nossa Senhora! Pra mim a melhor coisa é localizar. Você vê o tanto que é bom você ler um livro lá da Chapada dos Veadeiros, e quando você chega lá você vai constatar tudo aquilo que você leu lá, que a professora falou e te mostrou num filme, né? Então, é assim, é localização, é uma matéria que esclarece tudo. Olha aqui, quem é você sem um mapa em uma rodovia que você não conhece? (...) Então, eu acho a Geografia muito importante, ela... e é bom fazer, Geografia é bom demais de fazer, de experimentar... o tanto que é bom pintar mapa? Ficam uns mapas lindos... fazer o litoral do Brasil, que nós temos um dos maiores litorais, fazer aquele tanto de ilha, aquele tanto de coisa, mesmo que o menino não vai lá, mas ele, assim, tem aquela noção, ele fica pensando: “Se algum dia eu for lá, eu vou ver esse lugar”, né? ...ali no mapa é como se você tivesse um retrato, assim. (Professora C)

– Bom, aí eu acredito que tanto na 5ª e, principalmente, na 6ª série, pra eles terem uma noção da dimensão do que vem a ser o planeta Terra. Pra eles saberem que eles têm dificuldade, primeiro até mesmo da localização, na 5ª, e na 6ª eles já não sabem, tipo assim, tem muita confusão ainda o que vem a ser um país, uma nação. (Professora F)

A professora E respondeu a essa pergunta de um modo um pouco diferente, fazendo referência ao aspecto de que a Geografia poderia ajudar as pessoas a organizar melhor o espaço em que vivem:

(...) ela serviria para cada um poder elaborar idéias ou ter formas de pensar e contribuir para uma melhor organização disso, que não só a minoria privilegiada, né? fosse beneficiar disso (...) Mesmo que seja aí uma utopia, mas que cada vez uma parcela maior possa organizar o espaço de vida dele melhor, né?

É interessante notar que as representações de *Geografia* dos alunos entrevistados neste estudo e das professoras de 1ª fase têm referências mais concretas do que as das demais professoras. Enquanto para os primeiros a imagem que se pôde inferir foi a de mapa-múndi (para os alunos) e de estudo de elementos da natureza (para as professoras de 1ª fase, além da professora E), para as demais professoras a “Geografia é tudo”, ou “é o ar que respiramos”. Geografia para os primeiros é algo específico, é a imagem da matéria que eles

já estudaram, é o que ficou de mais concreto no trabalho com essa matéria: o mapa e o mundo (podendo-se incluir aí os elementos da natureza). Para as demais professoras, a Geografia é a ciência, é um conjunto de conhecimentos sobre o mundo, é um olhar sobre o mundo, é algo mais amplo do que o que se estuda na matéria Geografia. São duas perspectivas diferentes de se referir à Geografia. São, efetivamente, duas maneiras de ver esse conceito, e ambas correspondem à realidade. O problema é que é preciso esclarecer bastante as duas perspectivas, tomar consciência delas, para que se possa ajudar os alunos a construir seu próprio conceito de Geografia, tanto o da matéria de ensino quanto o da ciência.

As respostas das professoras sobre para que serve a Geografia foram semelhantes às dos alunos. Para estas, a Geografia serve “pra gente aprender a localizar mapas”, “conhecer um pouco o país”, “pra conhecer mais o mundo da gente”, “saber indicar os setores, os países”. Ou seja, a razão mais apontada também pelos alunos foi a de indicação, localização e conhecimento do mundo.

Outro aspecto explorado na entrevista com as professoras foi referente a sua apreciação pessoal sobre Geografia. As professoras disseram gostar da matéria, com exceção das professoras A e B, que demonstraram não gostar muito, apontando como razões o fato de não serem boas para memorizar (o que indica que não é precisamente da matéria que não gostam):

– Não muito, como eu gosto de História (...) Agora, a Geografia que a gente viu no primário, há muito tempo que eu não tenho contato com ela, então eu não posso nem te dizer. Porque muita coisa que eu não gostava antes, hoje eu gosto, né? (...) não gostava da forma que ... é... eu tinha dificuldade, eu nunca fui boa pra memorizar, e a gente tinha de memorizar, né? Aquele tanto de coisa... (Professora A)

– Eu nunca fui boa em Geografia, não. Eu não sei se é porque não despertou, alguém não despertou a curiosidade pra gente estudar realmente a Geografia (...) eu acho que quando eu estudei era mais, igual eu tou te falando, quando você estuda você estuda mesmo ali, hoje parece que tão partindo pra outra coisa, o aluno tá trabalhando com o concreto, e a gente trabalhava com abstrato, né? Então, eu acho que naquilo ali, só você decorar e você não saber o que está fazendo, eu acho que isso que faz a gente não gostar das coisas. (Professora B)

Na opinião das professoras, nem todos os alunos gostam de Geografia ou têm facilidade em aprendê-la. Acham, porém, que as razões disso não estão diretamente ligadas ao conteúdo que estudam na matéria, mas muito mais às formas de encaminhamento que são dadas para essa matéria na escola. Os depoimentos das professoras são demonstrativos:

– É... raríssimas exceções, geralmente eles não gostam, não, né? Não gostam de forma nenhuma (Por que eles não gostam?) (...) embora quando eu comecei a trabalhar na 3ª e na 4ª série eu nunca fiz avaliação de o que é isso, o que é aquilo, então eu procurava sempre trabalhar em grupo, jogava questões pra eles, pra eles elaborarem, questões do mapa, né? (Professora A)

– Olha, hoje a gente consegue às vezes falar: dependendo do professor, o aluno gosta de Geografia, dependendo do professor (...) tem professores de Geografia que os alunos adoram estudar Geografia, já tem professor de Geografia que os meninos acham uma chatice. (Professora B)

– Eu vejo assim: aqui (...) até a 6ª série os meninos com uma... assim eles têm um procedimento diferente no ensino de Geografia, parece assim que depois, na 7ª eles estudam por obrigação. Parece que aprender aquilo lá, pra decorar o que tá no livro. Até a 6ª série a gente vê eles fazendo muita investigação (...) até a 6ª série eles têm esses... são mais observadores, não ficam presos aos livros. E os de 7ª série eles já querem é saber que têm de passar, têm que aprender aquilo ali pra passar, então eles não ficam com uma visão muito aberta. (Sobre as dificuldades dos alunos) Só se for os termos, assim, sabe? Pra eles ficarem... porque eles têm mania de decorar, isso aqui é depressão, decorar o que é depressão. Então você vê, é aqueles conceitos. Não sei se eles não estão habituados a formar o próprio conceito, eles acham que eles têm que aprender aquilo que está escrito. (Professora C)

– Não. Ó, tem muitos que não gostam, eles comentam, né? Professora, Geografia do jeito que a senhora faz é muito melhor, porque as minhas questões são muito abertas, eu peço assim: o que você entendeu? (...) Ai eles falam: “Professora, eu não tenho de decorar”. Claro que tem aqueles que têm muita dificuldade, porque dependem do Português (...) porque eles não sabem escrever, não sabem ler. (Professora D)

– (Os alunos gostam?) Eu acho que uma parcela, uns 40% a 50% só. Eu acho que justamente pela dificuldade que nós vamos ter ao longo desses anos de trabalhar com a Geografia. E talvez nós estamos trabalhando muito com o que tem no livro e deixando o dia-a-dia fora do estudo. (Professora E)

– Alguns se identificam bastante, agora outros... porque exige bastante leitura, eles são um pouco preguiçosos (...) dá um peso menor pra Geografia e, tipo assim, se dedicam mais talvez à Matemática, ao Português, que é cheio das regras, tudo. Em função das notas, sempre. Mas, a Geografia, à medida que eles vão sendo avaliados e vão constatando que não é bem aquilo, que vê as notas baixas, que pensava que entendia direitinho e vê que não é bem aquilo (...) Então, no primeiro momento, há um descaso com a Geografia, né? Em termos de sala de aula, pra depois eles mesmo tomarem conhecimento, é... consciência da necessidade. (Professora F)

Todas essas falas das professoras trazem sugestões bastante significativas para o trabalho com Geografia na escola. São elas que estão dizendo que a Geografia é importante, mas às vezes demonstram dificuldade em especificar tal importância. São elas que apontam falhas nos trabalhos que por vezes provocam o “desgosto” do aluno, e o seu próprio, e o não-envolvimento real com a matéria. São elas que apontam também encaminhamentos importantes para uma possível superação das dificuldades, mas de uma forma pouco sistemática. Por suas declarações, é possível sintetizar as dificuldades dos alunos em alguns aspectos, como a dificuldade de lidar com a escrita e a leitura (“a Geografia exige bastante leitura”), de formar autonomamente seus próprios conceitos e de trabalhar, sem “decorar”, com conteúdos abstratos. Se as professoras dizem que é preciso trabalhar o cotidiano dos alunos, então é importante aprofundar a reflexão sobre como fazê-lo. Se dizem que o problema está na dificuldade de construção dos conceitos, então é preciso refletir sobre como ajudá-los nessa construção.