



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

HELENA DE MORAES BORGES

A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
A REPRESENTAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE ESCOLAS URBANAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GOIÂNIA-GO

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

- 1. Identificação do material bibliográfico:** ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**
2. Identificação da Tese ou Dissertação:

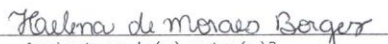
Nome completo do autor: Helena de Moraes Borges

Título do trabalho: A relação campo-cidade no ensino de Geografia: a representação do campo no contexto de escolas urbanas.

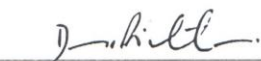
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 25 / 10 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

² A assinatura deve ser escaneada.

HELENA DE MORAES BORGES

A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
A REPRESENTAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE ESCOLAS URBANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Denis Richter

GOIÂNIA-GO

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Helena de Moraes

A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE
GEOGRAFIA: [manuscrito]: a representação do campo no
contexto de escolas urbanas / Helena de Moraes Borges. - 2017.
cxl, 140 f.

Orientador: Prof. Denis Richter.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-
Graduação em Geografia, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de Geografia. 2. Representação Social. 3. Relação
campo cidade. 4. Formação de conceitos. 5. Ensino-aprendizagem. I.
Richter, Denis, orient. II. Título.

CDU 911



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: NATUREZA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
Helena de Moraes Borges

Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (2017), a partir das 09h, no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de Helena de Moraes Borges, intitulada: "A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: A REPRESENTAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE ESCOLAS URBANAS". A banca examinadora foi composta, conforme Portaria n.º 076/2017 da Diretoria do IESA, pelos seguintes Professores Doutores: **Prof. Dr. Denis Richter** (Presidente), **Prof.ª Dr.ª Lana de Souza Cavalcanti** (membro titular interno) e **Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti** (membro titular externo). Os examinadores arguíram na ordem citada, tendo o candidato respondido satisfatoriamente. Às 09 horas a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo a candidata obtida os seguintes resultados:

Prof. Dr. Denis Richter (Presidente) – Ass.: *Denis Richter*

Aprovada (☒) Reprovada ()

Prof.ª Dr.ª Lana de Souza Cavalcanti – Ass.: *Lana de S. Cavalcanti*

Aprovada (☒) Reprovada ()

Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti – Ass.: *Marcelo Chelotti*

Aprovada (☒) Reprovada ()

Resultado final: Aprovada (☒) Reprovada ()

Houve alteração no Título? Sim () Não (☒)

Em caso afirmativo, especifique o novo título: _____

Outras observações: *ATENDER AS SOLICITAÇÕES DA BANCA.*

Reaberta a Sessão Pública, o Presidente da Banca Examinadora proclamou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Secretaria.....

Às professoras da Rede Estadual de Ensino

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada à minha família, pelo incentivo e pelo apoio, pela oportunidade de estudar. Agradeço muito à minha mãe, Fátima e ao meu pai, Lasaro. Pela paciência e compreensão, pelo carinho e por acreditarem na minha capacidade. Agradeço ao Matheus Jucá por estar comigo durante essa fase tão desafiadora.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Denis Richter pelos momentos de diálogo e orientação, pela sua maneira de motivar a pesquisa, por acreditar e confiar em meu trabalho. Obrigada por ajudar no percurso!

Às professoras e estudantes sujeitos da pesquisa por aceitarem tão prontamente a fazer parte desse estudo, a coordenação pedagógica das escolas envolvidas e a Secretaria Estadual de Ensino por autorizarem a realização da pesquisa.

Às amigas e amigos que estiveram comigo durante a pós-graduação e que me motivaram dividindo suas experiências e trocando palavras e mensagens de apoio. Às amigas que estiveram comigo fora da universidade.

Agradeço aos colegas do LEPEG pelo espaço formativo, ao grupo REPEC por trazer motivação ao trabalho devido à possibilidade de levar nossos estudos aos alunos do Ensino Médio, e em especial à profa. Dra. Rosângela Spironello, pelo carinho e paciência enquanto orientadora do grupo. Aos membros do NUPEC, pelos debates e discussões ainda no momento do projeto. Ao NEPEG pelos debates sobre temas e conteúdos da geografia escolar e por consistir em uma possibilidade de vínculo com a universidade após o término do mestrado.

Muito obrigada aos membros da banca, profa. Dra. Lana Cavalcanti e prof. Dr. Marcelo Chelotti pelas contribuições e leitura atenta, e ao prof. Dr. Adriano Oliveira pelas orientações no momento da qualificação.

À Universidade Federal de Goiás pelo espaço formativo. À CAPES pelo financiamento e bolsa de pesquisa.

MUITO OBRIGADA!

ESCREVER

UMA POESIA
UMA PALAVRA
UM ARTIGO CIENTÍFICO
UM BLOCO DE NOTAS
NÃO IMPORTA

UMA POESIA
VERSOS
RIMADOS
RITMADOS
NÃO IMPORTA

PALAVRAS SOLTAS
DESAFIO
MOMENTO DE INTROSPECÇÃO OU EXTROVERSÃO?
INSPIRAÇÃO
O QUE IMPORTA.

PARADA PÓS PONTO.
Para começar um parágrafo é necessário que tenhamos algum argumento
Desculpe, apropriarei-me de algumas ideias suas aqui.
Não precisa se desculpar!
Citação. Aspas, recuo...

OS VERSOS FOGEM
DESCONHEÇO PALAVRAS
NÃO SEI TEORIAS
COMEÇO
FIM.

Helena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A relação campo-cidade na Geografia e no ensino	23
1.1 A relação campo-cidade no contexto da Geografia.....	23
1.2 Goiás, Goiânia e a relação campo-cidade.....	32
1.3 A relação campo-cidade no contexto do ensino: análise dos documentos oficiais	39
2. Ensinar sobre o campo a partir da relação campo-cidade	54
2.1 Conteúdo escolar e a formação de conceitos.....	55
2.2 A cidade como lugar do aluno e a relação campo-cidade para a compreensão do campo	61
2.3 A prática pedagógica das professoras de Geografia na abordagem dos conteúdos relativos ao campo.....	65
3. A representação do campo no contexto de escolas urbanas	76
3.1 Representações sociais e o ensino de Geografia	77
3.2 Os mapas mentais como representação do lugar	84
3.3 Representações Sociais sobre o campo: um estudo de caso dos alunos citadinos de Goiânia/GO.....	89
3.4 A relação campo-cidade no ensino de Geografia: proposta de encaminhamento didático	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	130
Apêndice 1:.....	130
Apêndice 2:.....	133
ANEXOS	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Mapa conceitual da metodologia	20
Figura 2- Palavras designadas ao campo: Animais	98
Figura 3- Palavras designadas ao campo: natureza e sociedade.....	98
Figura 4 - Palavras designadas ao campo: agricultura	99
Figura 5- Palavras designadas ao campo: alimentos	99
Figura 6– Palavras designadas ao campo: infraestrutura.....	100
Figura 7 – Palavras designadas ao campo: bucólico	100
Figura 8- Mapa mental do AEP23.....	104
Figura 9- Mapa mental do AEC16: predomínio da natureza.....	105
Figura 10-Mapa mental do AEP17: predomínio da natureza.	106
Figura 11- Mapa mental do AEC10: Elementos da natureza e construções	107
Figura 12- Mapa mental do AEP30: Elementos da natureza e construções.....	108
Figura 13- Mapa mental do AEP09: pessoas em momento de lazer	109
Figura 14- Mapa mental do AEP10: pessoas em momento de lazer	110
Figura 15- Mapa mental do AEC13: elementos da técnica e trabalho	111
Figura 16- Mapa mental do AEP18: elementos da técnica e trabalho.....	112
Figura 17- Mapa mental do AEC02: campo e cidade interligados.....	113
Figura 18- Mapa mental do AEC09: campo e cidade interligados.....	114
Figura 19- Mapa mental do AEC18: campo e cidade interligados.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Roteiro de observação de aulas	18
Quadro 2-Conteúdos relativos ao campo nos PCN e CRE-GO	50
Quadro 3 - Fundamentos da Geografia acadêmica e da Geografia escolar.....	59
Quadro 4- Conteúdos abordados por aula na EC e EP	72
Quadro 5- Classificação dos alunos quanto à vivência no campo.....	90
Quadro 6- Quantidade de alunos por grupos (%).....	91
Quadro 7- Subdivisões dos alunos quanto à vivência no campo.....	92
Quadro 8- Percurso didático para o estudo do campo	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População do estado de Goiás: 1970 – 2010	34
Tabela 2 -Área dos estabelecimentos agropecuários em Goiânia- GO (2006).....	37
Tabela 3-Produto Interno Bruto de Goiânia, 2014	38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Preferência quanto ao lugar de moradia.....	97
---	----

RESUMO

Uma das possibilidades de tornar os conteúdos da geografia escolar significativos aos alunos consiste em tomar como referência o lugar, as vivências e experiências dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, consideramos importante refletir sobre o modo como os conteúdos que envolvem o campo são abordados nas aulas de geografia de alunos citadinos, e partimos do pressuposto de que contemplar a relação campo-cidade pode trazer sentido aos conteúdos relativos ao campo, despertando o olhar espacial do aluno. Com o objetivo de compreender como a relação campo-cidade é abordada no ensino de Geografia, no município de Goiânia e as possibilidades de superação de uma visão dicotômica sobre estes espaços, realizamos um estudo de caso envolvendo duas escolas públicas de Goiânia. Este estudo de caso envolveu o estudo das Representações Sociais dos alunos, pois compreendemos estas como possibilidade de evidenciar conceitos cotidianos. Para compreendermos as Representações Sociais dos sujeitos da pesquisa utilizamos o método de evocação de palavras, elaboração de mapas mentais, além disso, a aplicação de um questionário nos possibilitou observar a vivência dos alunos no campo. Outro aspecto analisado foi a prática pedagógica de duas professoras de Geografia do sétimo ano do ensino fundamental, através de entrevista semi-estruturada e observação de aulas e análise dos currículos utilizados nas escolas participantes da pesquisa. Pudemos evidenciar que considerar os conceitos cotidianos dos alunos ao abordar as temáticas relativas ao campo consiste em uma preocupação das professoras, e também em uma dificuldade. O trabalho com as Representações Sociais pode ser tomado como referência para a superação dessa dificuldade, uma vez que colabora para que os conhecimentos dos alunos sejam explicitados, e nessa perspectiva destacamos os mapas mentais devido a sua relação com o ensino de geografia e possibilidades de evidenciar as Representações Sociais. Sendo assim, propomos um encaminhamento didático que visa contribuir com a superação uma visão dicotômica sobre o campo e a cidade, de modo a levar o aluno a compreender a articulação de tais espaços, as diferentes características do campo brasileiro, entre outros aspectos, mobilizando conceitos que contribuem com o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Palavras- chave: ensino de Geografia; Representações Sociais; relação campo-cidade; formação de conceitos.

ABSTRACT

One of the possibilities to make the contents of school geography meaningful to students is to take as a reference the place and experiences of the subjects involved in the teaching and learning process. From this perspective, we consider it important to reflect on how the content that involves the countryside is approached in the geography classes of city students, and we start from the assumption that contemplating the field-city relationship can bring meaning to the contents related to the field, awakening the spacial perception of the students. In order to understand how the field-city relationship is approached in the teaching of Geography in the city of Goiânia and the possibilities of overcoming a dichotomous vision about these spaces, we conducted a case study involving two public schools in Goiânia. This case study involved the study of the Social Representations of the students, because we understand these as the possibility to highlight everyday concepts. In order to understand the Social Representations of the research subjects, we used the method of word evocation, mental mapping, and the application of a questionnaire that allowed us to observe the students experience about the field. Another aspect analyzed was the pedagogical practice of two seventh-year primary school teachers, through a semi-structured interview and observation of classes and analysis of the curriculum used in the schools that is participating in the research. We could show that considering the everyday concepts of the students when addressing the themes related to the field is a concern of the teachers, and also in a difficulty. The work with the Social Representations can be taken as a reference to overcome this difficulty, since it collaborates so that the knowledge of the students is explicit, and from this perspective we highlight the mental maps due to their relation with the teaching of geography and its possibility to highlight the Social Representations. Thus, we propose a didactic approach that aims to contribute to overcoming a dichotomous vision about the field and the city, in order to lead the student to understand the articulation of such spaces, the different characteristics of the Brazilian field, among other aspects, mobilizing concepts which contribute to the development of geographic thought.

Key words: Geography teaching; Social Representations; field-city relationship; concept formation.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia cativou-me desde a graduação. Os debates sobre conteúdos, didática, metodologias de ensino, levaram-me a querer desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso que envolvesse alguns desses elementos que significam o trabalho do professor e possibilitam que o mesmo seja desenvolvido de modo a ser alcançado o objetivo do ensino.

Mas que objetivo é esse? Qual o ponto de partida? Onde – como professora – posso chegar? De indagações é feito o percurso formativo, e muitas delas foram sendo contempladas ao longo do caminho, outras surgiram para dar as ideias iniciais do que tomou forma, ainda em 2013, em um trabalho de conclusão de curso, e nas reflexões que hoje se concretizam nesta dissertação.

Um pouco da minha trajetória enquanto estudante cabe para compreendermos quais ideias me levaram a realização dessa pesquisa. No segundo ano do curso de licenciatura em Geografia (2011), ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET), no qual, como bolsista, tive a oportunidade de ter os primeiros contatos com a pesquisa e a escrita científica, pois uma de nossas tarefas era o desenvolvimento de um projeto de pesquisa em grupo, com o intuito de apresentação em eventos e publicação de artigos. O trabalho foi orientado pelo Dr. Eguimar Chaveiro, professor ao qual devo muitos agradecimentos pelo modo como nos possibilitou o desenvolvimento da escrita.

No ano seguinte, em que um novo projeto seria pensado, começo a estabelecer laços que aos poucos me conduziram a este texto. Estava no terceiro ano de graduação, e já havia cursado uma disciplina que nos despertou bastante interesse – eu e minhas colegas de pesquisa, Ângela Maria Peixoto e Déborah Evellyn Irineu – que foi a Geografia Agrária. Neste sentido, buscamos a orientação do professor Dr. Adriano Rodrigues de Oliveira que muito contribuiu no desenvolvimento de uma pesquisa que versava sobre as relações da agricultura familiar e do agronegócio, um estudo de caso da comunidade Cedro, em Mineiros (GO).

A partir de então, pude me aproximar dos debates da Geografia Agrária e comecei a refletir sobre sua importância no ensino de Geografia, por possibilitar a compreensão do processo de formação do território brasileiro, e que os alunos se tornem mais conscientes e críticos quanto à propriedade privada da terra, o modelo produtivo do agronegócio, e aos movimentos sociais do/no campo.

Neste contexto, comecei a cursar a disciplina de Estágio, em que eu e minha amiga Ângela Maria tivemos a excelente oportunidade de observar aulas de Geografia de alunos do sétimo ano do ensino fundamental, nas quais eram abordados temas relativos ao campo. Foi quanto tive o primeiro contato com esse conteúdo escolar, do ponto de vista docente.

Devido a observar a legitimação da propriedade privada da terra pelos alunos e seus preconceitos quanto aos movimentos sociais, decidimos realizar uma intervenção pedagógica que contemplasse essa temática, em que trabalhamos as diferentes abordagens da mídia a respeito dos movimentos sociais no campo.

Após a realização do estágio, já no último ano de graduação, deparei-me com o esperado desafio de desenvolver um trabalho de conclusão de curso. Devido ao envolvimento com a Geografia Agrária e pelo interesse em fazer uma pesquisa que se aproximasse e pudesse contribuir com minha formação enquanto docente, surgiu a ideia de pesquisar os conteúdos relativos ao campo nos livros didáticos de geografia. A partir disso, me aproximei da professora Dra Lana Cavalcanti, que carinhosamente aceitou me orientar, e a quem devo muitos agradecimentos, pois me proporcionou muito aprendizado e amadurecimento, como profissional e como pessoa.

Nesse período, me inseri nas atividades do LEPEG (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica), das quais destaco o grupo de estudos do NUPEC (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade), e como resultado do trabalho de conclusão de curso, apresentei a monografia intitulada: “Os conteúdos relativos ao campo no sétimo ano do ensino fundamental e os livros didáticos de Geografia”. A pesquisa realizada levou a alguns questionamentos fundamentais para a elaboração do projeto que resultou nesta dissertação, são eles: para que os alunos cidadãos compreendam as dinâmicas e processos que se dão no campo, há que se tomar como ponto de partida a relação campo-cidade? De que modo os alunos que moram na cidade de Goiânia percebem o campo? O modo como os alunos goianienses percebem o campo e se relacionam com o mesmo é tomado como referência nas aulas de Geografia?

Com o intuito de refletir sobre tais indagações e de desenvolver um projeto de pesquisa, elaboramos o seguinte objetivo: **Compreender como a relação campo-cidade é abordada no ensino de Geografia, no município de Goiânia e as possibilidades de superação de uma visão dicotômica sobre estes espaços.** Para atingir tal objetivo consideramos os seguintes objetivos específicos:

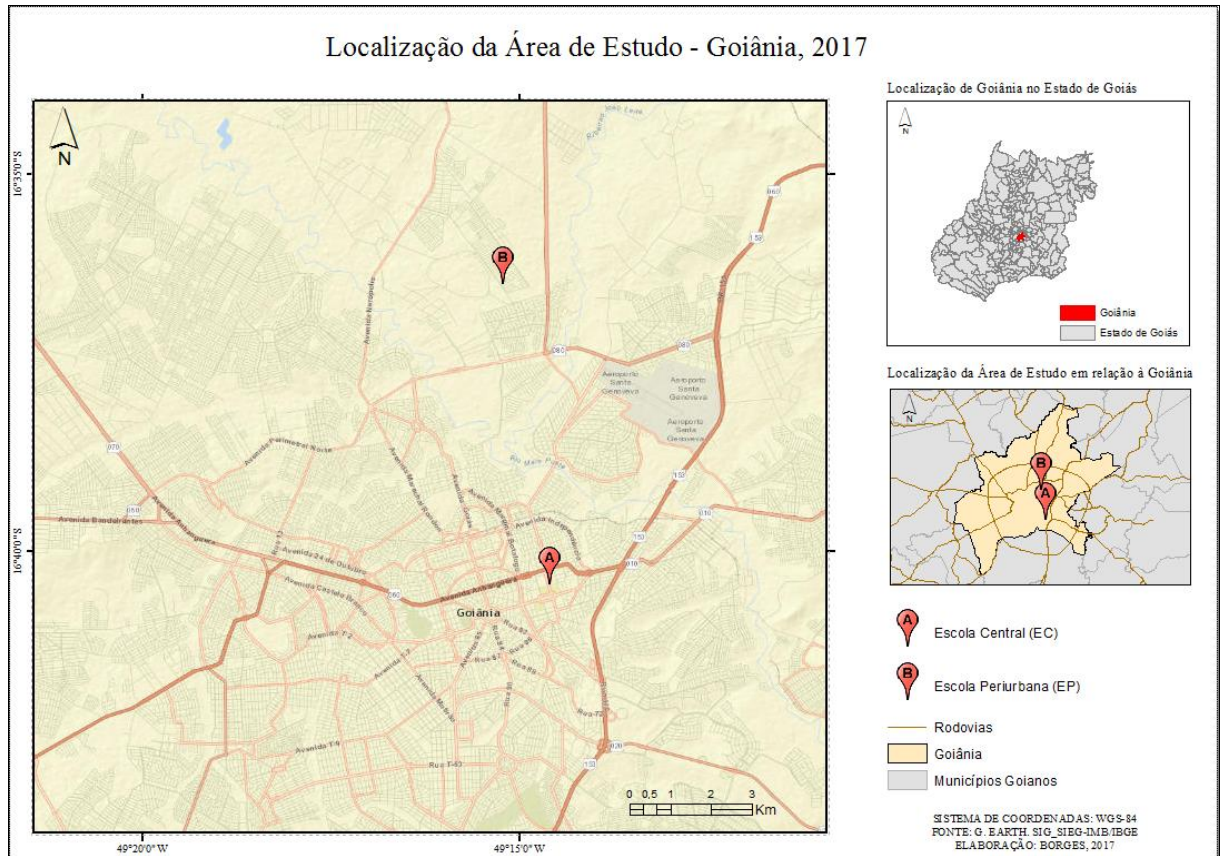
- A. Analisar de que modo os currículos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Referência do Estado de Goiás), evidenciam o campo como conteúdo e como é feita sua abordagem.
- B. Destacar como se dá a relação campo-cidade no município de Goiânia e reconhecer suas principais características.
- C. Conhecer e analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia, que atuam nas escolas participantes desse estudo, ao abordarem os conteúdos relativos ao campo.
- D. Analisar a representação social dos alunos sobre o campo, por meio da produção de mapas mentais, a partir de suas práticas cotidianas e conteúdos escolares.

Para atingir tais objetivos, optamos por realizar um Estudo de Caso cuja principal referência adotada consistiu na obra de Yin (2010). Além desse autor, Fernando Lefèvre e Ana Maria Lefèvre (2012) contribuíram com seus estudos sobre pesquisa de Representação Social, assim como a tese da professora Salete Kozel (2010) que utilizou os mapas mentais como linguagem para analisar as práticas cotidianas dos indivíduos e do professor Denis Richter (2010) que a partir dos mapas mentais faz uma leitura do cotidiano de jovens escolares e investiga a formação do raciocínio espacial.

De acordo com Yin (2010), os estudos de caso consistem em "estudo de eventos em seu contexto real" (p. 110). Portanto, temos em nosso estudo de caso o evento: ensino dos conteúdos relativos ao campo; e em seu contexto real: as aulas de Geografia para alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Goiânia.

A escolha por investigar turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental se deu a partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que indicam vários temas e conteúdos referentes ao campo nesta fase do ensino. Os conteúdos são explicitados também em outros anos, sendo bastante abordado no sexto ano, de modo que consideramos interessante investigar turmas de sétimo ano pela possibilidade de que os alunos já tenham iniciado a construção do conceito de campo.

A metodologia se desenvolveu em duas escolas selecionadas a partir do critério localização, sendo uma escola situada na região central da cidade de Goiânia e uma em região periurbana, de modo a verificar se a relação campo-cidade é percebida de modo diferente nestes dois espaços devido às possíveis diferenças das paisagens:



Yin (2010, p. 59) identifica como característica dos estudos de caso os seguintes componentes de um projeto: 1) as questões do estudo; 2) as proposições, se houverem; 3) as unidades de análise; 4) a lógica que une os dados às proposições; e 5) os critérios para interpretar as constatações. Sendo assim, no esforço de tornarmos este estudo de caso coerente e bem fundamentado, explicitamos aqui os componentes propostos:

- 1) **As questões do estudo:** para que os alunos cidadãos compreendam as dinâmicas e processos que se dão no campo, há que se tomar como ponto de partida a relação campo-cidade? De que modo os alunos que moram na cidade de Goiânia percebem o campo? O modo como os alunos percebem o campo é tomado como referência no ensino de Geografia?
- 2) **As proposições:** A relação campo-cidade consiste em uma possibilidade de aproximação do conteúdo campo com o cotidiano cidadão dos alunos. Desse modo, considerar a relação campo-cidade no município de Goiânia estabelecendo elos do cotidiano cidadão dos alunos com o campo pode ser considerada uma importante tarefa. Goiânia é uma cidade que apresenta características da cultura ligada ao campo (CHAVEIRO, 2007; OLIVEIRA, 2011), além de muitas pessoas se relacionarem com

o mesmo de algum modo, logo, os alunos embora cidadãos, podem ter muitos elementos que compõe sua Representação Social sobre o campo, elementos estes que podem colaborar no ensino de Geografia.

3) **As unidades de análise:** a relação campo-cidade no ensino de Geografia aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental de duas escolas de Goiânia; e a representação social dos alunos sobre o campo, bem como sua relação com o ensino de Geografia.

4) **A lógica que une os dados às proposições:** pesquisa documental; questionário aos alunos; observação de aulas; entrevista aos professores.

5) **Os critérios para interpretar as constatações:** discorreremos nos parágrafos seguintes:

Uma das etapas iniciais dessa pesquisa consistiu em evidenciar o modo como os currículos oficiais adotados pelas escolas abordam o conteúdo campo, haja vista que esses documentos, como os PCN e Currículo Referência do Estado de Goiás (CRE-GO), podem ser tomados como referência no ensino de tais temáticas. Desse modo, realizamos a leitura e análise do conteúdo em tais documentos.

Outra etapa da pesquisa documental teve como objetivo compreender a relação campo-cidade em Goiânia. Foi feita a leitura de bibliografia que versa sobre o tema, tanto aquelas que são específicas da cidade em questão, como das que tratam do contexto brasileiro da relação campo-cidade, no esforço de compreender a dialética entre tais espaços.

Os questionários (Apêndice 1), direcionados aos alunos, nos forneceram dados sobre a relação desses com o campo, evidenciando elementos de suas Representações Sociais sobre o mesmo. De acordo com Lefèvre e Lefèvre (2012), as Representações Sociais (RS) são a língua comum de ideias de sujeitos que compartilham determinado espaço social:

As RS são reelaborações, metabolizações de conhecimentos e informações geradas em um certo número de espaços sociais, onde, modernamente, tais conhecimentos são produzidos e/ou difundidos: meios de comunicação de massa, internet, escola/academia, centros culturais, museus, centros religiosos, locais de trabalho, núcleo familiar (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 22-23).

Sendo assim, buscamos a partir da aplicação de questionário aos alunos evidenciar o que os mesmos pensam e compreendem sobre o campo, relacionando as respostas obtidas e agrupando-as em categorias com o intuito de elaborar o discurso do sujeito coletivo (DSC). Essa técnica de pesquisa de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2012) tem como objeto o pensamento de coletividades e permite iluminar o campo social pesquisado “resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam” (p. 27).

Além de questões objetivas e abertas o questionário contou com a elaboração, pelos alunos, de mapa mental que representasse o campo e a cidade. Os mapas mentais possibilitam que as representações sejam evidenciadas, como nos destaca Kozel (2010):

Ao construírem mapas mentais, as pessoas estão resgatando, por meio das representações, o simbólico, permeado pelo cultural e o social, ou seja, evidenciam o seu *imprint* cultural e os valores intermediados pelos discursos que são produzidos em relação ao ambiente em que vivem. (KOZEL, 2010, p. 19).

Nessa perspectiva, os elementos evidenciados nos mapas mentais são compreendidos enquanto RS, e no caso da nossa pesquisa, os mapas elaborados pelos alunos explicitam elementos de sua representação social sobre o campo.

A observação de aulas nos permitiu compreender o modo como os professores lidam como os conteúdos, como os alunos se envolvem nas aulas, entre outros aspectos que possibilitaram um contraponto aos dados obtidos através dos questionários. Desse modo, durante as aulas de Geografia foram observados aspectos que concernem à relação professor-aluno/ aluno- professor, metodologias de ensino, materiais didáticos e conteúdo, conforme explícito no quadro 1:

Quadro 1- Roteiro de observação de aulas

Relação professor - aluno / aluno - professor
Observar o modo como o professor contextualiza o conteúdo de modo a relacioná-lo com a vivência e o cotidiano dos alunos, ou seja: se o professor possibilita um espaço de diálogo, se os alunos se interessam pelos diálogos propostos. Será observada a maneira como o professor insere o aluno no processo de ensino-aprendizagem como sujeitos ativos ou não, se a opinião e apontamento dos mesmos são considerados e de que modo.
Conteúdo
Observar quais temáticas são abordadas relativas ao campo, de que modo é abordada a relação campo-cidade, e se a vivência e representações dos alunos são consideradas, bem como as particularidades da cidade de Goiânia e do estado de Goiás. As discussões que são feitas tanto por proposta do professor, quanto por apontamento dos alunos, os debates, dúvidas e colocações dos alunos.
Metodologias de ensino
Observar como é feita a sequência didática dos conteúdos relativos ao campo, se o professor retoma as discussões realizadas em aulas anteriores, as atividades propostas em sala e para casa, o modo de exposição e abordagem dos conteúdos relativos ao campo, se o professor possibilita a relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos.
Materiais e recursos didáticos
Analisar os materiais que são utilizados e o modo como o uso é feito. A maneira como tais materiais podem contribuir no ensino dos conteúdos relativos ao campo e na compreensão da relação campo-cidade, bem como suas limitações.

Elaboração: BORGES (2017).

Yin (2010) aponta duas fontes de evidência para estudos de caso: a observação direta dos eventos estudados e entrevistas das pessoas envolvidas nos eventos. Para o autor, “Uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista. Essa observação pode ser surpreendente devido à associação habitual entre as entrevistas e o método de levantamento” (YIN, 2010, p. 133).

Neste trabalho a realização de entrevista com os professores teve como objetivo a compreensão de suas concepções relativas ao campo brasileiro, sendo utilizada como um instrumento complementar às interpretações das situações observadas em sala de aula, além de poder sanar qualquer possível dúvida surgida no processo.

A entrevista foi composta por questionamentos referentes às ideias que os professores possuem sobre o campo e sua relação com a cidade de Goiânia, e a prática pedagógica em torno dessas temáticas em sala de aula. Questões objetivas referentes à formação e carreira profissional e às práticas espaciais desses sujeitos também foram contempladas, pois acreditamos que esses fatores podem influenciar na prática docente, bem como na abordagem dos conteúdos. O roteiro de entrevista encontra-se nos apêndices (Apêndice 2).

Foi realizada entrevista do tipo semiestruturada, visto que esse tipo de entrevista possibilita a interação entre pesquisador e participante, de modo que o pesquisador pode interferir no roteiro pré-estabelecido no decorrer da entrevista. Esta é uma característica da entrevista semiestruturada, pois como destaca Triviños (1987):

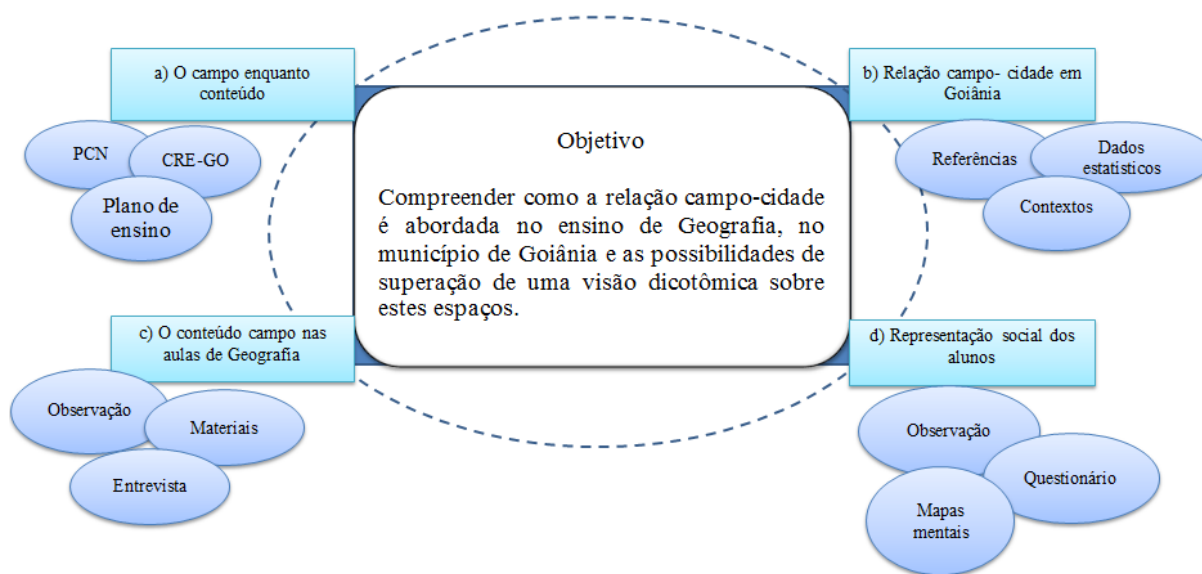
[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

O caráter fluido e não rígido das entrevistas em estudos de caso também é destacado por Yin (2010), pois para o autor as entrevistas são conversas guiadas. Yin (2010) ressalva que as questões devem ser “amigáveis”, não ameaçadoras, e que todo tipo de omissão ou possível dificuldade em respondê-las precisam ser mencionadas na redação do trabalho.

No que concerne à flexibilidade das entrevistas, Lefèvre e Lefèvre (2010) concordam que pode haver certa maleabilidade das perguntas durante as entrevistas, mas o entrevistador deve tomar cuidado para não se perder ou alterar o objetivo das perguntas realizadas, nem acrescentar novos objetivos a partir de novas questões.

Sendo assim, a metodologia da pesquisa pode ser sintetizada no mapa conceitual a seguir (Figura 1), sendo que os procedimentos estão relacionados aos objetivos da pesquisa:

Figura 1-Mapa conceitual da metodologia



Elaboração: BORGES (2017).

Esta pesquisa tem caráter relevante por possibilitar uma reflexão acerca das Representações Sociais de alunos cidadãos sobre o campo, e de como a Geografia escolar pode contribuir para a formação de um pensamento crítico sobre o campo e na superação de uma possível visão dicotômica deste com a cidade, a partir do reconhecimento do campo enquanto espaço de vivência, trabalho e resistência.

Além disso, são poucas as pesquisas em âmbito de pós-graduação que versam sobre os conteúdos relativos ao campo, ou sobre a relação campo-cidade no ensino de Geografia. A partir do levantamento de teses e dissertações que versam sobre ensino e formação de professores de Geografia, realizado pelo Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (NUCEF) foram defendidas até o ano de 2015, quatro pesquisas, em nível de mestrado, com temáticas referentes a relação campo-cidade no ensino de Geografia (PAULA, 2012; BATISTA, 2014; MENEZES, 2014; FLORIANO, 2015)¹ e nenhuma em nível de doutorado.

Essa dissertação estrutura-se em três capítulos cujas ideias centrais e temáticas abordadas serão apresentadas a seguir. O primeiro capítulo, intitulado **A relação campo cidade na Geografia e no ensino** discute aspectos teóricos referentes a relação campo-

¹ A equipe do NUCEF, coordenada pela Profa Dra Lucineide Mendes Pires, analisou o banco de dados do programa e da Plataforma Sucupira (Capes), além dos sites dos programas de pós-graduação de 62 universidades brasileiras. Foram encontradas 373 dissertações e 122 teses defendidas até 2015 na área de Ensino e Formação de professores de Geografia.

cidade, interpretações por autores clássicos e autores contemporâneos da Geografia. Neste sentido, apresentamos as concepções da relação campo-cidade a partir da perspectiva dicotômica, do *continuum*, da totalidade dialética e da emergência de novas ruralidades. Discute também a relação campo-cidade no contexto de Goiânia, sendo apresentando o histórico da formação da cidade, que dialoga com os processos que se davam no campo naquele contexto. Por fim, é apresentado o debate da relação campo-cidade no currículo escolar a partir da análise dos currículos oficiais adotados nas escolas pesquisadas, sendo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e o Currículo Referência do Estado de Goiás (CRE-GO). Desse modo, o Capítulo 1 busca contemplar a relação campo-cidade enquanto conteúdo escolar.

O segundo capítulo **Ensinar sobre o campo a partir da relação campo-cidade**, versa sobre os debates e definições de conteúdo escolar por autores da Pedagogia e da Geografia, a formação de conceitos na perspectiva de Vigotski e discute a relação entre conceitos cotidianos e científicos. Neste capítulo abordamos aspectos relativos ao ensino de cidade e a importância da categoria Lugar no ensino de Geografia para tornar os conteúdos significativos aos alunos. São apresentadas também as impressões obtidas com a observação das aulas de Geografia e os resultados das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa.

O terceiro e último capítulo tem como título **A representação do campo no contexto de escolas urbanas**. Abordamos o conceito de Representação Social (RS) – compreendida como uma possibilidade de interpretar e intervir no cotidiano – e sua importância para o ensino de Geografia. É apresentada uma discussão relativa aos mapas mentais como representação do lugar e a possibilidade de utilização dos mesmos como um recurso que pode evidenciar elementos das RS e possibilitar o trabalho com as mesmas. Nesse capítulo também são apresentadas características das Representações Sociais dos alunos sobre o campo, evidenciadas a partir de questionário, método de evocação de palavras e elaboração de mapas mentais. O capítulo traça um perfil da aproximação (ou distanciamento) dos alunos em relação ao campo e evidencia o discurso do sujeito coletivo dos alunos sobre o mesmo. Por fim, o capítulo apresenta uma proposição didática para a abordagem do conteúdo campo a partir de sua relação com a cidade.

Antes de iniciar nosso debate cabe justificar a utilização do conceito “campo” e não “espaço rural” que também é muito adotado por autores que discutem a temática. Consideramos o campo enquanto uma localidade, portanto dotado de materialidade, pode ser observado e analisado empiricamente. Já o rural possui um sentido imaterial, uma vez que

corresponde a manifestações culturais e representações sociais, portanto consiste em um universo simbólico, são atributos e não substantivos (BIAZZO, 2008, CARNEIRO, 1998). Nessa perspectiva, campo e cidade são compreendidos como formas, ao passo que ruralidades e urbanidades são conteúdos sociais: “Campo e cidade são, portanto, materialidades, manifestam-se como paisagens contrastantes. Ruralidades e urbanidades são racionalidades ou lógicas. Manifestam-se por meio dos nossos atos através das práticas sociais” (BIAZZO, 2008, p. 143).

Biazzo (2008) com base nos estudos dos franceses Marc Mormont² e Jean Remy³ salienta que a ideia de localidade não leva o rural (ou o urbano) a serem encarados como tipos de espaço, e defende que se abandone o vínculo direto entre espaço “urbano” e “rural” “para que referidas como ruralidades e urbanidades, tais categorias adquiram conteúdo analítico” (p. 144). Assim, propõe a adjetivação dos espaços como campestres e citadinos, já que campo e cidade são referências formais.

Nesse sentido, a ruralidade e urbanidade vão para além do sentido espacial, ou seja, o rural não se restringe ao campo, bem como o urbano não se limita a cidade: “Em outras palavras, a noção de localidade não define, de forma alguma, a natureza rural ou urbana do grupo ou das práticas sociais que ele desenvolve” (CARNEIRO, 1998, p. 62). Portanto, consideramos mais adequado adotar o termo campo, e relação campo-cidade para nos referirmos aos conteúdos escolares, já que esses se referem a uma localidade passível de observação e análise geográfica.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir nas aulas de Geografia quanto à abordagem de conteúdos relativos ao campo para alunos citadinos de Goiânia, assim como de outras cidades cujo contexto citadino se aproxima desta, e que o trabalho com as Representações Sociais sirva como parâmetro para a compreensão dos conceitos cotidianos dos alunos e o desenvolvimento do pensamento geográfico e da prática cidadã.

² MORMONT, Marc. Vers une Redéfinition du rural. *Recherches Sociologiques*, v. XX, n.3. 1989. p. 331-350. / MORMONT, Marc. A la recherche des spécificités rurales In: JOLLIVET(Org.). *Vers un Rural Postindustriel*. Paris: L'Harmattan, 1997. 256 p.

³ REMY, Jean. Pour une sociologie du rural ou le statut de l'espace dans la formation des acteurs sociaux. *Recherches Sociologiques*, v. XX, n. 3. 1989. p. 265-276.

1. A relação campo-cidade na Geografia e no ensino

A relação campo-cidade pode ser interpretada de diferentes maneiras na Geografia, a depender da perspectiva de análise adotada pelo pesquisador e de suas escolhas teórico-metodológicas. Dentre tais perspectivas, destacam-se as denominadas como dicotômica, *continuum* rural-urbano, dialética e a emergência de uma nova ruralidade. Tais abordagens serão apresentadas na primeira parte desse capítulo com o intuito de nos possibilitar uma melhor compreensão da relação campo-cidade expressa nos currículos escolares.

Na segunda parte, discorreremos sobre a relação campo-cidade no município de Goiânia, que teve seu núcleo citadino fundado em um estado de base econômica agrária, e cuja ocupação deu-se predominantemente pela migração campo-cidade. Nesse contexto, Goiânia expressa marcas da ruralidade na cidade, por meio de manifestações culturais e atividades de cunho agrícola. Sendo assim, a partir da análise de dados estatísticos, buscamos evidenciar as atividades tipicamente rurais realizadas nesta cidade.

Por fim, Na última parte do capítulo apresentamos uma breve abordagem do conceito de currículo e suas dimensões formal, real e oculta. Posteriormente, discutimos os resultados da análise dos documentos curriculares adotados pelas escolas participantes da pesquisa, ou seja, como é feita a abordagem da relação campo-cidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo Referência do Estado de Goiás.

1.1 A relação campo-cidade no contexto da Geografia

A Geografia consiste em uma ciência que nos possibilita compreender a produção do espaço e as relações que nele se estabelecem. Sendo campo e cidade parte de um todo que se relaciona em diferentes escalas, a Geografia contribui para a leitura dos diferentes fenômenos e processos que se dão nesses contextos e para uma leitura crítica da realidade. Assim, campo e cidade que outrora eram compreendidos como realidades distintas passam a ser analisadas enquanto pares complementares, conforme discutiremos a diante.

As particularidades entre o campo e a cidade podem ser observadas, a partir de uma primeira aproximação, em suas paisagens. A densidade da cidade cujo solo é

predominantemente concretado, as construções verticais e horizontais, o fluxo de veículos e pessoas, a ausência de vegetação são características que nos remetem aos ambientes citadinos. Lavouras, pastos, presença ou algum resquício de vegetação nativa, relativa dispersão populacional, podem ser representações vinculadas ao campo.

A partir da apropriação dos conceitos de forma, função, estrutura e processo, podemos analisar e compreender as dinâmicas espaciais. Tais conceitos teóricos são fundamentais de acordo com Lefebvre (2001) e apresentados também por Santos (1992), e partir deles podemos perceber algumas particularidades relativas ao campo e a cidade. A forma, definida pelo aspecto visível e pelo arranjo dos objetos, relaciona-se à estrutura técnica e se revela bem diferente entre o campo e a cidade, ainda mais ao considerarmos grandes cidades cuja densidade demográfica é elevada.

De acordo com Santos (1992) a função sugere a atividade ou tarefa relativa a determina forma, instituição ou pessoa. Desse modo, no que concerne a função do campo e da cidade, Kautsky (1998) aponta que o campo está ligado à produção para o consumo próprio (principalmente nos pequenos estabelecimentos) e a cidade à produção de mercadorias. A contextualização histórica é importante para não cairmos numa análise anacrônica: o autor escreveu no início do século XX, período pós-revolução industrial, em que a indústria e o comércio já se constituíam como importantes pilares do capitalismo. Kautsky buscou examinar a agricultura neste contexto, e as transformações pelas quais passou nas diferentes fases do sistema capitalista.

As funções apresentadas por Kautsky (1998) são apenas alguns dos papéis do campo e da cidade, pois além da produção para consumo próprio, citada pelo autor, há a produção para comercialização, os grandes estabelecimentos produtores de *commodities*, cuja forma caracteriza-se pelas monoculturas e complexos agroindustriais, e na cidade, além da produção de mercadorias, as atividades terciárias são muito presentes, sendo que a cidade do século XXI é cada vez mais diversa e complexa.

O modelo de cidade, campo e suas funções transformam-se ao longo da história e de seus distintos modos de produção como destaca Lefebvre (2001):

Formas, estruturas e funções urbanas (na cidade, nas relações da cidade com o território influenciado ou gerido por ela, nas relações com a sociedade e o Estado) agiram umas sobre as outras e se modificaram, movimento este que o pensamento hoje pode reconstruir e dominar. Toda formação urbana conheceu uma ascensão, um apogeu, um declínio (LEFEBVRE, 2001, p. 60).

O autor aponta que a cidade expressão das sociedades agrárias tinha como função predominante atuar como sede político-administrativa, com a revolução burguesa a cidade adquire caráter mercantil e com o advento da indústria passa a ser denominada cidade industrial. Nesse contexto, a cidade é compreendida pelo autor com base em suas múltiplas realidades e enorme concentração de pessoas, atividades, objetos e pensamentos. Para Lefebvre (2001), a função da cidade se distingue entre aquelas internas à cidade, as funções da cidade em relação ao território (na qual está inserida sua relação com o campo), e as funções particulares de cada cidade, que se relacionam à divisão técnica e social do trabalho entre as cidades e suas diversas redes de relações.

Para Lefebvre a forma da cidade deve ser considerada a partir de sua dupla morfologia: prático sensível ou material de um lado, e social do outro. Ou seja, a cidade está baseada em um código de funcionamento centrado ao redor de instituições, plano sobre o qual se assenta a estrutura social e incorpora as ideologias. No que concerne a estrutura, o autor aponta que: “Existe a estrutura da cidade (de cada cidade, morfológica e socialmente, topológica e topicamente), depois a estrutura urbana da sociedade e finalmente a estrutura social das relações cidade-campo.” (LEFEBVRE, 2001, p. 65). Sendo assim, podemos compreender a estrutura da cidade como algo que extrapola seus limites, permeando suas relações com o campo.

Referente à relação campo-cidade, Kautsky (1998) a observa a partir do desenvolvimento da indústria e do comércio que gera novas demandas cuja indústria agrícola é incapaz de satisfazer. Para o autor,

Esses produtos, a exemplo das ferramentas novas e mais perfeitas, também começaram a invadir o campo em ritmo crescente, na medida em que crescia o intercâmbio entre a cidade e o campo. [...] Enfim, a superioridade da indústria urbana tornou-se tão grande que acabou por transformar os produtos da indústria agrícola em artigos de luxo, em artigos que o econômico camponês não podia dar-se ao luxo de utilizar e cuja produção acabou por abandonar (KAUTSKY, 1998, p. 39).

Sobre esta dificuldade da produção do campo acompanhar o ritmo das indústrias citadinas, o autor aponta como exemplo a fabricação de tecidos de algodão que realizada pela indústria a baixos custos, acabava por inviabilizar a produção camponesa. Nesse contexto, a máquina é apontada como fator de importância decisiva no despovoamento do campo, sendo que a migração do campo para a cidade pode ser compreendida como uma importante faceta da relação campo-cidade. No contexto de Goiânia, a migração é um importante elemento, pois sua ocupação deu-se predominantemente por imigrantes do campo.

Outro aspecto evidenciado por Kautsky (1998) consiste na exploração do campo pela cidade. O autor argumenta que o desenvolvimento da cidade impõe ao campo o pagamento de impostos em dinheiro, ou seja: “Parte crescente dos valores produzidos pelo campo é absorvido pela cidade, sem que esta forneça ao campo, em troca, um valor substitutivo que venha a compensar esse fornecimento” (KAUTSKY, 1998, p. 280).

A demanda do camponês por dinheiro aumenta, naquele contexto, agravando sua situação de pobreza e levando a substituição da produção de subsistência pela produção mercantil. Atualmente, a dependência também de sementes transgênicas, insumos e agrotóxicos comprometem a vida e permanência do camponês no campo.

Retomando a discussão em Lefebvre, o autor faz uma leitura da relação campo-cidade ou melhor, da relação cidade-campo (para utilizarmos o conceito do modo empregado pelo autor) a partir da exploração do campo pela cidade, e considera que o modo de vida urbano se tornará predominante ao longo da história. Sobre isso afirma: “A vida urbana penetra na vida camponesa despojando-a de elementos tradicionais: artesanatos, pequenos centros que definham em proveito dos centros urbanos (comerciais e industriais, centros de distribuição etc.)” (LEFEBVRE, 2001, p. 74). A penetração do modo de vida urbano no campo se dá, de acordo com o autor, a partir do “tecido urbano” que prende em sua rede todo o território dos países industrializados.

O campo é compreendido por Lefebvre (2001) como lugar de produção e de obras, pois a produção agrícola faz nascerem obras. Além disso, o autor interpreta o campo como um espaço sacralizado, ligado aos grupos que o ocuparam. Tal sacralização é profanada pela cidade e pela vida urbana “que captam essa sacralização, condenam-na e depois a dissolvem no transcorrer das épocas, absorvendo-a na racionalidade” (LEFEBVRE, 2001, p. 73). Assim, o autor salienta que a vida urbana contém mediações originais entre a cidade, o campo, a natureza, sendo que para compreendermos tais mediações devemos considerar os simbolismos e representações ideológicas e imaginárias da natureza e do campo como tais pelos cidadãos (Lefebvre, 2001, p. 73).

A cidade e a vida urbana tornaram-se modelos hegemônicos com o advento da industrialização, devido às relações de poder mediadas por relações comerciais e moedas, conforme salienta Willians (2011):

[...] sempre que penso nas relações entre campo e cidade, e entre berço e instrução, constato que se trata de uma história ativa e contínua: as relações não são apenas de ideias e experiências, mas também de alugueis e juros, situações e poder – um sistema mais amplo (WILLIANS, 2011, p. 21).

Neste sentido, o autor aponta o comercialismo como responsável por destruir “a velha estrutura rural e suas virtudes” (WILLIANS, 2011, p. 25). Por “velha estrutura rural” o autor denomina as relações mais tradicionais do campesinato, que segundo ele tendem a desaparecer com o advento da industrialização, e pelo desenvolvimento comercial, visto que compreende o rural dotado de valores que “se opõe, em todas as épocas e em toda parte, à ganância e ao orgulho do dinheiro, do poder e, muitas vezes, do saber institucionalizado” (WILLIANS, 2011, p. 172).

Assim, o comércio e a indústria podem ser considerados importantes aspectos que transformam a relação campo-cidade, modificando a organização espacial e relações entre os sujeitos. Para compreender tais aspectos e relações, retomamos os conceitos propostos por Santos (1992), de modo que temos na estrutura a compreensão da relação campo-cidade, e no conceito de processo a expressão de tais modificações:

Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. *Processo* pode ser definido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança (SANTOS, 1992, p. 50. *Grifos do autor*).

A partir da estrutura, podemos pensar o campo e a cidade como partes de um todo, ligados pelas redes técnicas de transporte, energia, comunicação. Os processos que os envolvem, ou seja, as ações que indicam o movimento do passado e do presente podem nos levar a compreender a organização espacial do campo e da cidade bem como sua relação ao longo do tempo e do desenvolvimento do espaço. Vale salientar que, estrutura, forma e função são componentes de uma totalidade, mas que possui independência e autonomia relativa, de acordo com Lefebvre (2001).

Podemos observar que a formação das cidades brasileiras de um modo geral, está muito ligada ao desenvolvimento do espaço agrário. Em Goiás as “cidades do ouro” cuja economia caracterizava-se predominantemente pela mineração, tiveram vida curta com o declínio da atividade aurífera, de modo que a primeira onda colonizadora ocorreu em função da pecuária conforme aponta Barreira (1997):

Provavelmente ela fez parte das correntes migratórias que se desenrolaram nas últimas décadas do século XIX e que chegaram a Goiás provenientes do Maranhão, Pará, Bahia, Minas Gerais e São Paulo. Essas correntes foram motivadas pela busca de espaço para a criação de gado e, no caso de São Paulo e Minas Gerais, pela expansão do café (p. 29 - 30).

Ao considerarmos as características da construção de Goiânia, temos a mudança de capital em um estado de economia agrária consolidada, de modo que o campo e a cidade

estruturaram-se por uma série de redes e processos que configuram sua correlação. A interdependência entre campo e cidade consiste em uma temática tradicional nos estudos geográficos, e vem sendo interpretada de diferentes modos ao longo do desenvolvimento dessa ciência.

Dentre as diferentes discussões relativas ao campo e a cidade, bem como ao modo como tais espaços se articulam, podemos destacar algumas que muito influenciaram as pesquisas e construção do conhecimento, denominadas como: perspectiva dicotômica, perspectiva do *continuum* rural-urbano, totalidade dialética e emergência de uma nova ruralidade. Esses modos de compreensão da relação campo-cidade associam-se ao contexto da Geografia enquanto ciência, seus respectivos métodos e características de análise.

A partir de uma perspectiva dicotômica, campo e cidade são compreendidos como opostos. Essa abordagem dá ênfase às diferenças que marcam o campo e a cidade, principalmente no que concerne à sua função:

A abordagem que considera a dicotomia campo-cidade vincula-se a uma visão marcadamente setorial, considerando que o campo está restrito à produção agropecuária e a cidade se volta à produção industrial e ao fornecimento de bens e serviços para a população nela residente e no seu entorno. (HESPANHOL, 2013, p. 106).

Sendo assim, a leitura do campo e da cidade a partir de suas atividades econômicas é uma característica intrínseca à perspectiva dicotômica. Conforme aponta Ferreira (2002) a Geografia surge em um contexto de sociedade rural, o que explica o destaque para os estudos que envolvem o campo, sobretudo pelo viés da agricultura: “conhecer a superfície da terra e detectar as formas de exploração (cultivos, técnicas) aparece como a primeira forma de analisar a agricultura” (p. 03). Ou seja, a perspectiva dicotômica está vinculada à Geografia clássica cujos estudos eram orientados pelo paradigma de diferenciação de áreas, e se inseriam numa conjuntura de domínio da agricultura: “Nesse contexto em que cidade e campo eram realidades significativamente distintas social, cultural e economicamente, a perspectiva de análise da temática da relação cidade-campo estava diretamente relacionada à abordagem dicotômica” (NEVES, 2010, p. 67).

Conforme aponta Hespanhol (2013), no Brasil a visão dicotômica foi dominante até os anos 1980, e ainda hoje está presente em certas instituições e agências políticas. O resultado dessa compreensão é considerar o campo apenas como lugar de produção agropecuária, sem ponderar sobre a complexidade relativa às suas variadas funções. Outra característica que marca essa abordagem, de acordo com a autora, consiste em considerar o

campo como atrasado, ou seja, representação da velha ordem social vigente e a cidade como modernidade. Neves (2010) corrobora ao afirmar que:

Como resultado dessa visão dicotômica e reducionista da cidade e do campo observamos, ideologicamente, a valorização do urbano como lócus da modernidade e da produção de riquezas e o “combate ao rural” visto como lócus do atraso e obstáculo ao desenvolvimento da economia nacional (NEVES, 2010, p. 175).

A expressão “combate ao rural”, explicitado pela autora refere-se ao combate às técnicas tradicionais de produção, que não incorporam as técnicas e tecnologias muito empregadas no agronegócio, Neves (2010) salienta que nesse contexto trata-se de do combate ao rural agropecuário tradicional. Assim, podemos considerar que a perspectiva dicotômica tem o campo como subserviente à cidade e o urbano como modo de vida hegemônico.

Outro modo de compreender a relação campo cidade, e que também tem na cidade a centralidade dessa relação consiste na perspectiva de um *continuum* rural-urbano e entende a urbanização como finalidade da sociedade capitalista. De acordo com Hespanhol (2013), essa possível extinção do rural está ligada os processos de industrialização e globalização, que tendem a homogeneizar os espaços, sejam campestres ou citadinos, uma vez que segundo Lefebvre, autor expoente nessa perspectiva de análise, a industrialização tem como finalidade a urbanização.

A crítica feita a essa concepção consiste na visão dualista que a mesma, assim como a perspectiva dicotômica, impõe:

Essa perspectiva também está relacionada a uma concepção dualista da realidade, já que considera o rural e o urbano como polos extremos em uma escala de gradação que resultaria na urbanização geral da sociedade (HESPANHOL, 2013, p. 108).

O avanço do padrão de vida urbano sobre o campo, assim como o avanço das cidades sobre o campo, são considerados fatos concretos, porém a ruralidade não se extingue, e apresenta-se também na cidade, conforme defendem Rosa e Ferreira (2010):

Juntamente com esse processo e com a diminuição da população residente no campo, poderíamos pensar que o rural – enquanto modo de vida – foi gradualmente eliminado. No entanto, identificam-se, nos limites da área urbana, locais em que através da paisagem é possível notar que a ruralidade ainda se encontra presente (p. 198).

Ocorre que a partir da década de 1960, como apontam Rosa e Ferreira (2010), as relações entre o campo e cidade tornam-se mais intensas, tanto no que se refere às atividades econômicas, quanto às relações sociais estabelecidas. De acordo com Hespanhol (2013) as

relações entre o campo e a cidade complexificam-se, sobretudo a partir das mudanças ocorridas a partir do século XX devido ao processo de modernização tecnológica (expansão urbana, desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação, maior incorporação da ciência da tecnologia e informação em parte do setor agropecuário nacional), que ampliaram as relações entre agricultura e indústria, resultando na tendência a urbanização da sociedade brasileira. Essa tendência à urbanização da sociedade deve ser compreendida a partir das relações de produção, conforme salienta Sobarzo Miño (2010):

A superação da divisão entre cidade e campo não deve ser confundida com a visão – um tanto apocalíptica – do desaparecimento do campo e das atividades agrícolas e da urbanização (no sentido estrito) total do planeta. Essa superação está ligada às relações de produção (SOBARZO MIÑO, 2010, p. 55).

Hespanhol (2013) ressalta que atualmente há uma maior aproximação entre o campo e a cidade e suas relações possuem maior amplitude, de modo que é mais difícil estabelecer fronteiras. Desse modo, a autora defende que não é adequado adotar uma postura homogeneizadora: “Não se deve contrapor de maneira linear diferenciações rigorosas entre os espaços e sociedades rurais e urbanas, reforçando-se, assim, as velhas perspectivas dicotômicas” (HESPANHOL, 2007, p. 109).

Com o intuito de superar as análises dicotômicas, a perspectiva de compreensão da relação campo-cidade a partir da dialética fundamenta-se na Geografia crítica e no materialismo histórico dialético. De acordo com Silva (2010), tal compreensão analisa campo e cidade como parte de uma totalidade complexa e inseparável. A abordagem processual e das contradições relativas ao campo e à cidade também são consideradas nessa perspectiva, conforme afirma Neves (2010):

Somente a partir dos estudos desenvolvidos pela corrente Crítica é que se consolida a abordagem processual das relações cidade-campo. Num contexto de intensificação da modernização da agricultura, de desenvolvimento do capitalismo no campo e de reconhecimento das transformações sócio-espaciais que esses processos acarretavam, essa corrente incorporou aos estudos geográficos a análise histórica e dialética das contradições que passaram a caracterizar as relações entre a cidade e o campo (NEVES, 2010, p. 68).

Sendo assim, pensar o modo de produção e suas influências no espaço consiste em um aspecto importante nesta perspectiva. Em se tratando do avanço e consolidação da sociedade capitalista, as transformações no campo e na cidade bem como em sua relação estão muito vinculadas ao desenvolvimento do meio técnico científico informacional: “A

construção ou reconstrução do espaço se dará com um crescimento do conteúdo de ciência, de técnicas e de informação” (SANTOS, 2013, p. 32).

Hespanhol (2013) ressalta que “Campo e cidade, rural e urbano, expressam, numa perspectiva marxista, no modo de produção capitalista, a culminância do processo de divisão técnica, social e territorial do trabalho.” (p. 105). Desse modo, a autora afirma que o processo de modernização e tecnificação da agricultura consiste em um fator que aproxima o campo e a cidade, ampliando a subordinação da agricultura e o favorecimento dos setores urbano-industriais.

Tais processos levaram à ressignificação do rural, e a partir dos anos 1990 emerge a perspectiva de análise das novas ruralidades. De acordo com Hespanhol (2013) a deterioração das condições de vida na cidade leva a revalorização do campo a partir de atividades não agrícolas, como o turismo e a prestação de serviços, de modo que o campo ganha novas funções para além daquelas já tradicionais como a agricultura e a pecuária, ou seja, as novas ruralidades expressam o caráter multifuncional dos espaços rurais.

Wanderley (2000) parte da perspectiva da emergência de uma nova ruralidade e discute as transformações recentes no mundo rural (sic.) e das relações deste com o meio urbano (sic.). A autora defende que a modernização redefine sem anular as questões referentes a relação campo-cidade: “O processo de “modernização rural”, como foi visto é extremamente complexo e não pode ser entendido simplesmente como o “fim da agricultura” ou “fim do rural” (WANDERLEY, 2000 p. 134). De acordo com a autora, ocorre uma certa aproximação entre campo e cidade no que concerne ao acesso a bens materiais e sociais, de modo que

As diferenças vão se manifestar no plano das “identificações e das reivindicações na vida cotidiana”, de forma que o “rural” se torna um “ator coletivo”, constituído a partir de uma referência espacial e “inserido num campo ampliado de trocas sociais” (WANDERLEY, 2000, p. 133).

A análise da relação campo-cidade nos leva a perceber suas funções complementares. As diferentes perspectivas de análise apontam possíveis rumos para esta relação, que tem nas redes, ou tecidos urbanos, para utilizarmos o conceito de Lefebvre (2001), a ligação entre estes lugares que embora distintos e particulares não podem ser interpretados por uma ideia de oposição. Talvez Lefebvre (2011) utilize a terminologia “tecidos urbanos” por acreditar na soberania do modo de vida urbano que na sua concepção tende a predominar na sociedade.

Embora haja críticas ao pensamento lefebvriano, podemos perceber que de fato as relações tipicamente urbanas permeiam o campo, e isso pode ser percebido pelas relações de consumo estabelecidas por quem mora no campo, a consolidação do modelo hegemônico do agronegócio, que leva à plantação de *commodities* e/ou o arrendamento de terras. Porém, as críticas são no sentido de não considerar a resistência camponesa e as transformações no campo que fazem emergir novas ruralidades.

Vale destacar que, no que concerne à densidade demográfica, os índices aumentam na cidade enquanto no campo diminuem, ou seja, as funções do campo, no Brasil, estão pautadas em um modelo de produção que expropria os camponeses levando-os a reproduzir o modo de vida urbano. Porém, o modo de vida rural não se extingue haja vista a emergência de novas ruralidades. Desse modo, podemos perceber o movimento dialético da relação campo-cidade, que reproduz elementos do urbano no campo e elementos do rural na cidade, fazendo com que embora o urbano se torne predominante, não signifique o fim da ruralidade.

Sendo assim, cabe refletir sobre o modo como o campo e a cidade se articulam no que concerne ao município de Goiânia, uma “jovem” cidade que nasce devido às demandas de ocupação territorial de um país que caminhava rumo a industrialização e sua consolidação perante o sistema capitalista. Capital de um estado de economia agrária consolidada e crescente, tem a indústria cultural fortemente voltada para o dito “sertanejo”, aspectos que podem estar relacionados à ocupação do território goiano, e que podem influenciar na representação dos sujeitos sobre o campo.

1.2 Goiás, Goiânia e a relação campo-cidade

Ao pensarmos o conceito de cidade podemos remeter a diversos espaços, haja vista as particularidades de cada uma delas: apresentam variadas funções e estruturas relacionadas aos processos que levaram a sua constituição. Embora possam apresentar características semelhantes, que remetem ao urbano, constitui uma importante tarefa para a compreensão da cidade, considerar a história de sua formação. Nessa perspectiva, com o intuito de interpretar o modo como Goiânia relaciona-se com o espaço e, sobretudo com o campo, cabe apresentar um breve histórico de sua formação espacial.

Goiânia foi oficialmente inaugurada em julho de 1942, tendo sua fundação iniciado em 1933, quando Pedro Ludovico assina, o Decreto nº 3.359, que estabelecia as

bases para a edificação da nova capital, de acordo com Chaul (2009). A construção de Goiânia esteve ligada a estratégias de poder, que, segundo Chaveiro e Pelá (2009), foram movidas pelas seguintes intenções: buscar a articulação das regiões produtivas do estado de Goiás; fim da concentração política das antigas oligarquias familiares; e adequação do país a um novo ritmo de produção capitalista. Siqueira (2009) afirma que “O marco para o desenvolvimento de Goiás se deu a partir dos anos 30 com a construção de Goiânia” (p. 09).

Não só quanto ao desenvolvimento econômico de Goiás, a fundação de Goiânia é considerada um marco da ocupação do estado, de acordo com Chaul (2009), pois a mudança da capital, considerada como símbolo maior da Marcha para o Oeste, possibilitou o avanço capitalista para o interior do país. Cabe ressaltar que anteriormente à construção de Goiânia, o estado de Goiás já estava consolidado e buscando expandir suas fronteiras. Desse modo, a periodização da ocupação do Cerrado goiano é proposta por Miziara (2006), nas seguintes etapas:

- primeira etapa – ocupação do ouro a partir de 1720, século XVIII;
- segunda etapa – ocupação do sul pelos Geralistas a partir do século XIX;
- terceira etapa – estrada de ferro a partir da segunda década do século XX;
- quarta etapa – marcha para o Oeste a partir da década de 1940, com a criação da CANG;
- quinta etapa – expansão da fronteira agrícola a partir dos meados da década de 1970.

Podemos observar que a mudança da capital do estado de Goiás, da cidade que leva o mesmo nome, para Goiânia, deu-se na quarta etapa da ocupação do Cerrado, conforme a periodização acima proposta, ou seja, no contexto da marcha para o Oeste, que visava à integração do sertão ao litoral brasileiro. Assim, teve com a construção de Goiânia a possibilidade de modernização e tornar-se “o coração pulsante do Brasil” (PELÁ; MENDONÇA, 2010, p. 61).

Posteriormente a essa fase, a quinta etapa esteve ligada a expansão da Fronteira Agrícola, em meados da década de 1970, cujas políticas públicas implementadas pelo Estado, voltadas para o campo juntamente com a construção de Goiânia possibilitaram o desenvolvimento econômico de Goiás e sua inserção na economia capitalista. Afirmam Chaveiro e Pelá (2009): “A construção de Goiânia representou, entre outras coisas, a mudança do poder político e a inserção de Goiás na economia capitalista em curso” (p. 161).

Para a inserção de Goiás na economia capitalista em curso, a articulação entre agricultura, indústria e cidade foi tomada como base, conforme Chaves (s/d). A construção de Goiânia possibilitou a abertura da fronteira agrícola no oeste goiano, de modo que a rápida

urbanização levou a transformações no mundo agrário a partir da rearticulação da agricultura com a indústria e a cidade, além dos mercados internos e externos. Assim, o autor afirma: “Dessa forma, a agropecuária comercial e a expansão agrícola no Cerrado brasileiro, entre outras importantes situações, permitiram o desenvolvimento do estado.” (CHAVES, s/d, p. 02).

Até a década de 1930, Goiás era um estado eminentemente rural, onde predominava a agricultura de subsistência, tinha como inexpressivos o comércio local e a circulação monetária com raras exceções, segundo Siqueira (2009). Somente a partir da década de 1970 a população urbana se torna expressiva, conforme dados apresentados na Tabela 1:

Tabela 1- População do estado de Goiás: 1970 – 2010

Ano	População urbana	População rural	População total
1970	46%	54%	2.417.466
1980	68%	32%	3.120.718
1991	81%	10%	4.018.903
2000	88%	12%	5.003.228
2010	90%	10%	6.003.788

Fonte: Chaveiro (2007); IBGE (2000, 2010). Organização: a autora.

Os dados referentes à população no período de 1970 a 2010 nos revelam o crescimento da população da cidade em detrimento da população do campo. No período de dez anos (entre 1970 e 1980), a população citadina supera a campestre, e em 1991 podemos observar que aproximadamente 81% da população de Goiás já vivia nas cidades, índice que sobe para 90% em 2010.

Além da proporção entre população campestre e citadina sofrer alterações, a população total do estado de Goiás aumentou significativamente nos períodos analisados, indo de 2.417.466 habitantes em 1970 para 4.018.903 habitantes em 1991, e mais de 6 milhões de habitantes em 2010. Pereira *et al* (1997) afirmam que a construção de Goiânia impulsionou o crescimento populacional do estado de Goiás, a partir de um estudo que analisou o crescimento populacional de toda a área do cerrado brasileiro, concluindo que a taxa de crescimento populacional foi superior ao índice nacional.

Moyses e Silva (2008) atribuem esse fenômeno às ações do governo federal realizadas na região Centro-Oeste e intensificadas a partir de 1970, por meio da expansão da Fronteira Agrícola, que através de políticas públicas e programas como o POLOCENTRO

(Programa de Desenvolvimento dos Cerrados) e PRODECER (Programa de Cooperação Nipo-Brasileira de Desenvolvimento dos Cerrados), implementaram o projeto de modernização do campo e Revolução Verde. Afirmam os autores:

O fato é que o Centro-Oeste deixou de ser majoritariamente rural e passou a ser majoritariamente urbano a partir da década de 1970, exatamente quando o governo federal fez-se presente através da injeção de grandes somas de recursos na região. Vale destacar que as ações governamentais, traduzidas em importantes aportes de recursos, a grande maioria a fundo perdido, por um lado, estimularam o seu desenvolvimento, sobretudo nas atividades agropastoris e agroindustriais; por outro, provocaram grandes impactos nos seus espaços urbano e rural, alterando o seu perfil socioespacial (MOYSES; SILVA, 2008, p. 208).

Conforme aponta Silva (2000) foram esses os principais programas que apresentaram o desenvolvimento de novas tecnologias para o Cerrado, promovendo a capitalização da agricultura e aumento da produção, propiciando a competitividade com o restante do país. Uma das principais ações estratégicas do estado de Goiás, e das instituições multilaterais que aplicaram recursos nesses programas, foi o investimento em estradas de ferro, rodovias e energia elétrica, segundo Oliveira (2011). A integração dos transportes e das comunicações é apontada por Santos (2013) como condição material para a difusão de atividades industriais e agrícolas altamente capitalistas, contexto no qual se insere o estado de Goiás.

Esse processo leva ao esvaziamento do campo, que é analisado por Santos (2001) como uma consequência inerente ao processo de modernização capitalista e ressalta que tal processo é excludente, pois

uma parcela importante dos que se dirigiam as cidades não pôde participar do circuito superior da economia, deixando de incluir-se entre os assalariados formais e só encontrando trabalho no circuito inferior da economia, impropriamente chamado de trabalho “informal” (SANTOS, 2001, p. 135).

Neste sentido, cresce em Goiânia o setor de serviços, sobretudo aqueles ligados ao comércio “informal” sendo que o comércio de confecções em feiras se torna expressivo, como ocorre na feira *Hippie* e nas imediações da Avenida 44, por exemplo. De acordo com Chaveiro (2007), o crescimento do setor de serviços em Goiânia deve ser compreendido a partir da análise do campo. Afirmo o autor: “embora a modernização do Estado de Goiás se tenha dado pela agricultura, ela vai impulsionar consideravelmente o setor de serviços, acompanhando as tendências de ponta da economia” (CHAVEIRO, 2007. p. 50).

Especificamente sobre a migração campo-cidade em Goiás, Chaveiro (2007) aponta que a metropolização de Goiânia está relacionada ao processo migratório ocasionado pela agricultura moderna, pois se deu com base em um estado de estrutura econômica agrária. Esse processo reflete em uma nova participação do Centro-Oeste na divisão regional do trabalho:

Modernizada em sua economia, o deslocamento da mão de obra para as cidades, a diminuição do quantitativo de empregabilidade no campo e mesmo na indústria, aglutinado ao crescimento do setor de serviços, dariam uma nova feição à região, especialmente no que diz ao processo de urbanização (CHAVEIRO, 2007, p. 50).

Desse modo, podemos compreender que Goiânia surge enquanto expressão da relação campo-cidade. Primeiro, porque fundada em um estado de economia basicamente agrária, segundo porque ocupada majoritariamente por migrantes oriundos do campo. Ou seja, o processo de modernização do campo e consolidação do agronegócio impulsiona a ocupação da cidade de Goiânia, que na década de 1970 já estava consolidada.

Sendo Goiânia formada no contexto de modernização da agricultura e integração do território nacional, cujo processo de ocupação se deu em uma zona de expansão da fronteira agrícola, tem arraigada em seu território marcas da ruralidade. É a tradição rural expressa no urbano, como coloca Oliveira (2011). A partir de uma leitura da paisagem, Chaveiro (2007) identifica aspectos de uso e apropriação do território goianiense como as chácaras urbanas que se estendem em direção a todos os municípios limítrofes de Goiânia.

Nessa perspectiva, a região Norte da cidade pode ser destacada pela presença de chácaras urbanas e de práticas de agricultura. Farias *et al* (2014) observam que há uma diversificação dos tipos de agriculturas praticados na região, diversidade que se relaciona a aspectos como a intencionalidade dos sujeitos e com as características dos terrenos. De modo geral, afirmam os autores, que

Uma característica encontrada na maioria das produções é o fato de ser realizada em pequenas quantidades, desenvolvida apenas para consumo familiar e, somente quando em excesso, é vendida. As culturas mais praticadas são de mandioca, milho, algumas hortaliças, frutos e ervas [...]. Nota-se também a criação de animais como galinhas, porcos e gado em pequenas e médias quantidades (FARIAS *et al*, 2014, p. 8).

Não só a presença de chácaras, Oliveira (2011) aponta a produção agropecuária, cultura de eucalipto, produção de frutíferas como laranja, coco-da-baía e limão além da produção de mel e ovos, como atividades importantes, porém “a atividade mais expressiva na ‘Zona Rural’ de Goiânia é a lavoura temporária” (p. 104). A partir de dados censitários do

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) podemos analisar a área destinada a produção agropecuária no município de Goiânia:

Tabela 2 -Área dos estabelecimentos agropecuários em Goiânia- GO (2006)

	Utilização das terras	ha
	Construções, benfeitorias ou caminhos.	683
Lavoura	Área para cultivo de flores (inclusive hidroponia e plasticultura), viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação	175
	Área plantada com forrageiras para corte (destinadas ao corte e uso na alimentação de animais)	400
	Permanente	671
	Temporária	1.338
Matas ou florestas	Naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal	2.544
	Naturais (exceto aquelas destinadas à preservação permanente e aquelas em sistemas agroflorestais)	534
	Florestas plantadas com essências florestais	219
Pastagens	Naturais	
	Plantadas degradadas por manejo inadequado ou por falta de conservação (pouco produtivas)	541
	Plantadas em boas condições (incluindo aquelas em processo de recuperação)	13.027
Sistemas agroflorestais	Tanques, lagos, açudes e/ou área de águas públicas para exploração da aquicultura	162
	Terras inaproveitáveis para agricultura ou pecuária (pântanos, areais, pedreiras, etc.)	382

Fonte: IBGE – Censo agropecuário (2006); Organização: a autora.

Goiânia tem uma área de aproximadamente 728,841 km², de acordo com o IBGE, o que corresponde a 72 884 ha, logo a tabela 02 nos possibilita calcular que as áreas destinadas a agropecuária representam cerca de 27% do território goianiense. Não foi possível elaborar um mapa para a espacialização de tais áreas, visto que tanto o IBGE quanto o IMB (Instituto Mauro Borges) não disponibilizam os dados necessários para esse fim.

Vale destacar que, no contexto da economia goianiense, as atividades agropecuárias não são muito significativas, de um total de aproximadamente R\$ 46 bilhões de reais relativos ao Produto Interno Bruto (PIB) de Goiânia em 2014, as atividades agropecuárias representaram cerca de R\$ 37 milhões de reais, ou seja, aproximadamente 0,08% do PIB. No que concerne ao PIB do município, podemos observar os dados da tabela 3:

Tabela 3-Produto Interno Bruto de Goiânia, 2014

Atividade	Valor relativo ao PIB (x 1000 R\$)
Serviços (exclusive administração, saúde e educação públicas e seguridade social)	26.947.727,00
Indústria	8.310.282,00
Impostos, líquidos de subsídios sobre produtos	5.390.271,00
Administração, saúde e educação públicas e seguridade social.	5.101.749,00
Agropecuária	37.086,00

Fonte: IBGE –Produto Interno Bruto dos municípios, 2014. Organização: a autora.

Embora a agropecuária não represente uma atividade econômica significativa, podemos considerar que essa reflete marcas da ruralidade, sejam nas produções mais expressivas e para comercialização como indicam os dados do IBGE, sejam aquelas mais ligadas ao consumo familiar, ou como prática de lazer, como apontam Faria *et. al.* (2014). Tal aspecto pode ser interpretado como a reprodução de características originalmente rurais em espaço urbano, de modo que: “A ruralidade se manifesta na cultura e se materializa no espaço de seus sujeitos, dando um toque especial à paisagem de seus lugares, ou melhor, de seus territórios.” (Oliveira, 2011, p. 118).

Ou seja, as marcas do rural se expressam em Goiânia para além de atividade agrícolas e pecuárias. De acordo com Oliveira (2011), tais marcas estão presentes no modo de vida, no cotidiano e nos costumes dos sujeitos, é a manifestação do imaterial, através de músicas, festas, e nas tradições que expressam a relação da cultura goianiense com o campo.

No tópico seguinte, apresentaremos a abordagem dos currículos oficiais adotados nas escolas participantes da pesquisa no que concerne aos conteúdos que fazem referência ao campo e a relação campo-cidade.

1.3 A relação campo-cidade no contexto do ensino: análise dos documentos oficiais

Os currículos escolares consistem em documentos que visam orientar a prática pedagógica. Sua elaboração perpassa diferentes esferas da educação e envolvem agentes que vão desde aqueles inseridos na rotina escolar, como professores e equipe pedagógica, até aqueles mais distantes como administradores públicos e secretarias de ensino. São documentos que indicam conteúdos e que envolvem as concepções de ensino e os objetivos da educação, logo, consiste em uma disputa de poder devido ao seu caráter ideológico.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) buscam indicar conteúdos e concepções relativas às distintas disciplinas escolares, para todas as séries de ensino – do ensino fundamental ao ensino médio. Os PCN foram publicados em 1998 com o intuito de entre outros objetivos, padronizar as regiões brasileiras no que concerne aos conteúdos escolares⁴.

A partir do currículo elaborado em âmbito nacional, os estados e prefeitura organizam suas próprias orientações, que não fogem às indicações curriculares nacionais, mas que visam – ou deveriam visar – contemplar as particularidades de seus estados ou municípios. Nessa perspectiva, temos na rede estadual de ensino, a qual as escolas campo desta pesquisa estão vinculadas, o Currículo Referência do Estado de Goiás (CRE-GO).

Além disso, as escolas elaboram seu próprio Projeto Político Pedagógico, no qual caracterizam o espaço escolar e a equipe pedagógica além de evidenciar sua matriz curricular, aspectos metodológicos e concepção de avaliação. Assim, temos como currículo esses três principais documentos oficiais que vão de uma dimensão mais geral, no caso dos PCN, a um caráter mais local que busca contemplar as particularidades da escola, como apresentado no Projeto Político Pedagógico.

Ao pensarmos na ideia de documentos oficiais, que indicam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, estamos tratando do conceito de currículo em sua dimensão formal. O conceito de currículo formal relaciona-se a prescrição legal estabelecida por sistemas de ensino ou instituições educacionais, expressa em documentos como os PCN e

⁴ Atualmente, tais parâmetros estão sendo reelaborados a partir da criação das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) cuja última versão foi recentemente divulgada para o ensino fundamental, sendo que no âmbito do Ensino Médio a mesma encontra-se em fase de discussão. Sendo assim, optamos por não inserir sua análise nesta pesquisa, visto que as BNCC ainda estão em fase de implementação e por conseguinte não foram utilizadas com referência na elaboração de materiais didáticos e no planejamento das aulas observadas ao longo deste trabalho.

CRE-GO. Além dessa dimensão formal, Libâneo (2008) ressalta que há o currículo real e o currículo oculto, sendo o primeiro caracterizado pela relação dos alunos e professores com o currículo formal, mas influenciado pelo cotidiano da sala de aula. Já o currículo oculto é caracterizado pelo aprendizado por meio da experiência cultural e práticas das quais participam os alunos e professores, envolvendo suas vivências e representações.

Ou seja, o currículo formal está expresso em documentos curriculares propriamente ditos, Projeto Político Pedagógico, planos de aula e de ensino, portanto nesta pesquisa realizamos a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Referência do Estado de Goiás e Projeto Político Pedagógico, com o intuito de compreender o currículo em sua dimensão formal. Para uma aproximação do currículo em sua dimensão real, ocorreu a observação de aulas, visto que o currículo formal manifesta-se nas relações cotidianas, ou seja, é o modo como aquele planejamento prévio e as orientações curriculares, junto aos sujeitos – professores, estudantes – estabelecem relações e fazem acontecer o que de fato é a aula.

Compreender as manifestações do currículo oculto envolve considerar a subjetividade do aluno, já que essa dimensão do currículo consiste no resultado das interações entre os conhecimentos prévios, representações e processos cognitivos, logo, envolve elementos subjetivos e simbólicos. Uma possibilidade de elucidação do currículo oculto, ou seja, da representação, conhecimentos, pensamento dos alunos, são as entrevistas, questionários, redações, desenhos, mapas mentais, entre outras. Nesta pesquisa utilizamos os questionários, mapas mentais e evocação de palavras, no desafio de evidenciar elementos do currículo oculto, já que são instrumentos metodológicos indicados no contexto das pesquisas sobre Representações Sociais (RS) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012; KOZEL, 2001).

Relativo ao conceito de currículo, Lopes e Macedo (2011) vão ao encontro dessa ideia. De acordo com as autoras, não há uma única definição de currículo, de modo que a compreensão desse conceito é por vezes complexa, pois envolve diferentes dimensões do fazer pedagógico. Assim, o currículo vai desde as propostas de guias escolares ao que de fato acontece em sala de aula:

currículo tem significado, entre outros, a grade curricular, como disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem se chamado de currículo: a ideia de organização prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

De acordo com as autoras, o conceito de currículo surge com a intenção de organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados. Sendo assim, está implícita na primeira ideia sobre currículo uma associação com princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional, ideias muito relacionadas aos de planos de atividades. As compreensões do que é o currículo e o modo como o mesmo é organizado refletem a concepção de ensino, as intencionalidades e objetivos da educação, de modo que a estrutura curricular, pensando o conceito em seu sentido mais amplo, influencia diretamente na formação do aluno, tanto no que concerne a conteúdos escolares, quanto ao modo como se portam socialmente, politicamente.

Sendo assim, Lopes e Macedo (2011) defendem que para uma compreensão crítica de currículo, é preciso que tenhamos em mente dois importantes aspectos: a historicidade e a intencionalidade, ou seja, os currículos estão situados historicamente e são elaborados segundo as intenções dos sujeitos hegemônicos.

No que concerne ao contexto histórico da educação brasileira no momento de elaboração dos PCN, em 1998, de acordo com Saviani (2008), destaca-se a influência de políticas de cunho neoliberal, que devido ao processo de mudança do fordismo para o toyotismo, e consequente flexibilização do trabalho, tem como compreensão de Educação a escolarização como fator de garantia da empregabilidade. Porém de modo a responsabilizar o sujeito pela sua própria formação que possibilite a inserção no mercado:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. [...] A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2008, p. 430).

Desse modo, o autor salienta que ocorre a prática de uma pedagogia da exclusão e culpabilização dos sujeitos, a partir das bases pedagógicas do escolanovismo e do lema “aprender a aprender”, filosofia que remete à formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis ao mercado. No contexto do currículo, as orientações baseadas nessa pedagogia de cunho tecnicista, que tem como princípios a racionalidade, eficiência e produtividade – obtenção do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios – tem as avaliações como um critério de eficiência e produtividade, conforme destaca o autor.

Os PCN foram elaborados entre 1996 e 1997, pela Fundação Carlos Chagas⁵, em versão experimental para análise e discussão por educadores e instituições ligadas ao ensino e pesquisa em educação que contribuíram com um total de setecentos pareceres, de acordo com o documento (BRASIL, 1998). Apesar das contribuições recebidas, Libâneo *et al* (2011) fazem a seguinte crítica:

embora tenha contado com a participação da sociedade civil em um dos momentos de sua discussão, pecou por ignorar a universidade e as pesquisas sobre currículo, e não contemplou, desde o início de sua elaboração, o debate com a sociedade educacional (p. 141).

Um dos organismos financiadores da elaboração dos PCN foi o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento Mundial, também chamado Banco Mundial, caracterizado por promover políticas de cunho neoliberal. Fernandes (2011) destaca as influências do Banco Mundial, sendo convocado para o cargo de Ministro da Educação e do Desporto o economista Paulo Renato Souza, que ocupou uma diretoria na sede do Banco Mundial em Washington. Todavia, o autor salienta a influência de outros organismos internacionais:

Além de iniciativas e desejos internos por mudanças, há de se ponderar, também, que em um mundo globalizado, além do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento, outros organismos internacionais, como por exemplo, a UNESCO, acabam por gerar ações e produzir documentos importantes que influenciam e chegam até a ser determinantes nos processos internos dos países. Assim é, por exemplo, que a Declaração de Jomtien intitulada “Educação para Todos”, produzida em 1990, passou a ser referência para os países, inclusive o Brasil, principalmente para estabelecer a educação básica como prioridade a partir da década de 1990 (FERNANDES, 2011, p. 52).

Relativo ao CRE-GO, o documento foi elaborado em 2013, e está divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte (SEDUCE), em sua versão experimental. No contexto geral das políticas educacionais brasileiras, o currículo estadual foi organizado a partir de diretrizes já consolidadas desde o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), que descentralizavam a responsabilidade da educação básica dos estados e municípios, propondo parcerias entre tais instâncias e o Governo Federal. De acordo com Libâneo *et al* (2011) o regime de colaboração entre entes federativos já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o que ocorreu então foi a formulação de leis complementares para regulamentar essa cooperação.

⁵ Entidade fundacional de direito privado e de utilização pública, a Fundação Carlos Chagas foi inaugurada em 1964 com o intuito de avaliar e selecionar alunos para ingresso em Escolas Médicas e Biológicas, e a partir disso passou a realizar processos seletivos para as mais variadas faculdades, empresas públicas e privadas de todo o país. Além disso, a Fundação realiza investigações no Departamento de Pesquisas Educacionais, sobretudo na área da Seleção. <disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/quem-somos>> (acesso em: 28/07/2017).

O CRE-GO foi construído ao longo de um ano. Em novembro de 2011 foi elaborada a versão preliminar do currículo para o debate e discussão pelos professores e profissionais da área de educação. Contou com a participação de cerca de 4 mil professores das diferentes 40 regionais do estado, onde foram realizadas atividades de formação, sendo por fim consolidado em novembro de 2012, conforme apontado na apresentação do documento (GOIÁS, 2012).

No que concerne às influências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na elaboração do CRE-GO não há referências sobre essa relação, porém por seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais podemos considerar que há certa influência. Além disso, o Banco Mundial está envolvido nas atuais pautas discutidas para a educação no âmbito do governo Marconi Perillo, mesmo gestor na época da elaboração do Currículo Referência Estadual. No *site* da Secretaria Estadual de Estado de Educação Cultura e Esporte (Seduc) estão divulgadas informações⁶ sobre a parceria da Seduc com o Banco Mundial no que diz respeito a implantação do modelo de gestão por Organizações Sociais (OS) nas escolas estaduais, sobretudo no município de Anápolis.

Os currículos podem interferir na prática docente, uma vez que indicam os conteúdos a serem trabalhados. No caso do CRE-GO, por exemplo, os professores devem seguir a risca tais indicações e lançar em uma plataforma *online* os conteúdos trabalhados (aspecto discutido no capítulo 2, página 66). Nesse sentido, os currículos podem influenciar a formação conceitual dos alunos, e no desenvolvimento da cidadania e no caso mais específico da disciplina de Geografia, pode contribuir ou não com o desenvolvimento do pensamento geográfico.

A partir dessa breve contextualização, apresentamos a seguir a análise dos PCN no que concerne à abordagem dos conteúdos referentes ao campo e a cidade, bem como a relação entre estes espaços. Posteriormente, do mesmo modo, será apresentada a análise do CRE-GO sobre essa temática.

Os PCN estão estruturados em eixos temáticos, temas e itens, de modo que apontam uma série de conteúdos que podem se relacionar a abordagem do conceito de campo e cidade. Vale destacar que o currículo faz indicações, de modo que os professores tem liberdade de ensinar os conteúdos como julgarem pertinente, pois não consiste em uma

⁶ “Raquel Teixeira dá detalhes sobre novo edital das OSs. Titular da Seduc explicou à imprensa como funciona a parceria com o Banco Mundial: ‘troca de experiências’.” Em entrevista coletiva, a secretária da SEDUCE fala sobre o acordo de cooperação entre o Governo de Goiás e o Banco Mundial. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=2010>> Acesso em 20/06/2016.

finalidade abranger todo o universo de possibilidades que cada tema envolve, conforme aponta o documento:

Cada eixo temático guarda em si uma multiplicidade de temas que permitirão ao professor ampla reflexão sobre os diferentes enfoques que poderão ser feitos pela Geografia na busca da explicação e compreensão dos lugares do mundo. Os temas, por sua vez, abrem para rol de itens de estudo que são sugeridos, mas que não têm intenção de abranger todo o universo de possibilidades (BRASIL, 1998, p. 37).

No terceiro ciclo do ensino fundamental (sexto e sétimo ano) são feitas as indicações para o ensino dos conteúdos relativos ao campo e à cidade. Dentre os objetivos elencados para o ciclo, podemos destacar:

distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados nacionais e cidade-campo (BRASIL, 1998, p. 54-55).

Podemos perceber, a partir desse objetivo que o currículo considera as particularidades da paisagem do campo e da cidade, possibilitando a abordagem do conteúdo a partir dessa importante categoria geográfica e, por conseguinte, possibilitando o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de leitura da paisagem.

Logo no Eixo 1, intitulado “A Geografia como possibilidade de ler o mundo”, é abordada a noção de tempo social e tempo da natureza, sendo o primeiro tema: “A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)”, e aponta a diferenciação do tempo no campo e na cidade.

Quando se trabalharem conteúdos para explicar a construção e o funcionamento do espaço do campo e da cidade, deve-se analisar com um certo cuidado a especificidade desses espaços. Em cada um deles a interação entre o tempo social e o natural ocorre em escalas diferentes. O tempo da natureza define mais claramente o ritmo de trabalho no campo, enquanto na cidade ele se apresenta de forma menos acentuada (BRASIL, 1998, p. 58).

Nessa perspectiva, são indicados os seguintes parâmetros que abordam o campo e a cidade (BRASIL, 1998, p. 58): as mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre o campo e a cidade; as diferentes técnicas e costumes e a diversidade de paisagens entre o campo e a cidade; o ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semi-áridas e desérticas; os ritmos da natureza no processo de produção das condições materiais e da organização social de vida no campo e na cidade; o ritmo de trabalho: aceleração e desaceleração na produção do campo e da cidade.

Podemos observar, a partir dos itens citados, que o Trabalho é tido como importante categoria nos PCN. O currículo compreende Trabalho como forma de expressão humana e de suas relações com a natureza. Além disso, valoriza o reconhecimento da presença histórica do Trabalho enquanto expressão das diferentes culturas e grupos sociais. Outro aspecto relevante é a abordagem crítica presente nos PCN que evidencia a necessidade de que o professor – a partir da categoria Trabalho – torne compreensível as questões políticas e econômicas que criam desigualdades entre os sujeitos. Nessa perspectiva, enfatiza: “o tema trabalho está presente em praticamente todos os eixos propostos no documento de Geografia” (BRASIL, 1998, p. 48).

No tema seguinte, intitulado “A conquista do lugar como conquista da cidadania” é dado destaque à importância de considerar o cotidiano do aluno, bem como a carga de afetividade e seu imaginário que nasce a partir da vivência dos lugares, conforme os PCN enfatizam. Desse modo, o documento dá margem para que se trabalhe com as representações sociais em sala de aula, haja vista que as mesmas são construídas a partir do imaginário e das vivências: “Ao construírem os seus lugares, os homens constroem, também, representações sobre eles” (BRASIL, 1998, p. 58).

Os PCN apontam a utilização de desenhos como uma importante estratégia para a abordagem da imagem como representação, já que é comum aos alunos nesta fase de escolarização: “o desenho agora começa a ganhar outros conteúdos como forma de representação, pois o aluno já percebe aquilo que desenha como imagens que permitem inferências sobre o real” (BRASIL, 1998, p. 52). É proposto que os alunos utilizem noções de proporção, distância, direção e demais elementos comuns à linguagem gráfica presente nas representações cartográficas. Nessa perspectiva, os PCN apontam a relevância do trabalho com mapas mentais, por possibilitarem a abordagem da linguagem gráfica a partir da perspectiva do aluno além de permitirem que este expresse livremente suas concepções de espaço. Assim, destacamos a seguinte colocação:

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes são recursos didáticos interessantes, por meio dos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local e agora também global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem (BRASIL, 1998, p. 53).

A partir dos estudos do espaço e a construção da cidadania, é sugerido que seja feita a abordagem da produção e do consumo no campo e na cidade e dos movimentos

migratórios. Os PCN colocam o consumo como uma temática relevante e sugere que sua abordagem seja feita considerando dois aspectos:

O primeiro, das necessidades de sobrevivência. A produção e o consumo como soluções pensadas para resolver problemas. O segundo, discutir a sociedade consumista, sua face perversa e devoradora dos recursos naturais (BRASIL, 1998, p. 48).

Ainda no Eixo 1, podemos destacar os seguintes itens: o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si; o drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade.

No Eixo 2 cujo título é “O estudo da Natureza e sua importância para o Homem” um dos aspectos a serem estudados é o da ocupação do território correlacionando-o às características naturais do ambiente, dentro da temática: “Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem”. Dentre os parâmetros elencados, podemos destacar: “as formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural” (BRASIL, 1998, p. 63).

No segundo tema do mesmo eixo temos: “A natureza e as questões socioambientais”. A partir da abordagem pela sociodiversidade é indicado que se estude os diferentes modos de relação de determinados grupos sociais com a natureza dando importância ao modo de produção: “Da cidade para o campo, pode-se estudar como o ambiente vem sendo afetado pelos diferentes modos de produzir no campo” (BRASIL, 1998, p. 64).

Como itens podemos destacar: poluição ambiental e modo de vida urbano; poluição ambiental e modo de produzir no campo; plantar sem degradar: outras formas de produzir no campo; modo de vida urbano e qualidade de vida. É interessante notar que embora o modo de vida urbano seja pautado, o campo é mencionado apenas com referência à produção.

O Eixo 3 é o que mais discute o campo e a cidade. Intitulado “O campo e a cidade como formações socioespaciais”, indica a abordagem do conteúdo a partir da categoria formação socioespacial, de modo a considerar a historicidade intrínseca ao espaço: “Com essa categoria é possível compreender e ensinar aos alunos que qualquer paisagem urbana ou rural guarda em si, na forma como está representada, heranças de um passado mais próximo ou distante” (BRASIL, 1998, p. 65).

O currículo indica que as relações de trabalho no campo e processo de modernização sejam abordados, uma vez que há uma relação conflitante entre o novo e o antigo. Desse modo, salienta:

A sobrevivência de formas tradicionais de trabalho e de convívio com a natureza, expressas pelas relações do pequeno produtor agrícola com suas técnicas e formas de comercialização, ou a sobrevivência dos povos indígenas no interior das florestas, coexistem dentro de uma relação dialética com os grandes sistemas socioeconômicos e políticos em que estão inseridos (BRASIL, 1998, p. 65).

Os PCN também apontam as diferentes relações de trabalho existentes na cidade: o artesanato, a indústria, o mercado, relações trabalhistas mediadas por sindicatos, ou relações ainda servis de produção e indica que sejam compreendidas como produtos históricos que marcam a paisagem e não como processos naturais.

A cidade é considerada centro do poder político, centro de decisões que afetam não só seu próprio espaço como também o campo. Assim, os PCN reconhecem que “As grandes transformações ocorridas no campo não aconteceram para atender somente às suas próprias necessidades, e tampouco os excedentes financeiros nele se acumularam, mas fundamentalmente nos grandes bancos das cidades.” (BRASIL, 1998, p. 66). Nessa perspectiva, menciona o papel do Estado e das políticas públicas como definidoras de tais transformações.

Outro aspecto considerado nos PCN consiste na inserção do estilo de vida urbano no campo a partir do consumo de produtos industrializados, e tecnológicos (antenas parabólicas, automóveis) e da mídia como influente nos horários de lazer no campo, bem como os passeios em *shoppings* das cidades como forma de lazer, de acordo com a concepção expressa no documento.

O Eixo 3 estrutura-se a partir de quatro temáticas, são elas: “O espaço como acumulação de tempos desiguais”; “A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade”; “O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira”; “A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade”. Como são muitos os itens que fazem menção ao campo e à cidade, optamos por não citá-los diretamente.

Tais itens estão ligados às relações sociais de trabalho, a diversidade de paisagem entre campo e cidade, à influência da natureza na reprodução da vida social nesses dois ambientes, as relações de produção no campo. Nessa proposta, também é sugerido que os professores abordem a agricultura sob uma perspectiva de preservação ambiental. É destacada

a influência da mídia e os imaginários sociais sobre o campo e a cidade, os impactos da urbanização e industrialização na vida das pessoas do campo, as relações sociais, a partir da perspectiva de estudo comparativo entre o campo e a cidade.

Apresentamos agora a abordagem do campo no Currículo Referência do Estado de Goiás que aborda os conteúdos de acordo com eixos temáticos, sendo eles: físico-territorial, social e cartográfico, a partir da perspectiva de integração entre os mesmos, compreendendo que “eles perpassam a ideia de separação, se misturam, entrecruzam e se juntam ao propor a aprendizagem de determinado conteúdo” (GOIÁS, 2012, p. 170).

Ao contrário do que ocorre no currículo relativo às outras áreas do conhecimento, como matemática, história, sociologia, por exemplo, não há a divulgação de referências bibliográficas, embora o currículo de Geografia se denomine como “esclarecedor do ponto-de-vista teórico” (GOIÁS, 2012, p. 171). A ausência da bibliografia dificulta a nossa análise e compreensão das concepções teóricas envolvidas no currículo. Essa problemática não é exclusiva da Geografia, pois a Biologia, Física entre outras disciplinas também não apresentam referências.

Consideramos todo o currículo de Geografia do Ensino Fundamental para análise, com o intuito de identificar os conteúdos e expectativas de aprendizagem que fazem referência à relação campo-cidade, ou podem estar relacionadas à mesma. Nos anos iniciais, primeiro ao terceiro ano, não é feita menção ao campo ou a algum conteúdo que possa estabelecer relação mais direta a ele. Nesses primeiros anos, predominam conteúdos ligados à identidade do aluno, às relações pessoais e familiares, ou desenvolvimento da lateralidade e da localização, a paisagem e meio ambiente, sempre vinculados ao lugar do aluno (a escola, o bairro, a cidade).

No quarto ano do ensino fundamental é feita a primeira referência ao campo a partir do conteúdo “paisagem urbana e rural”. Nos conteúdos “mapa do município” e “mapas e limites do município” também pode ser evidenciada a relação da cidade com o campo, a partir da localização desses espaços em mapas.

Os conteúdos referidos vinculam-se às seguintes expectativas de aprendizagem: diferenciar espaço urbano e rural identificando seus elementos naturais e artificiais; identificar diferentes tipos de vegetação que compõem a paisagem do município/estado. Ao identificar as diferentes paisagens do estado e município, necessariamente o aluno estará reconhecendo paisagens citadinas e campestres, haja vista as características do estado goiano.

Além dessas, também são evidenciadas as seguintes expectativas de aprendizagem: Identificar as características da interdependência entre o urbano e o rural;

Identificar as atividades agrárias, industriais e comerciais; Identificar no município espaços relacionados à agricultura e a pecuária; diferenciar atividades profissionais da zona urbana e da zona rural; Identificar profissões ligadas às atividades extrativas do município. Consideramos a relação campo-cidade como um importante aspecto a ser considerado para que sejam alcançadas tais expectativas.

No quinto ano, identificamos o conteúdo “Lugar e Paisagem: Urbana e Rural” e as seguintes expectativas de aprendizagem relativas ao campo-cidade: Identificar os alimentos de origem animal do município e a produção do Estado; Identificar a matéria-prima dos produtos industrializados; Identificar os produtos agrícolas cultivados no Estado; Relacionar diferenças e semelhanças da agricultura do século XIX e século XX; Identificar consequências econômicas e sociais da modernização no campo; Identificar as consequências do êxodo rural para o meio ambiente; Identificar diversos usos do solo rural e urbano. Debater sobre a necessidade (ou não) de uma reforma agrária no país.

No que concerne ao sexto ano do ensino fundamental, novamente o conteúdo “Paisagens urbanas e rurais” é apresentado e coloca as seguintes expectativas de aprendizagem: Observar, ler/interpretar diferentes textos para reconhecer elementos que distinguem aspectos urbanos e rurais no município; Comparar os espaços urbanos e rurais na leitura/interpretação de paisagens; Entender as transformações nos espaços urbanos e rurais, a diferença de ritmos e de tempo nesses espaços; Reconhecer os lugares da cidade/bairro e do campo/rural por meio da leitura de mapas; Ler/interpretar, comparar e diferenciar paisagens – rural e urbana com base na observação direta do espaço geográfico.

No sétimo ano, o conteúdo “Industrialização, urbanização e modernização no campo” é apresentado. Nesta série de ensino há o estudo das características da população brasileira e das regiões, conteúdos que podem estabelecer referência à relação campo-cidade. São expectativas de aprendizagem: Analisar as relações de trabalho, as condições do trabalhador rural e urbano e os problemas sociais no campo e na cidade decorrentes desse processo; Reconhecer o processo de modernização do campo em escala local, regional e nacional; Analisar as consequências socioculturais, políticas, econômicas e ambientais do processo de modernização no campo.

Também são expectativas de aprendizagem: Caracterizar a estrutura fundiária no Brasil; Compreender o processo de concentração de terras no Brasil e suas relações com a expropriação e exclusão social no campo; Compreender o processo de instalação das agroindústrias no Estado de Goiás, as transformações socioculturais, econômicas e ambientais

decorrentes desse processo; Refletir sobre as relações de trabalho no campo e suas consequências para o crescimento da miséria nos espaços rurais e urbanos.

No oitavo ano e nono ano, predominam conteúdos que versam sobre espaços mundiais, geopolítica, os continentes, de modo que a relação campo-cidade no Brasil não consiste em um conteúdo explícito a ser contemplado.

Desse modo, observamos que os conteúdos evidenciados no CRE-GO por meio de expectativas de aprendizagem, estabelecem relação com os conteúdos colocados pelos PCN, logo, assim como nos parâmetros nacionais, no currículo estadual observamos que no sétimo ano predominam os conteúdos que possibilitam o trabalho com a relação campo-cidade nas aulas de Geografia.

A partir do exposto, realizamos uma síntese dos conteúdos relacionados ao campo no ensino fundamental, exposto no Quadro 2, que relaciona os conteúdos presentes no PCN e os apresentados no CRE-GO, ou seja, buscamos vincular as expectativas de aprendizagem do CRE-GO aos Itens do Eixo 3 dos PCN:

Quadro 2-Conteúdos relativos ao campo nos PCN e CRE-GO

PCN (Eixo 3)	PCN/ Itens	CRE-GO / Expectativas de aprendizagem
O espaço como acumulação de tempos desiguais	Diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referências de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas.	Reconhecer e valorizar os patrimônios socioculturais locais e relacioná-los com outros Estados e países.
	As feiras livres como sobrevivência do passado na moderna urbanização.	Reconhecer e compreender as permanências e mudanças culturais locais e juvenis no espaço brasileiro ao longo da história.
	As festas e as tradições do folclore brasileiro, como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais.	Produzir textos de opinião sobre a questão cultural do país, de Goiás e de seus municípios.
	O latifúndio e o trabalho tradicional como sobrevivências do passado nos tempos atuais.	Comparar diferentes sistemas agrícolas e distinguir os aspectos que influenciam na preservação, conservação ou na degradação dos solos no Brasil e em Goiás.
	O arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras.	Caracterizar a estrutura fundiária no Brasil
	A pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial.	Refletir sobre as relações de trabalho no campo e suas consequências para o crescimento da miséria nos espaços rurais e urbanos.

A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade	A entrada das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras.	Analisar o processo de industrialização, urbanização e migração no contexto mundial atual, e refletir sobre as possibilidades de identificação, integração e cooperação entre os países.
	Os problemas enfrentados atualmente pelos pequenos e médios produtores do campo.	Analisar as relações de trabalho, as condições do trabalhador rural e urbano e os problemas sociais no campo e na cidade decorrentes desse processo.
	O abastecimento das cidades e o papel do pequeno e médio produtor do campo.	
	A mecanização, a automação e a concentração de propriedade e o problema dos sem-terra.	Analisar as consequências socioculturais, políticas, econômicas e ambientais do processo de modernização no campo.
	Os sem-terra nas metrópoles e suas relações com processo de modernização capitalista.	Compreender o processo de concentração de terras no Brasil e suas relações com a expropriação e exclusão social no campo.
	As metrópoles como centro de gestão das inovações tecnológicas e gestão do capital e suas repercussões no campo.	Estabelecer relações entre os diferentes fatores que influenciam ou determinam o êxodo rural e o ritmo de crescimento da população urbana.
	Modernização e desemprego no campo e na cidade.	Compreender o processo de instalação das agroindústrias no Estado de Goiás, as transformações socioculturais, econômicas e ambientais decorrentes desse processo.
	A importância da reforma agrária como solução para os grandes problemas sociais do campo e da cidade no Brasil.	Conhecer o processo de urbanização, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida.
O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbanoindustrial brasileira	A transição da hegemonia das oligarquias agrárias para a burguesia industrial-financeira na organização política do Estado brasileiro.	Identificar e compreender a importância dos movimentos sociais, culturais e ecológicos nas cidades e no campo.
		Compreender o processo de industrialização e urbanização no Brasil. Identificar os fatores que contribuíram para a concentração industrial na região Centro-Sul e perceber as desigualdades econômicas e sociais no país decorrentes desse processo.
		Elaborar mapa, localizando diferentes tipos de indústrias no Brasil, na região e no município, fazer correlações entre eles e construir mapas-síntese com base no cruzamento da informação.

	O crescimento do proletariado no campo e na cidade e sua presença na organização política do Estado brasileiro.	Reconhecer o processo de modernização do campo em escala local, regional e nacional.
A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade	Os hábitos de consumo das pessoas do campo antes e após o surto de industrialização dos anos 50.	Conhecer o processo de urbanização, tendo como referência os elementos do cotidiano e o modo de vida.
	A influência das formas de viver na cidade e no campo e a expansão dos meios de comunicação e dos transportes.	Reconhecer a diversidade das atividades produtivas nos meios urbanos e perceber a influência da inovação tecnológica dos meios de produção na organização do espaço geográfico brasileiro.
	A sociabilidade entre as pessoas e os grupos sociais no campo e na cidade.	Entender e valorizar os intercâmbios culturais para o desenvolvimento dos povos. Refletir sobre a utilização da rua como ponto de encontro da juventude: espaço de lazer e espaço de violência.
	A mídia, o imaginário social e os movimentos migratórios do campo para a cidade.	Reconhecer os lugares da cidade por meio da leitura de mapas, distinguir e cartografar os movimentos migratórios, os fatores internos e externos neste processo. Perceber a influência da Mídia e dos meios de propaganda nos hábitos sociais e culturais da população, diferenciar consumidores de consumistas e desenvolver a criticidade perante os modelos consumistas da sociedade capitalista moderna.
	As relações de troca monetária do homem no campo e as possibilidades de sua inserção no mundo urbano.	Perceber a influência de fatores naturais, de processos históricos, culturais, econômicos e sua dinâmica na distribuição da população brasileira. Discutir o processo migratório brasileiro e distinguir seus movimentos, os fatores internos e externos neste processo.

Fonte: (BRASIL, 1998; GOIÁS, 2012). Organização: a autora.

O quadro 2 reforça a relação entre os PCN e o CRE-GO, conforme já explicitado, o currículo nacional consiste em uma referência para elaboração dos currículos da rede estadual e municipal de ensino. Para concluir, a partir da análise dos PCN podemos perceber que embora mencionem em algum momento a abordagem dialética da relação campo-cidade, o que predomina é a perspectiva do *contínuum* rural-urbano, uma vez que há certa dicotomia na abordagem da relação campo-cidade, considera o avanço do modo de vida urbano sobre o campo, e a centralidade da cidade como centro de decisão política e poder.

No que concerne ao CRE-GO, a ausência da bibliografia dificulta a análise e compreensão das concepções teóricas envolvidas no currículo, porém podemos inferir que esse segue a mesma linha de pensamento explicitada nos PCN, haja vista a relação de seus conteúdos, conforme apresentado no quadro 02.

Discutiremos a seguir aspectos relativos a formação de conceitos no contexto do ensino de geografia, para a partir dessa compreensão refletir sobre as possibilidades de abordagem dos conteúdos relativos ao campo, bem como à relação campo-cidade.

2. Ensinar sobre o campo a partir da relação campo-cidade

Os conteúdos escolares são formados por uma série de processos e situações pelas quais as crianças passam ao longo de seu desenvolvimento. Desse modo, as experiências, estímulos, o contexto cultural e o que mais envolva o cotidiano dos sujeitos, são elementos que possibilitam a formação de conceitos. Utilizar um conceito significa atribuir uma palavra a um objeto, ou situação, uma vez que são produzidas imagens baseadas naquilo que conhecemos.

Torna-se necessário refletirmos sobre esse processo, pois na escola a criança é levada a lidar com uma série de palavras, portanto, conceitos. A Geografia escolar, particularmente, utiliza conceitos para levar o aluno a pensar sobre a realidade, tais conceitos possuem especificidades por estarem inseridos no contexto do ensino. Ou seja, envolvem a relação com a Geografia científica/ acadêmica e com o cotidiano/ vivência dos alunos.

Sendo assim, no primeiro tópico desse capítulo, intitulado “Conteúdo escolar e a formação de conceitos”, apresentamos uma discussão relativa aos conteúdos escolares e a formação de conceitos cotidianos e científicos, buscando elucidar os elementos que podem compor esse processo e que também fazem parte das representações sociais.

No segundo tópico, “A cidade como lugar do aluno e a relação campo-cidade para a compreensão do campo” abordamos o ensino de cidade e a importância da categoria Lugar no ensino de Geografia para tornar os conteúdos significativos aos alunos, e as possibilidades de se pensar a relação campo-cidade como um ponto de partida para a compreensão do campo por alunos cidadãos.

No terceiro tópico “A prática pedagógica das professoras de Geografia na abordagem dos conteúdos relativos ao campo” apresentamos nossas impressões a partir das observações das aulas de Geografia e das entrevistas realizadas com as professoras participantes dessa pesquisa.

2.1 Conteúdo escolar e a formação de conceitos

O processo de aprendizagem e formação de conceitos é compreendido nesta pesquisa a partir de uma perspectiva sócio-construtivista, que tem como fundamentação a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (2000). Sendo assim, o caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores consiste em uma premissa básica dessa teoria, ou seja, o desenvolvimento do pensamento se dá inicialmente nas atividades coletivas e sociais e, posteriormente, consolida-se nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento. Contudo, essa teoria reconhece que este “movimento” para a construção do conhecimento é dialético, ou seja, não existe uma ordem padronizada no processo de formação de conceitos.

Neste sentido, compreendemos que a aprendizagem se dá no contexto histórico em que o sujeito está inserido, a partir da sua interação com outras pessoas e com o meio sociocultural em que vive. Além disso, é importante para a formação de conceitos, nessa perspectiva, a relação do sujeito com o objeto de conhecimento. Cavalcanti (2005a) ressalta que esta relação é dialética, logo, contraditória e mediada semioticamente: “A mediação semiótica, por sua vez, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais.” (CAVALCANTI, 2005a, p. 188). Nesse sentido, é com o uso da palavra que a criança torna-se capaz de captar a imagem com sua significação, de acordo com a autora.

O uso das palavras está correlacionado ao processo de formação dos conceitos, sendo também sua expressão, de modo que a mediação semiótica pelo uso da palavra é considerada um princípio da construção conceitual, conforme destaca Richter (2010). Logo, o estudo do processo de construção do conceito deve estar correlacionado ao uso das palavras, pois de acordo com Vigotski (2000) o conceito é impossível sem a palavra.

O pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2000, p. 170).

Cabe ressaltar que a formação de conceitos é resultado de uma atividade intensa e complexa, e o emprego da palavra por si só não significa necessariamente que a criança tenha o domínio de determinado conceito. Isso ocorre, de acordo com Vigotski (2000), porque na infância, o sujeito elabora seu pensamento por complexos, de modo que uma mesma palavra

pode significar diferentes objetos, pois há uma diversidade de vínculos que servem ao complexo, diferenciando-o do conceito. Neste caso, o autor nos ajuda a compreender que,

O complexo se baseia em vínculos fatuais que se revelam na experiência imediata. Por isso ele representa, antes de mais nada, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. [...]. No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos. Por isso no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre objetos; no complexo um vínculo concreto, fatural, fortuito (VIGOTSKI, 2000, p. 180 -181).

Desse modo, conforme apresentaremos no terceiro capítulo desse trabalho, as palavras utilizadas pelos sujeitos da pesquisa para designar o campo e a cidade, expressam as Representações Sociais (RS) dos alunos sobre tais espaços, e podem revelar não necessariamente um conceito, mas um pensamento por complexo, já que os alunos possuem uma faixa etária em que a criança começa a desenvolver os processos que levam à formação de conceitos ao pensamento abstrato, conforme aponta Vigotski (2000).

É importante ressaltar que esse autor analisa o conceito em dois diferentes momentos, que é o da formação do conceito cotidiano e do conceito científico (CAVALCANTI, 2005a; RICHTER, 2010). O conceito cotidiano está relacionado às experiências do próprio cotidiano do sujeito, suas interações sociais mais elementares e baseia-se na transmissão direta de uma informação. Já o conhecimento científico resulta do processo de formação de conceitos cotidianos e do desenvolvimento do pensamento, ou seja, o sujeito apropria-se do conceito de modo a produzir novos conhecimentos e novos conceitos.

Richter (2010) destaca a diferença entre os conceitos cotidiano e científico a partir da compreensão de Vigotski da seguinte maneira:

os conceitos espontâneos [cotidianos] são resultados de experiências que a criança possui em contato com seus pares e com outros indivíduos, no caso os adultos, como, também, na relação com os diversos objetos que compõe seu ambiente, a partir das relações de afetividade, pela capacidade simbólica e a própria mediação do objeto. [...] os conceitos científicos se estruturam com uma diferente base, já que eles se fundamentam em estruturas abstratas para produzir o conhecimento, fato que os diferencia dos conceitos espontâneos. Após a criança ter desenvolvido a capacidade de entender o seu contexto social, o seu mundo, pelo uso das palavras, pelo processo de generalização e de intercâmbio social, chega o momento de ampliar suas leituras de mundo para incorporar no seu raciocínio os mecanismos abstratos (RICHTER, 2010, p. 80) [grifo nosso].

Podemos compreender que enquanto os conhecimentos cotidianos partem do concreto e do vivido, o conhecimento científico demanda abstrações que tem como base os

conceitos cotidianos formados pelos sujeitos, ou seja, o conhecimento parte do concreto para o abstrato.

Nessa perspectiva, os autores que adotam a teoria sócio-construtivista no ensino defendem que é importante que o professor considere e tome como referência os conhecimentos cotidianos dos alunos. Cavalcanti (2005a) ressalta que cabe ao professor realizar o confronto/encontro da experiência imediata do aluno com o conceito científico, abrangente, de modo a envolver um sistema conceitual.

Neste sentido, ao passo que o aluno analisa seu espaço vivido, o mesmo estará mobilizando seus conhecimentos cotidianos e poderá desenvolver conceitos mais elaborados, sobretudo com a mediação do professor. Ou seja, a análise de elementos concretos colaboram para a formação de noções mais abstratas. Podemos citar como exemplo a noção que os alunos explicitaram de que a relação campo-cidade consiste no fornecimento de alimentos do campo para a cidade.

Tomando esta noção como ponto de partida, o professor pode explorar os caminhos e processos envolvidos na chegada do alimento até a mesa, e nessa perspectiva, colaborar com o desenvolvimento do conceito de rede de transporte, agricultura, industrialização. Outra RS que os alunos explicitaram, de que no campo a tecnologia é ausente (“não tem tecnologia”), pode ser tomada como referência para se discutir os sentidos da modernização territorial, que se manifesta de modo desigual nos lugares, em um processo dialético, que no caso brasileiro foi imposta de maneira vertical e autoritária, conforme destaca Castilho (2016).

Tal encontro e confronto de conhecimentos espontâneos e científicos se faz importante, pois como Couto (2005) ressalta, os conceitos não podem ser ensinados diretamente: o que ocorre é o desenvolvimento de habilidades intelectuais que tornam conscientes o ato de pensar. Para este autor,

O conteúdo e as categorias mais gerais são portadoras da estrutura lógica da ciência como forma peculiar de reflexão sobre a realidade, servindo, dessa maneira, à compreensão do conhecimento científico no plano da escolarização (como disciplina escolar) (COUTO, 2005, p. 79).

Dizer que no ensino deve ser trabalhado o conceito científico no plano da escolarização significa que os conceitos não são adotados para fins de suas possíveis aplicações científicas, mas sim com a finalidade de ensino, com objetivos próprios, que no caso na Geografia é o desenvolvimento do pensamento – ou raciocínio – espacial: o modo de

pensar o espaço e as possibilidades de intervenção no mesmo, desenvolvendo o exercício da cidadania (CAVALCANTI, 2005b).

O desenvolvimento do raciocínio espacial, uma das finalidades do ensino de Geografia, se dá a partir dos encaminhamentos da Geografia escolar. Esta tem como referência para a organização de seus objetivos e conteúdos a Geografia sistematizada cientificamente, desenvolvida principalmente no âmbito da Universidade — que aqui denominamos como Geografia acadêmica.

A Geografia escolar, portanto, não tem o intuito de realizar descobertas que possibilitem a intervenção no espaço geográfico, embora possa possibilitar tal experiência, mas ao pensarmos na complexidade da experiência científica e suas aplicações, e ao considerarmos o exercício reflexivo e debate epistemológico que envolve uma ação na ciência, é no espaço acadêmico que esta se consolida.

Na universidade, as práticas geográficas correspondem aos postulados elaborados cientificamente, e ao modo como possibilitam a compreensão e intervenção no espaço geográfico. Tais postulados influenciam também no âmbito da Geografia escolar, já que a formação de professores ocorre com base nos estudos científicos, assim como vários elementos que compõe sua prática perpassam a academia.

Dentre esses elementos, podemos destacar as considerações de Shulman (2005) ao realizar estudos sobre as bases do conhecimento do professor. O autor elenca como fontes de conhecimento base para o ensino os seguintes elementos: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educativos, e por fim, o conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos e de seus fundamentos históricos e filosóficos. Assim, podemos afirmar que é no âmbito acadêmico que os professores e professoras adquirem conhecimentos básicos que compõe sua prática: como o conhecimento do conteúdo, conhecimento didático, dos objetivos, finalidades e valores educativos.

Não queremos com isso afirmar que a busca pelo conhecimento se finda com o encerramento da graduação — ou que a universidade é o único espaço formativo desse profissional — mas é período em que o professor constrói as bases da sua atuação docente, bem como as possibilidades de formação continuada. É no âmbito da universidade que haverá a construção das bases teóricas que fundamentam o conhecimento geográfico, e que fazem parte dos conceitos e conteúdos abordados na Geografia escolar.

Isso não significa dizer que a matéria escolar consiste em mera adaptação da disciplina científica, seria um erro tal consideração, haja vista que seus objetivos são distintos, assim como os métodos pelos quais buscam se realizar. Neste sentido, Rocha (1998) ressalta:

A disciplina Geografia se constatou, não se constituiu numa "vulgarização" do saber erudito produzido pelos departamentos de geografia ou seus congêneres. A geografia escolar é dotada de uma dinâmica própria, de uma autonomia caracterizada, sobretudo, pela reelaboração dos conhecimentos científicos e a sua consequente transposição didática.

Conforme Riveira (2012) aponta, a Geografia como disciplina acadêmica e a Geografia escolar possuem fundamentos em comum, que de acordo com o autor são: relatividade, flexibilidade, originalidade, abertura, complexidade, deliberado e dialética. Neste caso, o intuito de tais fundamentos consiste em “aplicar uma metodologia geográfica sustentada pelo fomento da capacidade reflexiva e crítica, enquanto reflexão aprofundada para debater dialeticamente as contradições de sua comunidade e de seu mundo globalizado” (RIVEIRA, 2012 p. 39). Tais fundamentos podem nos revelar algumas semelhanças e especificidades da geografia acadêmica e escolar, conforme podemos observar no Quadro 3:

Quadro 3 - Fundamentos da Geografia acadêmica e da Geografia escolar

Fundamentos	Geografia acadêmica	Geografia escolar
Relatividade	Deve assumir objetos de estudo a partir de uma perspectiva de totalidade em permanente mudança e transformação	Deve considerar os temas do ensino e aprendizagem como objetos contingentes, em transformação e dinâmicos, modificados no espaço e no tempo.
Flexibilidade	Tem como tarefa abordar seus objetos de conhecimento de maneira manejável, pois estão marcados pelo sentido e efeito da mutação histórica.	Deverá exibir os processos didáticos de forma reacomodável, posto que os processos sociais são incertos, paradoxais e contraditórios.
Originalidade	Deve acudir a realidade para decifrar o interessante e inaudito da realidade objeto de estudo.	Deve criar possibilidades para revelar criticamente o acento curioso, insólito, extraordinário e diferente do objeto de ensino.
Abertura	A Geografia acadêmica deve motivar pesquisas de temáticas pouco comuns, originais, interessantes, em especial os relacionados com os problemas da organização do espaço.	O trabalho pedagógico e didático deve ser assumido em função dos interesses e necessidades dos estudantes e das comunidades em que habitam.

Complexidade	Deve assumir a explicação do espaço geográfico e sua dinâmica espacial, no marco do paradigma da complexidade.	Deve dar prioridade aos temas de interesse que os estudantes identifiquem como problemáticas de sua comunidade.
Deliberado	Deve abordar os problemas ambientais e Geográficos com um efeito intencional que derive no compromisso da ciência com a transformação social.	O Ensino de Geografia deve reivindicar o desenvolvimento de processos pedagógicos e didáticos que formem um cidadão com responsabilidade social.
Dialética	A Geografia deve apontar a conversão da pesquisa em um trabalho e ação de análise e reflexão permanente.	Deve assumir nos processos formativos a constante da atividade crítica e criativa em direção a elaboração de pontos de vista pessoais e propostas de mudança social.

Fonte: RIVEIRA, 2012, p. 40-41. Elaboração: a autora.

O quadro nos possibilita refletir sobre as aproximações e particularidades da Geografia acadêmica e escolar, que se assemelham quanto ao caráter geográfico e se diferenciam quanto ao objeto. Neste sentido, podemos constatar que a Geografia acadêmica considera objetos de estudos e de conhecimento com o intuito de decifrar a realidade do objeto, motivando pesquisas relacionadas ao espaço geográfico, e possui um compromisso com a transformação social a partir da reflexão e da prática. Já a Geografia escolar ocupa-se de objetos de ensino e lida com processos didáticos. Seus temas devem ter como foco os interesses dos alunos e da comunidade, com o intuito da formação de cidadãos que tenham responsabilidade social, capacidade de reflexão, e atuação na transformação da realidade social.

Cabe ressaltar que tais fundamentos propostos para o ensino baseiam-se na vertente crítica e dialética da Geografia, de modo que, conforme afirma o autor “contradizem as orientações do positivismo e facilitam outras propostas para renovar o desenvolvimento curricular do ensino de Geografia” (RIVEIRA, 2012, p. 40). Tais propostas são reconhecidas de acordo com Callai *et al* (2012) por caminhar pela problematização dos temas e pela valorização dos conhecimentos e vivência dos alunos no seu processo de desenvolvimento intelectual, formação de conceitos e subconceitos.

A dialética na Geografia brasileira emerge a partir do movimento de renovação ocorrido na década de 1970, que elaborou para esta ciência novas proposições teóricas e metodológicas. Tais propostas reverberaram no ensino e Cavalcanti (2005b) aponta que, nesse contexto, muitas foram as propostas de alternativas ao modo como trabalhar a Geografia na escola, porém salienta que as discussões tem pouca penetração ou demoram a chegar de fato

nas salas de aula, mas aos poucos as discussões em âmbito acadêmico alteram o cotidiano das aulas de Geografia, afirma a autora.

Podemos compreender que a Geografia escolar estabelece um elo entre os conhecimentos cotidianos dos alunos e os conhecimentos científicos geográficos. Não que ela trabalhe com a Geografia científica propriamente dita, como já abordado, mas tem nestes seus fundamentos. Cavalcanti (1999) corrobora ao afirmar que,

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares referentes ao espaço geográfico. São os resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno (CAVALCANTI, 1999, p. 129).

A autora esclarece que os saberes escolares envolvem conceitos, procedimentos e valores, que compõem o conceito, além dos procedimentos, habilidades e estratégias de aprendizagem ligadas ao conhecimento, logo, vão além dos conhecimentos sistematizados cientificamente. Assim a escola é compreendida como lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e cotidianos, e com referência nesse último trabalha com a formação dos conceitos escolares. Nessa perspectiva, abordaremos no tópico seguinte a formação do conceito escolar da relação campo-cidade no contexto urbano em que a escola e o aluno estão inseridos.

2.2 A cidade como lugar do aluno e a relação campo-cidade para a compreensão do campo

A partir dos estudos de Vigotski (2000) pudemos compreender que o processo de formação dos conceitos científicos pela criança ocorre apoiado em determinado nível de desenvolvimento dos conceitos cotidianos. Assim, enquanto os conceitos científicos pressupõem a tomada de consciência mediada por um sistema de conceitos, os conceitos cotidianos envolvem as experiências propriamente ditas, e não necessariamente significa a tomada de consciência.

Com base nesses pressupostos desenvolvem-se as teorias no âmbito da Geografia escolar que tomamos como referência. Uma vez que os conceitos científicos se formam com base nos conceitos cotidianos, e estes estão fortemente vinculados às experiências e vivências dos alunos, a cidade e o contexto urbano podem exercer influência nas representações e conceitos dos quais os alunos chegam carregados na escola.

A cidade é o lugar dos sujeitos dessa pesquisa, já que aqui lidamos com alunos que moram em Goiânia, e que em sua maioria, nela nasceram ou viveram a maior parte de sua vida. É na cidade que eles desenvolvem sua espacialidade, e o lugar, na nossa compreensão envolve identidade e pertencimento, elementos que contribuem na formação conceitual dos alunos, por fazer parte do seu cotidiano.

Não podemos nos desviar da ideia de que o lugar articula-se com o global em uma relação dialética, de modo que os lugares se desenvolvem de maneira desigual, e representam um intermédio entre o mundo e o indivíduo. De acordo com Santos (2002),

[...] cada lugar irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade. [...] Para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo encontra-se em toda parte (SANTOS, 2002, p. 314).

Desse modo, salientamos a importância da relacionar o local e o global no ensino de Geografia. Conforme afirma Callai *et all* (2012) é a partir da articulação local/global que os conteúdos tornam-se significativos:

se a intenção é dar significado real ao que aprendem os alunos na escola, na Geografia escolar, é necessário analisar os fatos, fenômenos e acontecimentos considerando como eles se realizam concretamente, ou seja, sua dimensão local/global (CALLAI *et all*, 2012, p. 88).

As autoras defendem que estudar o lugar para compreender o mundo consiste em uma possibilidade de teorizar a partir da realidade local, o que pode levar o aluno a se sentir sujeito envolvido naquilo que acontece no lugar, de modo a despertar suas possibilidades de intervenção na realidade, a partir da percepção de que seu modo de agir pode fazer a diferença.

O lugar é a expressão da individualidade e das relações sociais, é permeado pelos processos decorrentes da globalização e suas consequências que manifestam-se sobretudo na desigualdade dos lugares, e é nesse contexto que se dá o cotidiano. De acordo com Damiani (2005), o lugar como espaço social exige o cotidiano estabelecido, sendo que, o que rege a essência do lugar como cotidiano é o desenvolvimento desigual.

Nesse contexto, o desenvolvimento desigual dos lugares e a influência dos diferentes lugares do mundo, consiste em um aspecto que não deve passar despercebido no ensino de Geografia, de modo que o cotidiano pode estabelecer um elo entre o lugar e o mundo. Sobre esse aspecto Callai (*et all* 2012) afirmam que “Por meio da vida cotidiana será

possível perceber a existência de diversas cidades em uma cidade, ampliando a dimensão limitada que às vezes se tem dela” (p. 105).

A cidade e o urbano consistem em referências básicas da vida cotidiana dos alunos, uma vez que é onde vivem, desenvolvem sua espacialidade. De acordo com Callai *et al* (2012) a cidade em um contexto de ensino não deve ser compreendida apenas como localização, mas como lugar de produção e reprodução dos modos de vida, que reflete as contradições entre o capital e a sociedade, expressa nas práticas sociais que constituem o exercício cotidiano da cidadania.

Nesse sentido, Callai *et al* (2012) desenvolvem a tese de que a cidade educa e orienta a vida coletiva, de modo que o urbano e a cidade devem ser tomados como elementos centrais do currículo: “Trazer para o currículo, como eixo central, a cidade e a cultura urbana, significa possibilitar ao aluno o entendimento da função, gênese e processo histórico, estabelecendo uma nova dinâmica ao currículo e ao processo de aprendizagem” (CALLAI *et al*, 2012, p. 103).

As autoras salientam que a cidade é além de um conteúdo, um espaço, em si mesmo educativo, ou seja, as experiências cotidianas que se dão nesse espaço podem colaborar com o processo formativo dos alunos, seja no que concerne a formação de conceitos, seja relativo ao desenvolvimento da prática cidadã.

Nessa perspectiva, de acordo com Cavalcanti (2002), a cidade não é apenas mais um dos conteúdos do ensino de Geografia, pois ela perpassa o cotidiano das aulas e se envolve como outros conteúdos. A cidade tal qual a Cartografia, está presente em diversos momentos no currículo, não se restringindo a um conteúdo específico. Enquanto a Cartografia possibilita o desenvolvimento de habilidades de orientação, localização, representação cartográfica e leitura de mapas, a cidade permite o desenvolvimento do exercício da cidadania:

Outra habilidade que tem surgido no debate sobre a temática da Geografia escolar é a de viver cotidianamente na cidade. A vida urbana é uma experiência mundial, é um modo de vida social e espacial generalizado em nossa sociedade e que tem um grande impacto na vida das pessoas em geral. Seu tratamento no ensino de Geografia é, pois, bastante relevante quando se busca o desenvolvimento do raciocínio geográfico para o exercício da cidadania (CAVALCANTI, 2002, p. 16).

A vida urbana enquanto experiência mundial está relacionada a articulação entre os processos ou fenômenos globais e as especificidades histórica do particular, de acordo com Carlos (1996). A autora salienta que “Desse modo, o lugar se apresentaria como ponto de

articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento” (CARLOS, 1996, p. 29).

Nessa perspectiva podemos compreender o local para além de uma escala, ou seja, o lugar é considerado parte integrante de uma totalidade espacial fundamentada na divisão espacial do trabalho. Essa totalidade espacial tem como característica o desenvolvimento desigual dos lugares, que se reflete na hierarquização do espaço, cuja expressão máxima consiste na metropolização que guarda uma centralidade em relação ao resto do território, conforme Carlos (1996) coloca.

Assim, destacamos a importância do estudo do lugar no ensino de Geografia, compreendido como “o espaço possível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (CARLOS, 1996, p. 20). Sendo a cidade o lugar do aluno, espaço onde o mesmo realiza seu cotidiano e suas práticas, e por esta consistir na expressão máxima do modo de vida urbano (sem desconsiderar as particularidades de cada cidade), pode ser considerada no âmbito do ensino de Geografia, um conteúdo fundamental para o desenvolvimento do raciocínio espacial e das práticas cidadãs.

É importante salientar que o lugar não deve ser confundido com o local, visto que seu sentido é mais amplo e envolve a totalidade do espaço. Neste contexto, a proposta para abordagem do campo no ensino de geografia seria, a partir do lugar que o aluno vive, buscar identificar elementos e contextos que poderiam contribuir para potencializar compreensão da relação campo-cidade, pois consideramos que contemplar as relações do campo com a cidade pode aproximar o aluno aos aspectos que envolvem o campo.

Tais elementos e contextos aos quais nos referimos podem ser tomados como referência, por exemplo, a partir dos elementos da ruralidade presentes na cultura, nas relações sociais, na constituição da história da cidade e de seus moradores. A ideia central da relação campo-cidade como abordagem é permitir que o aluno entenda a cidade também a partir do campo, e vice-versa, de modo a buscarmos desconstruir a concepção de que a cidade está numa posição hierárquica superior ao campo.

Buscando compreender se tal possibilidade é considerada nas aulas de Geografia e o modo como o conteúdo é abordado, realizamos observação de aulas e entrevista com duas professoras do sétimo ano do ensino fundamental. Os resultados das observações e entrevistas serão apresentados a seguir.

2.3 A prática pedagógica das professoras de Geografia na abordagem dos conteúdos relativos ao campo

Conforme abordamos no capítulo anterior (p. 43), no sétimo ano do ensino fundamental as indicações curriculares fazem inferência ao campo, a cidade e a relação entre estes. Temas como a urbanização, industrialização, modernização da agricultura e a estrutura fundiária Brasileira, entre outros, são considerados relevantes segundo as propostas curriculares adotadas nas escolas pesquisadas, ou seja, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo Referência do Estado de Goiás (CRE-GO).

Ao falarmos sobre esses documentos e suas orientações, estamos tratando do currículo em seu caráter formal, e este nem sempre se efetiva em sala de aula. Isso significa dizer que pode haver um distanciamento entre o conteúdo que está prescrito e o conteúdo que de fato é abordado nas aulas de Geografia. Sendo assim, a partir da observação das aulas em que as temáticas de interesse dessa pesquisa foram abordadas, pudemos refletir sobre a relação entre as indicações curriculares formais e o currículo real, análise que abordaremos mais adiante.

Um dos fatores de grande relevância para o distanciamento ou aproximação entre currículo formal e real que podemos considerar é a atuação docente. Outros aspectos podem ser determinantes, como por exemplo, as exigências das secretarias de Estado ou da coordenação pedagógica da escola, mas pudemos perceber que, no caso desse estudo, o que prevalece ao lidar com os conteúdos são as escolhas do professor, embora haja prescrições vindas dessas outras instâncias, conforme explicaremos a seguir.

Nas escolas vinculadas à Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE), os professores fazem o planejamento de suas aulas através de um diário eletrônico⁷, em que postam *online* os conteúdos de acordo com o planejamento anual da unidade escolar e o CRE-GO. O planejamento pode ser feito para cada turma e replicado no caso de turmas da mesma série de ensino. Assim, as expectativas de aprendizagem, metodologia e avaliações ficam visíveis no diário eletrônico do professor para que sejam trabalhados nas aulas, de modo que após lecionar os conteúdos previstos, o professor copia esses para a planilha de conteúdos executados.

⁷ O Sistema de Apoio ao Professor (SIAP) foi implantado visando extinguir as chamadas diárias feitas pelos professores e para “contribui com a economia financeira das escolas na compra dos diários tradicionais” (NUNES, 2016). Mais informações disponíveis em <<http://wikisige.seduc.go.gov.br/Paginas/SIAP.aspx>> Acesso em 4 de fevereiro de 2017.

O Sistema de Apoio ao Professor (SIAP), pelo qual o docente faz o planejamento das aulas está vinculado ao Programa Reconhecer: projeto implementado em 2012, que visa dar bônus em dinheiro os professores (até R\$ 3.000,00 para regentes com carga horária de 60 horas semanais⁸) com base em princípios da meritocracia. Dentre os critérios para recebimento do bônus estão a assiduidade – presença em sala de aula – e o planejamento das aulas: “entrega do planejamento de aulas ao coordenador pedagógico da escola a cada 2 semanas, até o 1º dia útil do período em que as aulas planejadas vão ocorrer, de acordo com o Modelo Padrão divulgado [...]” (GOIÁS, 2013 p. 04).

Porém, o Programa Reconhecer pode ser considerado muito mais como um mecanismo de vigilância e controle dos profissionais da educação pelo governo estadual, do que uma forma de motivar o trabalho docente, haja vista que não oferece aos professores qualquer suporte ao seu trabalho ou possibilidades de superação das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Além disso, o bônus integral é concedido aos profissionais que não superarem 1% de faltas durante todo o ano letivo, sendo que mesmo as faltas justificadas – com atestados médicos, por exemplo – não são consideradas permitidas.

Desse modo, muitos professores acabam se desmotivando a seguir os critérios estabelecidos e desistem de se adequar às exigências, como é o caso de uma das professoras entrevistadas, que deixa claro sua insatisfação com o referido programa ao afirmar:

E lá no [nome da escola] você tem que levar o planejamento, então em cima do que eles tem, eles tem um planejamento pronto no computador. Se você não entregar isso – e eu não entrego sempre, só dou uma olhada no mês e anoto ali o que eu tenho que trabalhar, né?! E você, tem um tal de prêmio ‘Reconhecer’: se você quer receber esse valor de mil, mil e trezentos reais, eu nunca recebi, você tem que entregar o planejamento quinzenalmente, e nunca matar aula, você não pode ficar doente, você não pode fazer uma paralização. Então eu nunca recebi um centavo desse Reconhecer. Então, mas você tem que estar olhando ali, entendeu?! Porque tem um relatório quinzenal que a coordenação passa para o diretor (Professora da Escola Periurbana).

A partir das observações e entrevistas, pudemos inferir que não há um rigor quanto ao planejamento das aulas por parte das professoras. A Professora da Escola Central (EC) embora não tenha mencionado detalhes sobre o planejamento durante a entrevista, deixou subentendido ao longo da pesquisa que não faz o planejamento regular das aulas de Geografia, principalmente se tratando de como é exigido pelo Estado, ou seja, quando realiza o planejamento o faz ao seu modo, e não necessariamente na página do SIAP – lança os

⁸ De acordo com a Cartilha Reconhecer (Goiás, 2013).

conteúdos no portal posteriormente para cumprir esta que é uma atividade obrigatória aos docentes do estado de Goiás.

No que concerne às referências buscadas pelas professoras para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas, o recurso principal é o livro didático. O livro didático consiste em um recurso comumente utilizado para o planejamento de aulas, e até mesmo para suprir possíveis deficiências e dificuldades dos professores em determinado conteúdo, aponta o estudo de D'Ávila (2010). De fato, é ao livro didático que as professoras recorrem para o planejamento de suas aulas, como pontuaram na entrevista:

Eu procuro muito nos livros didáticos, também bastantes livros, aí procuro nos livros... Também na internet, bastante (Professora EC).

Nos livros. Nos livros mesmo que é o único material que eles [os alunos] têm né?! [...]E aí os livros que vieram pra gente escolher já estão mais ou menos dentro daquilo,[Está se referindo aos conteúdos a serem postados no SIAP] a gente teve que escolher mais ou menos dentro daquilo. Então eles [órgãos gestores] engessam de uma forma que eles ficam te cobrando (Professora EP).

Durante as aulas observadas, o uso do livro didático foi recorrente, principalmente para a realização de tarefas e exercícios. Porém, ambas as professoras não se restringiram a este material, foram apresentados textos de outras fontes, além de *slides* – recurso utilizado com grande frequência pela Professora EP, que realizava a reserva do projetor na secretaria para várias aulas consecutivas.

Nas duas escolas, o livro didático está em seu último ano de utilização, visto que são trocados a cada quatro anos, conforme indica o Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD). No que concerne aos conteúdos relativos ao campo, apresentados no livro didático, a Professora EC criticou os seguintes aspectos: a falta de mapas e exercícios e a ausência de uma abordagem mais local no livro didático, não há um debate sobre Goiás:

ele [o livro] é muito bom, mas... ele falta assim, mais recursos pra gente trabalhar com os alunos, igual, por exemplo: mapas ele tem poucos, mais exercícios [...] Aí a gente tem que trabalhar muito, muito outros estados, né?! Igual aqui no estado de Goiás, você vê, quase não tem um material, de Geografia, de História, um material daqui mesmo do nosso estado (Professora EC).

As mesmas problemáticas foram evidenciadas pela Professora EP, a destacar: falta de abordagem das características do estado de Goiás, a ausência de mapas e os exercícios. Esta docente considerou que o livro pouco aborda as problemáticas de Goiás, e dá poucos exemplos das características desse estado. Os exercícios e poucos mapas apresentados

no livro vão na mesma perspectiva, aponta a Professora EP, que destaca também o formato dos exercícios:

É um livro que, como eu te falei, ele trabalha muito a questão mais do eixo Rio- São Paulo, ele não trabalha nossa realidade, tá sempre dando exemplo da questão mais da, do lugar de onde que ele... dos autores mesmo, ele não trabalha, eu fico procurando: “Gente, olha Goiás, e aí quais são os produtos que nós exportamos, quais são as problemáticas de Goiás?” Ele não tem, não trabalha. [...] Então eu acho que eles, os exercícios assim, é muito geral não são específicos pra nossa região... né?! Ele não é dos piores, mas ele falta mais exercícios objetivos, já que a gente tem que, né... O Enem trás questões objetivas. A questão de mapa, ele aborda muito pouco a questão da cartografia, não tem mapa nesse livro que a gente tá utilizando (Professora EP).

Embora utilizem livros didáticos distintos, as professoras percebem as mesmas deficiências desses quanto à abordagem do conteúdo, e sua articulação com o local, pois embora não tenham utilizado essa expressão, a pouca abordagem sobre Goiás foi levantada como relevante para avaliar a qualidade dos livros quanto aos conteúdos de campo e cidade. A pouca – ou total – ausência de referências sobre as particularidades do estado de Goiás, como mapas, gráficos e textos em geral, pode ter como justificativa o fato de que tais livros são elaborados em âmbito nacional, de modo a serem distribuídos em todo o território brasileiro.

Neste sentido, seria importante que as editoras abordassem os conteúdos – não só campo e cidade – de modo a abranger e caracterizar as particularidades de diferentes regiões do país, deslocando-se do eixo Rio-São Paulo, preocupando-se em apresentar mapas e dados relativos às diversas regiões e/ou estados brasileiros, visando contemplar as características do lugar do aluno⁹.

A questão evidenciada pelas professoras pode ser considerada relevante, como também preocupante, haja vista a importância da abordagem dos aspectos do lugar do aluno para o ensino de Geografia. Relacionar os conteúdos ao cotidiano do aluno é considerado um obstáculo pela Professora EP:

Bom, eu sinto dificuldade, porque, como eu te disse, assim, eu... né... A hora que você quer lidar com a prática do aluno, trabalhar... A gente se sente limitada, até porque todos esses autores reportam assuntos que não são da nossa região (Professora EP).

⁹ Nessa perspectiva a Rede de Pesquisa em Educação e Cidade (REPEC) composta por membros do LEPEG e colaboradores, trabalha no sentido de elaborar fascículos didáticos que abordem aspectos relativos a Goiânia e região metropolitana, e em trabalho mais recente, ainda em desenvolvimento, atua na elaboração de fascículo didático, para público do ensino médio, que abordará o campo e a cidade no estado de Goiás a partir do viés da modernização territorial e redes técnicas.

A questão se agrava ao percebermos que a responsabilidade de superação do problema recai exclusivamente às professoras, haja vista que não há material didático sobre Goiás disponível nas escolas, tampouco políticas públicas que visem a elaboração dos mesmos. A Professora EC pontua:

[...] aqui na escola não tem laboratório de informática, não tem biblioteca, porque se tivesse a gente poderia abordar mais, explorar mais essa parte. (Professora EP).

Passamos agora a discorrer sobre as impressões obtidas a partir da observação das aulas de Geografia. Na Escola Central (EC) a turma de sétimo ano observada estuda em período matutino, já na Escola Periurbana (EP) as aulas ocorreram em período vespertino, sendo que na EC havia aula em três dias da semana enquanto na EP em dois dias, pois em um deles havia duas aulas consecutivas.

Dentre as particularidades de cada escola cabe destacar que a Escola Central é uma escola estadual de ensino regular, e a escola periurbana é gerida pela Polícia Militar de Goiás. Na EC a falta de assiduidade dos professores consiste em uma questão recorrente, de modo que é comum os alunos terem “aulas vagas” em diferentes disciplinas. Por conseguinte, duas aulas de Geografia programadas não puderam ser observadas.

Quanto aos alunos da EC, a frequência dos mesmos não é regular, pelo menos na turma observada. Em algumas das aulas, apenas 1/3 dos alunos compunham a turma. Outra característica da EC é que esta consiste em escola campo de estágio de acadêmicos de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás, sendo a Geografia um deles. Devido a esse fato algumas das aulas observadas nessa escola foram ministradas por um estagiário do sexto ano do curso de licenciatura em Geografia

Quanto a EP, por consistir em um Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG), os alunos têm algumas atividades em sua rotina escolar que são próprias a esse modelo de escola, com por exemplo a formação feita antes de iniciar as aulas, em que os alunos se apresentam no pátio em filas e posição de sentido, antes do início das aulas. Na troca de uma aula para a outra, é de praxe que os alunos recebam o professor em posição de sentido, enquanto um dos alunos, denominado como chefe de turma anuncia o número de alunos presentes e ausentes em sala.

Pelo que pôde ser observado, a ausência de professores nessa escola é um evento menos comum do que na EC, mas não podemos afirmar que isso é devido a militarização da escola, consideramos que outros fatores podem estar envolvidos, e que podem estar

relacionados à coordenação pedagógica e ao quadro de docentes propriamente dito. A ausência de alunos não é algo alarmante, embora o número total de alunos por sala de aula seja maior que da EC, cabe destacar que não houve aulas com a turma esvaziada durante a nossa observação.

A respeito das características gerais relativas à infraestrutura das escolas podemos destacar os seguintes aspectos evidenciado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Instituições: a escola situada na região central de Goiânia, denominada EC não possui boas condições de infraestrutura, conforme destacado no PPP de 2016:

Esta edificação dispõe de instalações físicas para os serviços essenciais administrativos, pedagógicos, uma sala de laboratório de informática, sala de recurso, há 04 banheiros, sendo 01 masculino para uso dos alunos, 01 feminino para uso das alunas, 02 para uso dos professores (01 masculino e 01 feminino), 12 salas de aulas, secretaria, coordenação, cozinha e espaço para recreação. Todos os ambientes precisam de reforma com urgência: física, hidráulica e elétrica, bem como a construção de uma quadra esportiva e uma biblioteca (PPP da Escola Central, 2016, p. 11).

Os recursos didáticos disponíveis na escola são: TV, Vídeo, DVD, Retro Projetor, livros didáticos, CDs com conteúdos escolares, além materiais para aula de anatomia como: torso anatômico, mini esqueleto sintético, arcada dentária sintética e outros, além de materiais esportivos para aula de Educação física – a escola não possui quadra de esportes. Há uma sala de informática com 20 computadores, mas a mesma encontra-se desativada por problemas nas instalações elétricas.

O PPP da escola periurbana (EP) descreve as condições de seu espaço físico como em bom estado de conservação. Pelo fato de ter sido militarizada, a escola foi reformada, recebendo nova pintura e construção de novas salas. O PPP de 2016 descreve que a escola dispõe dos seguintes ambientes: biblioteca, laboratório de informática desativado; sala individual para o Comandante e Diretor, climatizada; sala individual climatizada para Vice direção; sala individual climatizada para o Subcomandante; sala para Coordenação Pedagógica acoplada com sala dos professores, climatizada com dois ambientes; sala individual para Divisão Disciplinar; secretaria geral climatizada, com dois ambientes; sala para Atendimento Educacional Especializado – AEE; banheiros femininos com quatro sanitários e três lavatórios para mãos; banheiro feminino com um lavatório para mãos e uma ducha adaptado para inclusão; banheiro masculino com quatro sanitários e três lavatórios para mãos, banheiro masculino com uma ducha e um lavatório para mãos adaptado para inclusão; banheiro feminino com um sanitário e um lavatório para mãos para as funcionárias; banheiro

masculino com um sanitário e um lavatório para mãos para os funcionários; cozinha com três ambientes; três bebedouros com 13 torneiras sendo um para inclusão; um Almoxarifado para guardar materiais de limpeza; quadra de Esportes coberta e iluminada; campo de Futebol gramado; dois espaços cobertos com tenda para atividades diversas

Quanto aos recursos materiais e recursos didáticos o PPP descreve:

Estes recursos são TV, Vídeo, DVD, Data show, Note Book, Som, Microscópio, Retroprojeto, Multimídia com Tela Digital, câmeras fotográficas, filmadora, Enciclopédias Barsa, Mirador, Ciência e Futuro e mais de 1500 livros no acervo de conhecimentos variados disponíveis. Ainda compõem Torso Anatômico, Mini Esqueleto Sintético, Arcada Dentária sintética e outros. Dois armários do Mais Educação com vários jogos didáticos. Para as aulas de Educação Física há uma quadra coberta, com pintura e iluminação para o desenvolvimento das atividades esportivas no colégio (PPP da Escola Periurbana, 2016, p. 19).

Para a realização dessa pesquisa, observamos apenas as aulas cujos conteúdos relativos ao campo e a cidade foram abordados. Houve certa diferença do número de aulas utilizadas para a abordagem dos conteúdos, de modo que na EC comparecemos em 10 aulas, sendo que em duas delas a professora não foi à escola, e uma aula foi utilizada para aplicação dos questionários. Assim, foi feita a observação de 7 aulas, sendo 3 delas ministradas pelo estudante de Geografia que estagiava na turma. Na EP houve a observação de 18 aulas, sendo que nas 3 primeiras aulas o conteúdo predominante foi o de população. Assim como na EC, uma aula foi utilizada para aplicação dos questionários aos alunos. Em síntese, das aulas que abordaram conteúdos sobre o campo, a cidade e a relação campo-cidade observamos um total de 7 aulas na EC e 14 aulas na EP¹⁰. Apesar da diferença do número de aulas houve aproximação dos temas contemplados conforme podemos observar no Quadro 4:

¹⁰ Pudemos perceber que a Professora EP sentiu-se à vontade e interessada em participar da pesquisa, de modo que ela pode ter estendido o tempo de abordagem do conteúdo. Salientamos que em momento algum foi sugerido que a mesma tomasse tal atitude. Em contrapartida notamos certo desconforto da Professora EC com a presença da pesquisadora durante as aulas, fato que ficou evidente pela entrevista, em que as respostas foram bastante breves e rápidas, o que pode estar também relacionado ao pouco número de aulas dedicadas ao tema. Essa é apenas uma hipótese baseada nas impressões obtidas em aula, o que não significa que as professoras tenham sido realmente influenciadas pela presença da pesquisadora, assim como não desqualifica o trabalho das mesmas.

Quadro 4- Conteúdos abordados por aula na EC e EP

	Escola Central	Escola Periurbana
Aula 1	* Espaço rural * Atividades urbanas e rurais * Setores da economia	* Trabalho no campo/ agricultura familiar * Taxa de natalidade/ fecundidade * Industrialização/ urbanização * Solo do Cerrado
Aula 2	* Atividades econômicas no campo * Vegetação/ solo	* Movimentos migratórios * Êxodo rural * Migração no Brasil e em Goiás
Aula 3	* População urbana e rural * Migração * Movimentos sociais	
Aula 4	* Migração/ Êxodo rural	* Urbanização * Megalópole/ metrópole
Aula 5	* Formação do território brasileiro * Lei de Terras * Revolução Verde * Cooperativismo * Questões urbanas	
Aula 6	* Industrialização * Urbanização	* Vegetação * Urbanização * Industrialização
Aula 7	* Urbanização * Questões urbanas	* Urbanização * Fluxo migratório * Industrialização * Redes
Aula 8		
Aula 9		* Urbanização
Aula 10		* Atividade “Bate-bate”
Aula 11		
Aula 12		* Agricultura brasileira * Revolução agrícola
Aula 13		* Espaço rural brasileiro * Latifúndio * Movimentos sociais
Aula 14		

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Na EC a abordagem do campo e da cidade foi predominantemente pelo viés de suas atividades econômicas, relacionando o campo às atividades primárias e a cidade ao setor secundário e terciário da economia. Outra temática muito abordada pela Professora EC foi a migração. Em entrevista, a professora destacou este como sendo este o principal tema/conteúdo debatido:

Ah! Fala sobre a migração, sobre a deslocação (sic.) do pessoal do campo para a cidade... a dificuldade do homem... do homem do campo permanecer, né, na cidade, no local (Professora EC).

A professora EC buscou em alguns momentos da aula relacionar o conteúdo à vivência dos alunos, através de perguntas que buscavam explicitar se eles já moraram no campo, ou conheciam alguém que migrou do campo para a cidade.

Dentre os conteúdos relativos ao campo e a cidade que de acordo com a professora despertam o interesse dos alunos, a mesma destacou a abordagem dos aspectos físicos e de quando se fala do modo de vida rural: *“eles gostam quando a gente fala da natureza mesmo, quando a gente aborda os aspectos físicos, fala como que o homem do campo vivia, assim, eles gostam”* (Professora EC).

Quanto aos conteúdos que pouco despertam o interesse dos alunos, a professora EC destacou a urbanização, afirmando que é um conteúdo que pouco se relaciona com o cotidiano dos alunos:

Quando a gente fala sobre a urbanização, neh? Quando a gente passa pra urbanização eles já começam a dispersar. Por isso que eu procuro trabalhar sempre assim, aqui na região deles mesmo, o estado deles, se não acaba dispersando assim (Professora EC).

A fala da professora é intrigante pelo fato de que os alunos vivem na cidade, logo em uma realidade predominantemente urbana. Porém, este é um conteúdo em que os alunos se dispersam, segundo a professora, que para contornar a situação busca trabalhar a região, o estado dos alunos. O que pode ser percebido é que talvez haja uma confusão quanto ao conceito de urbanização, que acaba levando a professora a distanciar o conteúdo do cotidiano do aluno.

No que concerne à abordagem dos conteúdos na escola periurbana, houve uma maior abrangência de temáticas discutidas. Cabe ressaltar que nosso intuito não é comparar o trabalho realizado nas diferentes escolas, até pelo fato de que a quantidade de aulas observadas não foi o mesmo.

Dentre os conteúdos que despertam o interesse dos alunos, a professora EP destaca os movimentos sociais no campo e reforma agrária. A professora relatou a participação dos alunos nas aulas em que tema foi abordado:

Eu senti que eles falaram, eles participaram, e eles não sabiam o que era a reforma agrária, eles tinham uma ideia errada de que reforma agrária você vai lá, você tira a terra do rapaz, do homem, de forma brutal e dá pro outro. Eu falei: “Não! Não é assim, isso não é reforma agrária, o quê que é a reforma agrária?! No Brasil porque que a gente tem um por cento da população que é dona de 45 por cento da propriedade?!” Eles ficaram assim, injustiçados: “Professora, sério?! Até hoje?!” “Até hoje!”. Então eu vi assim, que eles... o olhinho brilhava né?! Eles participaram (Professora EP).

Os temas que para a professora EP pouco despertam interesse nos alunos são aqueles que não se relacionam diretamente ao cotidiano deles, como Lei de Terras e Sesmarias. A professora destaca:

eu acho que Lei de Terras, Sesmarias... É eles ficam assim dispersos, conversando, que eu acho que é normal, mas eu penso que quando você trabalha o dia-a-dia a realidade deles, quando você mexe nas injustiças sociais, eles se interessam mais (Professora EP).

Conforme observado nas aulas, e explicitado nas entrevistas, as professoras carregam consigo a preocupação de aproximar os conteúdos ao cotidiano dos alunos. No que concerne ao campo, tal aproximação não é buscada a partir da relação da cidade – lugar do aluno – com o campo. Durante as aulas, as professoras pouco explicitaram aspectos da relação campo-cidade ou cidade-campo (tomando como ponto de partida o lugar do aluno). Tal questão pode refletir no modo como os alunos demonstraram perceber a relação campo-cidade, aspecto que será discutido no capítulo três.

De modo a levantar mais evidências que nos levassem a compreender a abordagem da relação campo-cidade para o estudo dos conteúdos relativos ao campo perguntamos em entrevista: “Como você compreende a relação campo-cidade no contexto de Goiânia?”:

Eu acho que é mais no estudo mesmo, é estudando expondo pros alunos. Porque hoje com a nossa condição econômica é difícil né, muitos alunos mesmo nunca saíram de Goiânia pra ir pra outro lugar, então... (Professora EC).

No contexto de Goiânia... Ah, eu acho as vezes assim tão imperceptível. Na minha vivência eu vejo, até porque você anda em Goiânia você num tem assim, neh?! Você não vê as zonas rurais aqui assim, eu não consigo ver, neh?! Eu acho interessante trabalhar a vila Roriz, assim, porque aí vai ver um pouquinho, o cara ali plantando, naquela condição. É aquela discussão que a gente teve em sala, então o quê que chega nas hortas, aquele tipo de produto, a questão da higiene. Então, eu vejo assim, algumas chácaras aqui nessa região estão assim exprimidas, tendo assim que ir embora, tendo que sair, né?! Igual ontem eles respondendo um exercício: “Professora, que tipo de atividade eu posso ver aqui no município de Goiânia? Eu não vejo – eles perguntando- eu não vejo aqui em Goiânia nenhum tipo de pecuária de agricultura aqui dentro.” Falei: “Ah, busca no município vizinho, o que você pode ver?” “Ah, professora, só mais longe, aqui mais perto eu não consigo ver muita coisa de produção” Olha eles chegando a conclusão! Eu também vi isso, eu não consigo ver aqui. Eu acho que uma cidade, uma área metropolitana do tamanho de Goiânia, ela não consegue produzir muita coisa, ne?! A não ser coisinhas bem caseira, familiar. É esse o entendimento que eu tenho.. então a gente fica pecando... assim, e o entorno de Goiânia? Eu sei do tomate, eu sei do alho aqui perto. E aí?! [...] Mas eu acho Goiânia urbana de mais, que tudo que ela precisa vem de fora neh?! E as vezes nem é só de Goiás, de outro, outros estados... (Professora EP).

Neste sentido buscamos elaborar uma proposição didática que leve em consideração a relação campo-cidade como possibilidade de relacionar o campo ao cotidiano dos alunos citadinos. Tal proposição será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, após discutirmos o conceito de Representação Social (RS) e os mapas mentais como possibilidade de trabalho com as RS. O capítulo três também apresenta evidências obtidas a partir da aplicação de questionários, evocação de palavras e elaboração de mapas mentais, que nos permitiram compreender a relação dos alunos com o campo, bem como suas RS sobre o mesmo.

3. A representação do campo no contexto de escolas urbanas

O estudo das Representações Sociais (RS) consiste em uma possibilidade de compreensão dos conceitos cotidianos dos alunos, uma vez que as RS são formadas a partir das práticas sociais, vivências e experiências. Neste sentido, abordaremos esse conceito e discutiremos as possibilidades de trabalhar com as RS sociais no ensino de Geografia.

Uma dessas possibilidades consiste na elaboração de mapas mentais pelos alunos, pois a partir da interpretação dos mesmos o professor pode inferir sobre elementos da RS dos seus alunos e encaminhar o ensino levando em consideração suas RS e conhecimentos cotidianos.

Sendo assim, este capítulo trata do uso de mapas mentais no ensino de Geografia e apresenta aspectos do estudo de caso realizado em duas escolas públicas de Goiânia, uma em região central, denominada como EC (Escola Central) e outra em região periurbana que chamamos de EP (Escola Periurbana). O estudo contou com a participação de 27 alunos da escola central (AEC) e 33 alunos da escola periurbana (AEP), que responderam um questionário que incluiu o método de evocação de palavras e elaboração de mapas mentais representando o campo e a cidade.

Apresentamos ainda nesse capítulo a análise dos 60 questionários aplicados, bem como a dos mapas mentais e das palavras designadas ao campo e a cidade pelos alunos participantes da pesquisa, que nos possibilitou conhecer a relação dos alunos com o campo e suas RS sobre esse lugar para a partir dos elementos evidenciados, pensarmos possibilidades de abordagem do conteúdo no ensino de Geografia.

Tais possibilidades serão apresentadas na última parte deste capítulo, por meio de uma proposta de proposição didática, que busca abordar o campo e sua relação com a cidade a partir de uma perspectiva crítica, que envolva o aluno e considere sua espacialidade.

3.1 Representações sociais e o ensino de Geografia

No primeiro tópico do capítulo anterior (página 55) discutimos o processo de formação dos conceitos científicos pelo indivíduo, de modo a compreender que sua sistematização envolve conceitos cotidianos, ou seja, aqueles constituídos a partir das experiências vividas, relações sociais e com o meio, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (2000). Nesta perspectiva, compreendem-se esses conceitos como ponto de partida para a tomada de consciência, uma vez que o conhecimento surge a partir das relações sociais do sujeito e seu contato com objetos historicamente construídos.

A tomada de consciência, ou seja, uma maior reflexão sobre o objeto e sistematização das informações e experiências vivenciadas, consiste, de acordo com Vigotski (2000), em um pressuposto para a formação de conceitos científicos. Sendo assim, compreendemos que os conceitos cotidianos do aluno podem potencializar a aprendizagem quando considerados e tomados como referência no ensino de Geografia.

Uma das possibilidades de identificar os conhecimentos dos alunos, suas concepções, crenças e valores, aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem, é por meio do trabalho com as RS, haja vista que elas podem expressar elementos que vão além de um conceito sistematizado, podem revelar características que envolvem a subjetividade do sujeito.

Ter como referência a subjetividade de cada aluno pode não ser um objetivo a ser atingido em sala de aula, onde uma professora lida com diversos – e por vezes demasiados – alunos. Porém, a partir da compreensão das RS torna-se possível conhecer o discurso coletivo da turma, o senso comum, preconceitos e concepções que envolvem a sala de aula de modo geral, ou seja, compreender o coletivo, sem desconsiderar a diversidade. Assim, torna-se mais factível o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno e de suas práticas cidadãs – aspectos relevantes no Ensino de Geografia, conforme discutido no capítulo anterior.

As RS podem ser compreendidas como uma maneira de interpretar e de pensar a realidade cotidiana, “E correlativamente, a atividade mental realizada por indivíduos e grupos a fim de fixar sua posição em relação a situações, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes concernem¹¹” (JODELET, s/d, p. 473). Ou seja, as RS estão ligadas às tomadas de decisões e atitudes dos sujeitos e grupos, de modo que podemos compreender fenômenos

¹¹ No original: “Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición em relación com situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.” (JODELET, s/d, p. 473)

sociais a partir da RS dos grupos envolvidos em determinada situação, ou acerca de determinado assunto.

Jodelet (s/d) afirma que “o social” intervém de diversas maneiras:

através do contexto concreto em que se situam os indivíduos e os grupos; através da comunicação que se estabelece entre eles, através dos acontecimentos que proporcionam sua bagagem cultural; através dos códigos, valores e ideologias relacionadas com as posições e pertinências sociais específicas¹²” (JODELET, s/d, p. 473).

Desse modo podemos compreender as RS como resultado desse conjunto de fatores que se relacionam aos contextos e experiências dos indivíduos em sociedade. De acordo com Jodelet (s/d), as RS se definem por um conteúdo: informações, imagens, opiniões, atitudes etc. Esse conteúdo se relaciona com um objeto: um trabalho a realizar, um acontecimento econômico, um personagem social etc. Desse modo, a representação é tributária da posição que ocupam os sujeitos na sociedade, na economia e na cultura. Wagner (1998, p. 12) corrobora ao afirmar que “Na vida social, o grupo ao qual alguém pertence e as identidades associadas, definem o conjunto de evidências a que um indivíduo pode recorrer”.

Jodelet (s/d) salienta ainda que as RS são um tipo de pensamento social:

O conceito de Representação Social designa uma forma de conhecimento específico, o saber de sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados. Em sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento social. [...] A caracterização social dos conteúdos ou dos processos de representação referem-se às comunicações mediante as quais circulam e as funções a que servem dentro da interação com o mundo e com os demais (JODELET, s/d, p. 474-475).¹³

No que concerne às funções das RS, Schulze e Camargo (2000) destacam:

A **primeira** função da representação é apresentar uma dada realidade ao pensamento, a **segunda** (indissociável da primeira) é interpretá-la, a **terceira** função é permitir ao pensamento organizar as relações dos homens entre si e com a natureza, e a **quarta** se refere ao fato das representações legitimarem ou não estas relações (p. 294, grifos nossos).

¹² No original: “Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto em que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagagem cultural a través de los códigos, valores e ideologias relacionados con las posiciones y pertinências sociales específicas” (JODELE, s/d, p. 473)

¹³ No original: “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido comum, cuyos contenidos manifestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamento social. [...] La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos em los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulam y las funciones a las que sirven dentro de la interacción com el mundo e com los demás” (JODELET, s/d, p. 474-475)

Di Lorio (s/d) contribui ao apontar que as RS têm como propriedade transformar algo estranho e desconhecido em algo compreensível para uma comunidade, sendo que tal propriedade se encontra na sua própria origem. Desse modo, a autora afirma que sua função consiste em “facilitar a compreensão sobre a vida cotidiana, orientar os processos de interação em contextos sócio-culturais e contribuir na construção da identidade¹⁴” (DI LORIO, s/d, p. 08).

Outro aspecto evidenciado por Di Lorio (s/d) se refere às relações entre as atitudes, ou práticas, e as RS. Segundo a autora, é comum entre as RS e as práticas: ambas possuem uma relação entre sujeito e objeto; são definidas como uma mediação entre o social e o indivíduo; envolvem uma aprendizagem no processo de socialização; se estabelecem ao longo do tempo e são capazes de ser modificadas; incluem elementos cognitivos, afetivos e comportamentais. Já a principal diferença entre elas, segundo a autora, consiste que “As atitudes são uma reação individual diante de um objeto do mundo social existente, por outro lado, as RS constroem esse objeto na medida em que o conhecem” (DI LORIO, s/d, p. 05)¹⁵.

A autora defende ainda que estudar as RS implica reconhecê-las como um produto do conhecimento social coletivamente distribuído e individualmente acessível, ou seja, envolve as relações sociais e processos individuais de construção do conhecimento. Sendo assim, podemos interpretar que o conteúdo das RS é socialmente construído, e tal construção influencia na tomada de decisão dos sujeitos, logo as representações e as práticas possuem uma relação de causalidade.

De acordo com Campos (2003), tanto uma prática pode ser objeto representado, como uma representação pode conter elementos e conteúdos de esquemas referentes aos aspectos práticos. O autor ressalta que a relação entre práticas e representações são muito complexas e pouco estudadas, de modo que não há um modelo único que contemple todo o conjunto de situações sociais: “Assim sendo, cada pesquisa deve ser desenvolvida a partir de situações bem definidas e deve levar em consideração cada caso em sua especificidade” (CAMPOS, 2003, p. 31).

A partir dessa colocação, Campos (2003) classifica os estudos sobre a questão da determinação das práticas pelas representações (ou vice-versa) em três grandes grupos: a) casos em que as práticas determinam as representações; b) casos em que as representações

¹⁴ No original: “facilitar la comprensión sobre la vida cotidiana, orientar los procesos de interacción en contextos socio-culturales y contribuir a la construcción de identidad” (DI LORIO, s/d, p. 08)

¹⁵ No original: “Las actitudes constituyen una reacción individual ante un objeto del mundo social preexistente, por el contrario, las RS construyen ese objeto en la medida en que pretenden conocerlo.” (DI LORIO, s/d, p. 05)

determinam as práticas e os comportamentos; e c) casos em que práticas e representações se auto determinam reciprocamente. Não consiste em nosso objetivo classificar esta pesquisa em um desses grupos, pois isso demandaria um maior aprofundamento no estudo da teoria, e também uma investigação mais minuciosa das práticas dos alunos, bem como de suas RS. Porém alguns apontamentos podem ser feitos.

Conforme abordaremos ainda nesse capítulo, as respostas dos alunos aos questionários nos permitiram classificá-los em quatro grupos, de acordo com sua vivência em relação ao campo. Desse modo, o **Grupo 01** é composto por alunos que nunca ou raramente vão ao campo, ou seja, que não possuem vivência¹⁶ no campo; o **Grupo 02** é composto por alunos que tem pouca vivência, mas possuem familiares ou amigos que moram no campo de modo que com maior ou menor frequência vão ao campo. O **Grupo 03** é formado por alunos que nunca moraram no campo, mas que os pais possuem casa no campo, o que faz com que tais estudantes tenham certa frequência na inserção e vivência com esse espaço. Por fim, o **Grupo 04** é formado por aqueles que têm muita vivência pois já moraram no campo durante um período de sua vida. Nessa perspectiva, podemos pensar que enquanto o primeiro grupo possui uma prática ou relação distante do campo, o grupo quatro tem mais elementos de suas vivências e experiências em suas RS do campo.

No entanto, a análise dos questionários nos levaram a observar que tanto as respostas dadas pelos alunos que têm muita vivência no campo, quanto aqueles que não têm, caminham no mesmo sentido, no que concerne a um discurso do sujeito coletivo. Sendo assim, podemos inferir que práticas orientam as representações, e são orientadas por elas, em uma relação dialética e interdependente.

Esse fato pode ser compreendido pelo caráter das RS que, conforme pontuamos, são formadas pelas experiências dos sujeitos, seu cotidiano e influenciada pela construção social do objeto propriamente dito. Assim, o campo é representado a partir da perspectiva urbana dos alunos, que carrega elementos do cotidiano, como também da construção social da imagem do campo, que devido a hegemonia dos elementos urbanos, acabam por levar a um viés do rural como invisibilizado, ou inferiorizado (WANDERLEY, 2000).

Rouquette (1998) pontua que as representações estão ancoradas na prática, de modo que são compreendidas como uma condição das práticas, e as práticas como agentes de transformação das representações. A autora reitera: “Enfim, ela pode distinguir a análise das

¹⁶ Entendemos aqui a ideia de “vivência” como uma relação cotidiana, de experiências que influenciam na leitura e compreensão de um determinado espaço.

situações concretas e a organização das intervenções, aquilo que é, desde o início, crucial na empreitada educativa” (ROUQUETTE, 1998, p. 45).

As RS são, nesse sentido, um importante objeto na educação escolar, tanto porque possibilitam analisar as situações concretas e atitudes dos alunos para se pensar intervenções, como porque permitem o trabalho com os conceitos cotidianos dos alunos. A esse respeito, Cavalcanti (1999) afirma:

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

Materán (2008) vai ao encontro dessa ideia ao afirmar que no âmbito da educação, o modo como as RS intervêm nas práticas educativas constitui um objeto pertinente para a investigação, já que participam da formação dos conhecimentos escolares. A autora salienta:

Na escola se tem como princípio básico que a aprendizagem e o ensino de Geografia, assim como outras disciplinas curriculares que compõe o plano de estudo, não é independente do contexto social complexo em que ela ocorre. Os processos de compreensão e aprendizagem da Geografia não é um assunto meramente cognitivo, pois se argumenta que os fatores sociais exercem uma grande influência sobre o que significa ensinar e aprender Geografia. Ela, assim como a literatura, a música, matemática, os esportes, a ciência e outras áreas curriculares, são processo e produtos definidos culturalmente. A fronteira entre o que se considera como Geografia na escola e o que não é também se define culturalmente¹⁷ (MATERÁN, 2008, p. 248).

A partir dessas considerações, evidenciamos a relação intrínseca das RS com o processo de formação de conceitos e sua importância para o ensino de Geografia. Sendo assim, cabe questionar: como identificar as representações sociais dos alunos? De que modo toma-las como referência no ensino de Geografia?

¹⁷ No original: “Los procesos de comprensión y aprendizaje de la Geografía no es un asunto meramente cognoscitivo. Pues se argumenta que los factores sociales ejercen una gran influencia sobre qué significa enseñar y aprender Geografía. Ella, al igual que la literatura, la música, matemática, los deportes, la ciencia y otras áreas curriculares, son procesos y productos definidos culturalmente. La frontera entre lo que se considera como Geografía en la escuela y lo que no es, también se define culturalmente.” (MATERÁN, 2008, p. 248).

As RS podem ser identificadas a partir de diferentes metodologias, podendo ser qualitativas ou quantitativas. Schulze e Camargo (2000) destacam as seguintes: método etnográfico; entrevistas, grupos focais e materiais da mídia; análise da contribuição da mídia; método de associação livre de palavras; questionários, entrevistas e grupos de discussão; uso de metáforas na apresentação de conteúdos científicos.

Independente do percurso a ser desenvolvido na pesquisa, uma importante teoria a ser considerada na compreensão das RS é a Teoria do Núcleo Central que as compreende sendo formadas pelo núcleo central e sistema periférico, de acordo com Abric (2003). O conceito defendido pelo autor corrobora com os argumentos apresentados, ele aponta:

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões, atitudes, ele constitui um sistema sócio cognitivo particular, composto de dois subsistemas: um central (ou núcleo central) e um sistema periférico (ABRIC, 2003, p. 38).

De acordo com o autor, o núcleo central tem como função determinar o significado da representação, a organização interna e a estabilidade, (ou seja: função geradora, organizadora e estabilizadora). Determina o significado, a consistência e a permanência das RS. Portanto, é mais resistente às mudanças, ou seja, o núcleo central não pode ser alterado facilmente, de modo que “toda modificação no núcleo central provoca uma transformação completa da representação” (ABRIC, 2003, p. 38). Sendo assim, Abric (2003) salienta que a identificação do conteúdo de uma representação não seria suficiente para conhecê-la e defini-la, pois o que determina o significado das RS é a organização do Núcleo Central.

Já o sistema periférico tem como funções, segundo Abric (2003), a concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central, personalização – que é a individualização da representação coletiva: “O sistema periférico é bem menos limitante, ele é mais leve e flexível. É a parte mais acessível e mais viva da representação” (ABRIC, 2003, p. 38). O autor explica o motivo pelo qual as representações possuem um núcleo:

é porque elas são uma manifestação do pensamento social; e em todo *pensamento social* uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social (ABRIC, 2003, p. 39. Grifo do autor).

Abric (2003), com base em Serge Moscovici, defende que o núcleo central resulta da memória coletiva e do sistema de normas que um grupo social está inserido, portanto é constituído pelos valores associados ao objeto representado. O autor coloca que há dois

grandes tipos de elementos no núcleo central: os elementos normativos e os elementos funcionais.

Os elementos normativos estão ligados à história e ideologia do grupo, constituindo a dimensão fundamentalmente social do núcleo e da representação. “São eles que determinam os julgamentos e as tomadas de posição relativas ao objeto” (ABRIC, 2003, p. 41). Os elementos funcionais, por sua vez, determinam as condutas relativas ao objeto: “são associados às características descritivas e a inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias” (ABRIC, 2003, p. 41). O autor salienta que a coexistência desses dois tipos de elementos permite ao núcleo central realizar seu papel avaliativo e programático, justificando os julgamentos de valor e atribuindo as práticas específicas.

Com base nessas colocações podemos compreender a complexidade do estudo das RS, pois as representações reveladas a partir das diversas metodologias podem ser relativas ao núcleo central ou sistema periférico, de modo que os elementos do sistema periférico são mais maleáveis, portanto mais passíveis de modificação, enquanto o núcleo central é mais dificilmente acessado, e é o que possibilita a modificação da RS como um todo.

Identificar as RS pode ser considerado o primeiro passo para tomá-las como referência no processo de ensino-aprendizagem. As RS permitem lidar com os conhecimentos cotidianos dos alunos, que é um elemento importante para a formação dos conceitos científicos, conforme foi abordado no capítulo anterior. A partir das RS, elementos da cultura e das práticas dos sujeitos podem ser evidenciados, de modo a possibilitar a reflexão sobre como trabalhar os conteúdos escolares, quais aspectos abordar e de que modo. Reis e Bellini (2011) consideram:

As representações sociais, além da teoria, proporcionam também métodos de trabalhos e de pesquisas, que podem ser aplicados em diversas áreas científicas. A TRS [Teoria das Representações Sociais] nos permite trabalhar a historicidade do espaço, suas formas e seus conteúdos, e a objetivação, classificar, recortar e compreender a descontextualização dos discursos e ideologias (REIS; BELLINI, 2011, p. 155).

As RS possibilitam pensar diferentes metodologias de ensino, de modo a articular o cotidiano do aluno ao conhecimento científico. Podemos nos respaldar em Cavalcanti (2013) que trabalha em uma perspectiva das RS como possibilidade 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” (p. 33). A partir dessas considerações, apresentaremos no tópico seguinte uma das

possibilidades de trabalho com as RS no contexto do ensino de Geografia, que consiste na representação do lugar através da elaboração de mapas mentais.

3.2 Os mapas mentais como representação do lugar

Conforme apresentamos no item 2.2 (página 61), uma importante categoria da Geografia a ser considerada no ensino é o Lugar. A partir do estudo do Lugar é possível darmos significado aos conteúdos escolares e contribuir com sua compreensão, além de estabelecer relação entre esses e o cotidiano dos alunos, de modo a favorecer o processo de formação de conceitos.

Durante as aulas de Geografia o trabalho com a representação do lugar pelo aluno ganha importância, devido às possibilidades que o ato de representar revelam, sendo que uma delas é o reconhecimento das RS dos alunos. Outro aspecto que pode ser evidenciado quando o aluno representa o lugar é relativo aos seus conhecimentos cotidianos, ou seja, os conceitos e recursos que o aluno mobiliza enquanto emissor – ao representar – podem levar o professor a compreender se estes estão calcados em conhecimentos cotidianos, ou se o aluno realiza um raciocínio espacial e geográfico com base em conhecimentos escolares.

Ao tratarmos da representação do lugar e do espaço pelo aluno nos referimos aos desenhos e mapas mentais, como podemos explorar também outros modos de linguagem, como a prosa e a poesia, que podem expressar a maneira como o aluno pensa sobre o lugar, como se relaciona com o mesmo, suas experiências socialmente vividas, temporal e espacialmente, ou seja, suas representações sociais, haja vista a intencionalidade inerente ao emissor.

Ao lidarmos com a representação do espaço, devemos considerar que estas não expressam com precisão a realidade, mesmo quando um mapa é elaborado dentro dos padrões ou convenções da Cartografia, ocorrem generalizações de acordo com as demandas do emissor. Ao tratarmos de mapas mentais, há uma liberdade ainda maior quanto ao modo de representar, ou seja, atender às convenções cartográficas não constitui um objetivo da representação do espaço nesse contexto (KOZEL, 2001). Porém, embora não tenha como intuito mensurar o espaço físico e representá-lo com precisão, tais representações podem traduzir hipóteses sobre a organização espacial, conforme salienta Kozel (2001), considerando toda riqueza que o conceito de organização espacial pode oferecer.

Neste sentido, uma proposta que ganha ênfase no ensino de Geografia enquanto representação do espaço é a produção de mapas mentais. Os mapas mentais não tem como intuito se valer de uma proposta cartesiana da Cartografia, ou seja, não tem como obrigação apresentar elementos formais, tais como orientação, escala, legenda, entre outros. Richter (2010) nos colabora ao pontuar que,

Os mapas mentais dão possibilidade do seu autor incluir elementos subjetivos que, na maioria das vezes, não estão presentes nos mapas tradicionais. Essa característica torna mais rica esta representação de próprio punho, por incluir contextos que podem ampliar a compreensão do espaço (RICHTER, 2010, p. 116).

Nessa perspectiva, Katuta (2005) nos contribui ao defender que o ensino de Geografia deve se apropriar dessa Cartografia dos mapas “não-cartesianos” (sic.) de modo a romper com uma concepção fisicalista do espaço, ancorada em uma dualidade cartesiana, que acaba por reproduzir algumas polarizações. Sendo assim, a autora considera:

Os mapas tal qual os conhecemos, assim como outras representações, são a expressão de um certo pensar o espaço – estruturas estruturadas – e permitem ao mesmo tempo a realização de certos raciocínios espaciais, entre o conjunto de raciocínios possíveis, ou seja, são também estruturas estruturantes de determinados pensamentos de cunho topológico. Por isso, se fazem necessárias a elaboração e a adoção de conceitos de mapa, cartografia e também de geografia que rompam com as antigas polarizações entre natureza e cultura, físico e humano, individual e social (KATUTA, 2005, p. 16/17).

A elaboração de mapas mentais não se atém diretamente às normativas ou convenções cartográficas, pois está mais relacionada ao modo pessoal de expressão do sujeito que o elabora e inclui elementos da subjetividade. Portanto pode ser utilizado para a interpretação das RS sobre o lugar.

Desse modo, no contexto do ensino de Geografia os mapas mentais podem colaborar em dois sentidos importantes: no trabalho docente e na construção do sistema gráfico de representação pela criança – e por conseguinte, na alfabetização cartográfica. A esse respeito, Almeida (2011) pontua:

Conhecer como as crianças percebem e representam o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente. Especialmente na preparação de atividades de ensino que contribuam para a aquisição gradativa de diferentes modos de representação espacial, cada vez mais próximos daqueles dos adultos (ALMEIDA, 2011, p. 11).

As impressões e percepções referentes ao domínio espacial começam a ser delineadas logo nos primeiros meses de vida, conforme ressaltam Almeida e Passini (1998), de modo que os contextos sociais, e principalmente familiares da criança possibilitam que as mesmas desenvolvam a percepção do espaço e a capacidade de representação do mesmo.

Além do contexto social, o desenvolvimento cognitivo da criança consiste em um fator determinante nas suas relações espaciais, de modo que a superação do egocentrismo permite que ela pense o espaço para além de seu próprio referencial, sua própria posição, conforme salientam Almeida e Passini (1998).

É importante ressaltar que diferentes aspectos podem influenciar na capacidade de representação, como a alfabetização cartográfica e distintos processos de mediação que envolvem a criança ao longo de sua trajetória escolar, e que podem levar o aluno a “estender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-se e localizando elementos em espaços cada vez mais distante, e portanto, desconhecidos” (ALMEIDA; PASSINI, 1998, p. 27).

Ou seja, os contextos motivadores dos alunos enquanto mapeadores possibilitam que os mesmos reconheçam com mais facilidade os elementos dos diversos tipos de mapas, de modo a levá-los a desenvolver a habilidade de decodificação de mapas, que vai para além da leitura, conforme ressalta Katuta (2005, p. 17):

Um leitor de representações cartográficas, ao contrário de um decodificador, construiu hábitos que o possibilitam entrar no mapa, sem atordoar-se com todo o jogo de transformações simbólicas entre o real e o representado, elevando-se mentalmente a um nível de síntese acima da sua existência imediata, como afirma Elias na epígrafe¹⁸ do presente subitem.

Richter (2010) evidencia a importância dos mapas mentais no ensino de Geografia ao pontuar que para alcançarmos o ideal de estabelecer relações entre os saberes aprendidos na escola com a prática da vida cotidiana, é imprescindível a inclusão da participação ativa do aluno na produção de mapas, a partir do desenvolvimento de atividades, leituras, interpretações que possibilitem que o aluno compreenda o processo de produção do espaço e seus contextos.

Nessa perspectiva, o autor supracitado salienta que a utilização de recursos que permitem repensar a produção de lugares são fundamentais para entendermos o espaço de vivência, e destaca o uso de mapas mentais:

Para isso, o uso de mapas mentais integrado ao ensino de Geografia possibilita que o estudante possa transpor para essa linguagem cartográfica suas análises espaciais e, ao mesmo tempo, ampliar seu conhecimento. Assim, no momento em que o aluno construir, em sala de aula, o mapa de sua cidade, tendo a colaboração dos saberes científicos ensinados na escola, esse indivíduo fará uma revisão do espaço

¹⁸ “O mapa e a realidade têm um modo de existência diferente mas não contrastado. (...). As pessoas devem distanciar-se da realidade física da cidade a fim de construir e utilizar um mapa; devem, por assim dizer, elevar-se mentalmente a um nível de síntese acima da sua existência imediata como um agrupamento de matéria” (Elias, 1994, p. 4, *apud*. KATUTA, 2005, p. 16).

representado e poderá incorporar leituras individuais, coletivas e, quiçá, questionadoras (RICHTER, 2010, p. 109).

Outro aspecto importante e que vai ao encontro dos objetivos dessa pesquisa, conforme já mencionamos, é que o trabalho com mapas mentais nas aulas Geografia podem ajudar a identificar os conhecimentos sistematizados e conceitos espontâneos dos alunos, conforme aponta Richter (2010):

Os mapas mentais podem colaborar, significativamente, com a prática docente ao identificar os limites e avanços que os alunos apresentam em determinados conteúdos (ZDI, Vigotski, 2000), como também no processo de ensino-aprendizagem deste estudante, ao ter a possibilidade de representar os conhecimentos geográficos numa linguagem mais aberta, que destaque seus produtos como objetos de expressão do espaço (RICHTER, 2010, p. 119).

Neste sentido, destacamos os seguintes aspectos da utilização da representação espacial no ensino de Geografia, são eles: possibilitam evidenciar os conceitos científicos e cotidianos dos alunos, bem como suas representações sociais; colaboram com a aquisição de habilidades de representação pelo aluno, assim como possibilitam a alfabetização cartográfica, e, por conseguinte, o desenvolvimento da capacidade de decodificação de mapas.

Tendo como referência essas contribuições, que nos levam a compreender as possibilidades do trabalho com as RS a partir da representação do espaço, bem como a importância desta para o ensino de Geografia, foi proposto em uma das etapas da metodologia desta pesquisa que os alunos representassem o campo e a cidade. Embora não tenhamos utilizado na atividade proposta a terminologia mapa mental, e sim desenho, o intuito consistiu em obter dos alunos uma representação espacial.

Nos aproximamos da proposta de Teixeira (2001) ao utilizar o mapa mental como expressão gráfica a partir de um desenho. Ainda assim, símbolos e códigos foram empregados pelas crianças, e podemos relacionar os desenhos apresentados com a vivência que os mesmos possuem, ou não, com o espaço representado. Ou seja, tínhamos como questionamento: os alunos que têm muita vivência no campo representam elementos distintos daqueles que possuem pouca vivência? E quanto a cidade: quais as principais diferenças nas representações, já que todos são cidadãos?

Tais questionamentos serão discutidos a partir da análise das representações (no tópico seguinte), mas o que cabe salientar neste momento é que o exercício de representação do espaço foi proposto com o intuito de evidenciarmos elementos da RS dos alunos, e não com o intuito do trabalho com as noções espaciais, embora acreditamos que esta é uma

possibilidade válida. Portanto, não consistiu em um objetivo dessa pesquisa a elaboração de mapas propriamente ditos, mas a representação do espaço pela criança, o que justifica o uso do termo “desenho”.

Assim, compreendemos o desenho como um sistema de representação, de acordo com Almeida (2011). A autora afirma que o desenho, não consiste em uma cópia de objetos, mas uma interpretação real da criança expressa em linguagem gráfica:

A partir do momento em que a criança percebe que seus rabiscos servem para representar objetos, e que é ela quem estabelece a relação entre ambos, inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação, no qual engendram-se a escrita e outras formas de representação gráfica, como os mapas (ALMEIDA, 2011, p. 27).

Consideramos esse sistema gráfico de representação como uma importante ferramenta para a compreensão das RS dos alunos, uma possibilidade de evidenciar, por meio de tal sistema, suas práticas, seus conhecimentos cotidianos e as RS sobre determinados espaços, conceitos, situações. Neste sentido, Teixeira e Nogueira (1999) salientam a importância do professor se fazer valer desses elementos, que valorizam as experiências de vida dos alunos, bem como seus conhecimentos cotidianos:

O professor com esses elementos para debate poderá inserir o aluno na discussão espacial, levando em conta a importância que tem o conhecimento local do espaço para o reconhecimento desse como um todo. É valorizando as experiências de vida do cidadão-aluno com o espaço, que conseguiremos fazer a geografia uma disciplina menos “inútil” aos currículos escolares, dando-lhe uma importância maior para o conhecimento do mundo. Os mapas mentais servem como estratégia para os professores perceberem como os alunos estão representando o seu mundo (TEIXEIRA; NOGUEIRA, 1999, p. 243).

Salientamos a importância da utilização de mapas mentais e outras formas de representação do espaço no ensino de Geografia, devido ao seu potencial para o reconhecimento pelo professor dos conhecimentos cotidianos dos alunos – suas RS – e possibilidade de dar significado aos conteúdos escolares da Geografia, a partir da valorização das experiências de vida dos alunos.

Nessa perspectiva, discutiremos a seguir os resultados obtidos a partir do questionário aplicado aos alunos, elaborado com o intuito de identificarmos elementos da RS dos mesmos sobre o campo. Assim, apresentaremos no item seguinte – 3.3 – o desenvolvimento da metodologia e nossa interpretação das respostas dadas pelos alunos.

3.3 Representações Sociais sobre o campo: um estudo de caso dos alunos citadinos de Goiânia/GO

A partir das considerações que evidenciam a importância do cotidiano para o ensino e Geografia, e do entendimento das RS como possibilidade de compreensão das práticas e vivências dos alunos e seus conhecimentos cotidianos, tivemos como intuito pensar sobre a relação que tais alunos estabelecem com o campo, para refletir se tal espaço faz parte de sua vivência, e sobre como relacionar o campo – enquanto conteúdo escolar – a realidade dos alunos, tornando o conteúdo significativo, de modo a favorecer a formação do conceito de campo pelo aluno e a compreensão dos fenômenos que o envolve.

Sendo assim, uma das etapas dessa pesquisa, realizada no contexto da observação das aulas consistiu na aplicação de um questionário aos alunos, que foi pensado com base em dois principais objetivos: o primeiro deles de explicitar qual vivência os alunos tem no campo, ou seja, se frequentam tal espaço, se já moraram no campo ou se possuem familiares que residem ou residiram nesse espaço. O segundo objetivo foi evidenciar aspectos da RS dos alunos sobre o campo, para isso, utilizamos como principal método a evocação de palavras¹⁹ a partir do termo indutor “campo” e “cidade”, além da elaboração de desenhos que representassem o campo e a cidade em uma folha de papel A4, conforme pode ser observado no questionário disponível em apêndice (Apêndice 1).

Com base na tabulação dos dados pudemos classificar os alunos, tanto da escola central como da escola periurbana, em quatro grandes grupos (quadro 5), levando em consideração a vivência dos mesmos no campo.

¹⁹ Para o desenvolvimento desta metodologia de análise (evocação de palavras) seguimos algumas das indicações de Oliveira (2012), cuja proposta fundamenta-se na Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric (1976).

Quadro 5- Classificação dos alunos quanto à vivência no campo.

	Nenhuma vivência:	Nunca moraram no campo e não possuem familiares e/ou amigos que moram.
	Pouca vivência:	Nunca moraram no campo, mas possuem familiares e/ou amigos que moram.
	Muita vivência:	Nunca moraram no campo, mas os pais possuem casa no campo.
	Muitíssima vivência:	Já moraram no campo

Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

Os símbolos apresentados no quadro 5 serão adotados com o intuito de melhor apresentar os dados, ou seja, utilizaremos tais símbolos para indicarmos o grupo ao qual o aluno faz parte. Nos apêndices 3 e 4 podem ser conferidas as tabelas que demonstram o quantitativo de alunos de cada grupo, bem como suas respostas às questões do questionário. De modo geral, em ambas as escolas a quantidade de alunos que fazem parte dos grupos com muita vivência e muitíssima vivência foram menores – conforme podemos observar no Quadro 6:

Quadro 6- Quantidade de alunos por grupos (%)

Grupo	AEC (%)	AEP (%)
	56%	37%
	22%	38%
	9%	16%
	13%	9%

Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

A partir desses quatro grupos e com base nas respostas do questionário, estabelecemos as seguintes subdivisões demonstradas no Quadro 7:

Quadro 7- Subdivisões dos alunos quanto à vivência no campo

Grupo	Subgrupo	Quantidade de alunos	
		AEC	AEP
	Nunca moraram no campo e não possuem familiares que moram.	13 alunos	12 alunos
	Vão ao campo raramente. Nunca moraram no campo, mas possuem familiares que moram.	03 alunos	03 alunos
	Vão ao campo de vez em quando. Nunca moraram no campo, mas possuem familiares que moram.	04 alunos	10 alunos
	Vão ao campo com frequência. Nunca moraram no campo, mas possuem familiares que moram.	01 alunos	02 alunos
	Nunca moraram no campo, mas os pais possuem casa no campo.	02 alunos	03 alunos
	Já moraram no campo. Os pais não possuem casa no campo.	03 alunos	02 alunos
	Já moraram no campo. Os pais possuem casa no campo.	01 aluno	01 aluno

Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora

Desse modo, ficou evidente que a maioria dos alunos têm pouca ou nenhuma vivência no campo. Porém, ao analisarmos separadamente cada classe do gráfico confirma-se o pressuposto de que grande parte dos alunos possuem familiares que moraram no campo, fato que pode ser compreendido pelo processo como se deu a construção e ocupação da cidade de Goiânia, predominantemente por imigrantes do campo, conforme abordamos no capítulo 1 (página 32), o que pode justificar o fato de muitos alunos terem familiares que residem ou residiram em áreas rurais.

O fato da presença de familiares dos alunos no campo poderia ser um fator determinante nas RS, já que são formadas pelas experiências, vivências e relações sociais

estabelecidas pelos sujeitos e seus pares em diferentes lugares e momentos históricos, conforme abordamos no primeiro tópico desse capítulo, (página 77) na perspectiva de Denise Jodelet (s/d). Sendo assim, os alunos que vivenciam esses lugares poderiam apresentar elementos mais concisos sobre o campo, porém ao compararmos as respostas escritas e as imagens elaboradas pelo grupo que mais se aproxima do campo, com aqueles que não tem vivência no campo, o padrão de respostas foi o mesmo.

Assim, embora os alunos tenham diferentes vivências no campo, ao analisarmos suas respostas pudemos observar que as ideias centrais seguiam um mesmo direcionamento, o que pode nos levar a considerar que não há uma variação do núcleo central de suas representações sociais.

Nesse contexto, a partir das respostas às perguntas do questionário, pudemos elaborar o discurso do sujeito coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012), que consiste em uma técnica de pesquisa cujo objeto é o pensamento de coletividades, e que permite ir do pensamento individual ao coletivo a partir do agrupamento e categorização de discursos através da identificação das ideias centrais:

Nossa experiência com análise de discursos, tanto os do chamado “senso comum” quanto os especializados (deixando de lado, neste último caso, obras maiores que artigos) indica que, quando temos pela frente, para ser analisado, um dado discurso (a resposta a uma questão, por exemplo), este, na maioria dos casos, apresenta uma ou duas ideias centrais, mas pode apresentar mais. Quando o discurso é curto, sintético, é fácil analisar isso, o que não acontece quando o discurso analisado é longo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012, p. 89).

Os questionários evidenciaram discursos curtos, sintéticos, talvez pelo caráter do questionário – entrevistas geralmente apresentam respostas mais longas. Contudo, a objetividade das respostas pode estar relacionada ao cotidiano escolar e a própria fase da escolarização dos alunos. Nessa etapa do ensino não é habitual que os estudantes elaborem longas respostas nas atividades e provas, por exemplo.

Assim foi possível identificar as ideias centrais das respostas obtidas nos questionários, sendo que foram consideradas para a elaboração do DSC apenas as respostas dadas as questões dissertativas, pois o questionário contou também com perguntas objetivas, além da indução de palavras e representação do espaço (ver o modelo do questionário no Apêndice 1).

A elaboração do DSC proporciona que cada opinião coletiva seja apresentada na forma de um discurso, a partir da generalização das opiniões e agrupamento de ideias de

significados em comum. Para a elaboração do DSC, Lefèvre e Lefèvre (2012) propõe os seguintes passos:

- a) Ler algumas vezes o conjunto das respostas a uma questão, ou artigo de jornal, ou matéria da revista etc.;
- b) Ler cada resposta em particular identificando as ECH [Expressões Chave];
- c) Identificar a ou as IC [Ideias Centrais] de cada resposta, artigo etc.
- d) Analisar todas as IC/ ACs [Ideias Centrais/ Acoragens²⁰]
- e) Nomear as categorias do conjunto homogêneo;
- f) Construir o ou os DSCs de cada Categoria obtida na etapa <e>
- g) Para construir um DSC é preciso “discursivar” ou sequenciar as ECH obedecendo a uma esquematização clássica do tipo: começo, meio e fim ou do mais geral para o menos geral e mais particular (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 89-90).

Trabalhamos no sentido de considerar as etapas propostas acima, e com isso elaboramos o DSC. Vale ressaltar que as respostas obtidas não foram muito heterogêneas, de modo que as ideias centrais ficaram evidentes. Os DSC dos Alunos da Escola Central (AEC) e Alunos da Escola Periurbana (AEP) podem ser observados a seguir:

Discurso do Sujeito Coletivo dos Alunos da Escola Central (AEC):

7) Quando você viaja para esses lugares, como é a paisagem que você observa durante o percurso?

Eu observo árvores, rios, mato, animais - como pássaros, gado -, casas velhas, ou pequenas e também fazendas. Às vezes vejo barracas e pessoas, há carros passando na estrada e postos de gasolina... Uma parte é cidade - pequenas cidades, a outra mato, plantação de cana, milho ou algum outro tipo. Acho as paisagens muito bonitas!

8) O que você gosta no campo?

Gosto do ar puro, da natureza, das árvores, dos animais, como: cavalos, bois, vacas, pássaros. Dos rios e córregos para nadar e pescar. Gosto de andar a cavalo, da tranquilidade e do silêncio. Acho as plantações interessantes, gosto de tudo!

9) O que você não gosta no campo?

Não gosto dos insetos, mosquitos e animais como sapos e cobras. Também não gosto do mato alto.

10) Se você pudesse escolher viver no campo ou na cidade, qual você escolheria? Justifique sua resposta.

²⁰ Ancoragem “é a expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 78).

a) no campo:

Lá é mais tranquilo. No campo tem muitos animais e árvores. Há rios e córregos para tomar banho, pescar, tem espaço para brincar. Pelo que a natureza nos oferece no campo água alimento abrigo.

b) na cidade:

Por que na cidade tem muitas coisas que no campo não tem: loja perto, clubes, lugares pra sair. Já me acostumei na cidade, ela é mais movimentada e no campo não tem internet nem 3G.

c) em ambos

Porque os dois são legais de se viver. No campo é calmo, tranquilo, não tem barulho e o ar é mais fresco. Eu gosto da tecnologia das cidades, na cidade há mercados e coisas divertidas. No campo não tem internet e shopping, mas tem animais! Na cidade as coisas são mais perto.

11) De que modo você acha que o campo está presente no seu dia-a-dia?

O campo está presente na comida, que vem para a cidade, como as frutas, arroz, feijão, verduras, carnes, queijo e leite. Também está presente nas plantações, nas árvores e praças com muitas plantas. Nas estradas de terra, cavalos, carroças e tratores.

Discurso do Sujeito Coletivo dos Alunos da Escola Periurbana (AEP)

7) Quando você viaja para esses lugares, como é a paisagem que você observa durante o percurso?

Eu observo várias árvores, matas, florestas, rios, flores, morros e montanhas. Também observo vários animais, como: vacas, gado, cavalos e pássaros. Há muito mato e plantações. Vejo casas, pessoas e cidades, pequenas cidades. A paisagem é bonita.

8) O que você gosta no campo?

Gosto da tranquilidade e das coisas legais para fazer, como andar a cavalo, fazer trilha e tomar banho no rio. Gosto muito dos rios, das árvores, da paisagem verde e das plantações. Também gosto dos animais, principalmente dos cavalos.

9) O que você não gosta no campo?

Não gosto do cheiro ruim, do cheiro de bosta e de chiqueiro. Também não gosto dos mosquitos, insetos e animais, como cobras, aranhas, e até mesmo vacas. Acho ruim o mato e a poeira. Outra coisa que não gosto é que as vezes não tem nada pra fazer, o movimento é pouco, e também porque não tem wi-fi e tecnologia.

10) Se você pudesse escolher viver no campo ou na cidade, qual você escolheria? Justifique sua resposta.

a) no campo:

Porque gosto das coisas do campo, acho mais livre, tem mais espaço e certa paz. Tem menos poluição e barulho. Acho legal andar a cavalo, tem espaço, muitas árvores.

b) na cidade:

Porque na cidade as coisas são mais perto e tem mais movimento. Além disso, na cidade tem internet, celulares e mais oportunidade de trabalho.

c) em ambos:

Na cidade a tecnologia é mais avançada, tem cinema, parques e shopping. Já no campo é mais tranquilo, calmo, e temos mais contato com a natureza. Cada lugar tem seus aspectos bons e ruins.

11) De que modo você acha que o campo está presente no seu dia-a-dia?

Nos alimentos como a soja, feijão, arroz, leite, entre outros, e na tradição culinária (pamonha, galinhada, caldo e outras comidas típicas). Também nas feiras, caminhões de vacas, nas árvores e animais.

A partir do DSC apresentado, podemos perceber que não há grande distinção das respostas dadas pelos alunos da escola central e periurbana. Na primeira questão apresentada (questão 7), ambos grupos descreveram a paisagem levantando tanto aspectos da paisagem natural quanto da paisagem cultural. Porém, os alunos deram um destaque maior à paisagem natural, haja vista que 49% dos AEC e 45% dos AEP não descreveram aspectos culturais da paisagem.

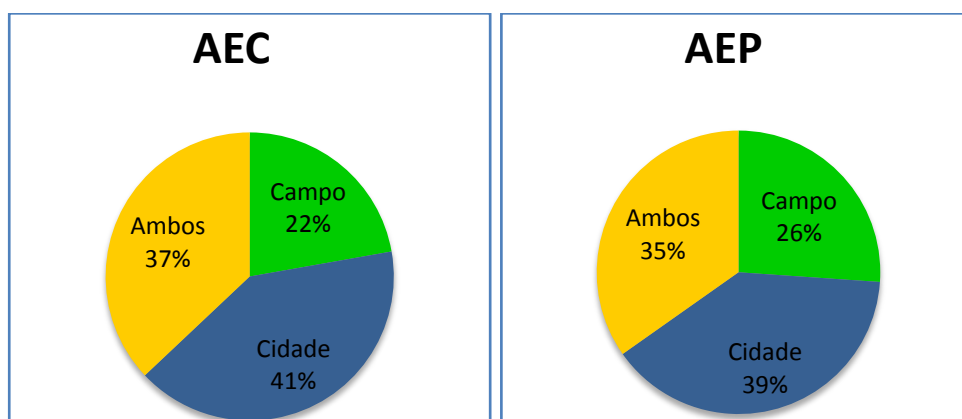
Neste sentido, podemos pensar que a RS sobre a paisagem está fortemente vinculada aos elementos físicos da natureza. Além disso, foi recorrente a referência à “paisagem bonita”, outro aspecto que envolve o conceito cotidiano de paisagem: imagens bonitas e agradáveis, de acordo com pesquisa realizada por Cavalcanti (2013).

Elementos da natureza como os rios, córregos e árvores também foram muito presentes nas respostas da questão 8, quando os alunos escreveram sobre o que gostam no campo. Atividades como pescar, andar a cavalo e fazer trilhas também foram mencionadas, o que pode evidenciar a relação de lazer que os alunos têm estabelecido no campo.

Na questão 9, os alunos evidenciaram não gostar do insetos e alguns animais. Apontaram também o fato de não haver acesso à internet no campo como um aspecto negativo assim como a falta de infraestrutura (estradas, poeira, mato).

No que concerne à questão 10, podemos apresentar o Gráfico 01 para analisar o comportamento e leitura dos alunos que preferem morar no campo, na cidade ou em ambos:

Gráfico 1-Preferência quanto ao lugar de moradia.



Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

Podemos perceber que nas duas escolas, embora a preferência pela cidade seja maior, a divisão foi bastante equilibrada, principalmente entre aqueles que preferem a cidade e os que gostariam de morar em ambos os lugares, ou seja, ter a possibilidade de uma casa na cidade e outra no campo. Desse modo, podemos supor que os alunos ponderaram sobre aspectos positivos e negativos que envolvem o campo e a cidade.

Um dado interessante é que alguns alunos (dois da escola central e dois da escola periurbana), mesmo inseridos no grupo que tem pouca vivência no campo, responderam preferir morar no campo, o que nos pode sugerir uma representação positiva sobre este espaço muito ligada ao lazer e descanso, como podemos perceber com a leitura das justificativas:

Lá na roça tem rio para banhar (sic.), corgos (sic.) para pescar, muito espaço que dá para jogar bola e fazer muitas coisas (AEC8).

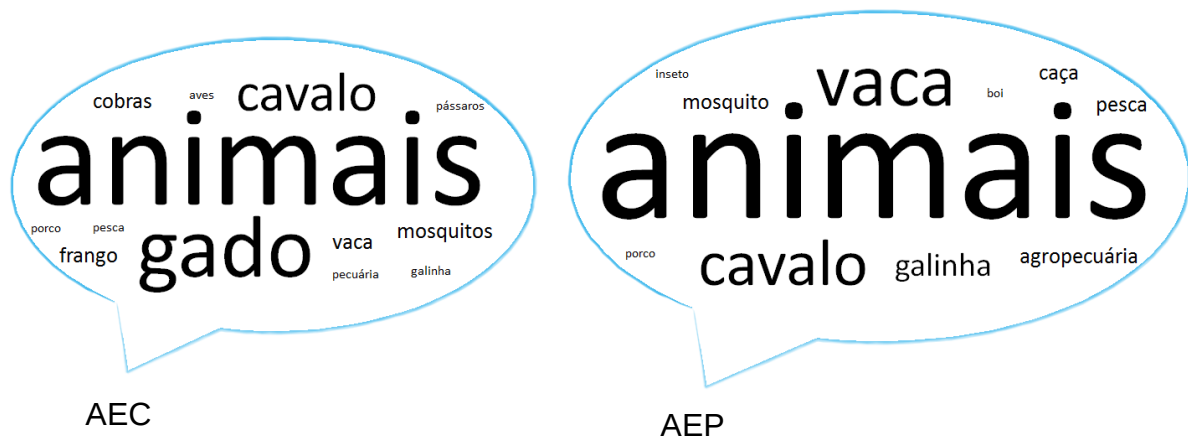
Porque no campo é mais tranquilo (AEP9).

(Pesquisa de campo (2016)).

Apresentamos agora os resultados relativos a enunciação de palavras, a partir do mote indutor “campo”. As palavras utilizadas pelos alunos tanto da escola central, quanto da escola periurbana, foram classificadas em seis categorias para o campo e seis categorias para a cidade. Foram elas: Animais; Natureza e sociedade; Agricultura e alimentos; Infraestrutura; Bucólico – referentes ao campo, e: Sociedade, comércio, serviço e trabalho; Lazer; Mobilidade; Problemas urbanos; Tecnologia e Natureza para designar a cidade.

As palavras, de acordo com a frequência em que foram utilizadas, estão representadas a partir do tamanho da fonte²¹, de modo que as palavras maiores são aquelas que apareceram com mais frequência. Sendo assim, apresentamos o grupo de palavras por categoria:

Figura 2- Palavras designadas ao campo: Animais



Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

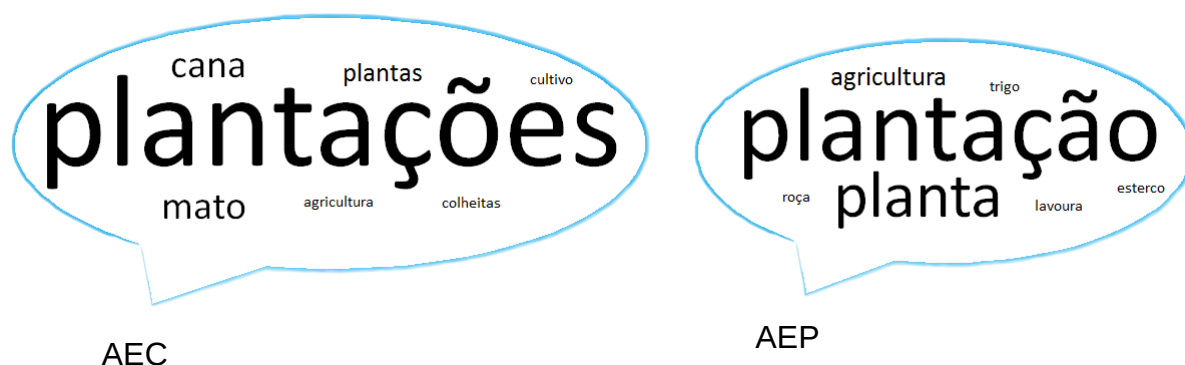
Figura 3- Palavras designadas ao campo: natureza e sociedade



Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

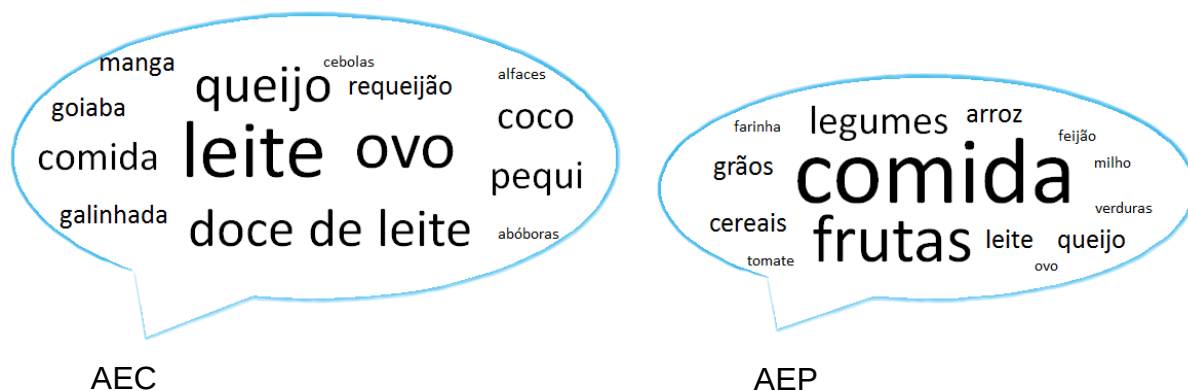
²¹ O tamanho da fonte representa o número de vezes que a palavra foi utilizada, multiplicado por 10. Por exemplo, para palavras citadas por dois alunos utilizamos fonte 20, para palavras citadas por 8 alunos, utilizamos fonte 80. No caso de palavras citadas apenas uma vez, optamos pela fonte de tamanho 12 para não inviabilizar a leitura da imagem. Os gráficos que explicitam a ocorrência das palavras evocadas encontra-se nos apêndices (Apêndice 5 e 6).

Figura 4 - Palavras designadas ao campo: agricultura



Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

Figura 5- Palavras designadas ao campo: alimentos



Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

Figura 6– Palavras designadas ao campo: infraestrutura



Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

Figura 7 – Palavras designadas ao campo: bucólico



Fonte: Pesquisa de campo (2016). Organização: a autora.

Podemos observar que há uma aproximação das palavras evocadas pelos AEC e AEP, ou seja, embora variem quanto a frequência das vezes em que foram utilizadas, as categorias foram formadas por praticamente o mesmo grupo de palavras. Porém, na categoria “Natureza e Sociedade” (Figura 3) houve um maior conjunto de palavras explicitadas pelos AEP, que utilizaram termos como “gente analfabeta”, “pessoas da roça”, “chapéu de palha”, “êxodo rural”, entre outras, que não foram utilizadas pelos AEC.

Destacamos essas palavras, pois elas estão muito relacionadas a abordagem do conteúdo nas aulas de Geografia. A questão do êxodo rural foi contemplado pela professora da escola periurbana, que enfatizou em vários momentos a falta de acesso ao estudo no campo, o que pode justificar a presença do termo “êxodo rural” e “gente analfabeta”. Os outros termos, como “pessoas da roça” e “chapéu de palha” podem estar relacionados também ao fato da professora sempre buscar falar sobre o modo de vida das pessoas que habitam o campo.

No que concerne aos AEC, a categoria “alimentos” (Figura 3) teve destaque, expressando uma forte representação do campo ligada a culinária, e ao campo como provedor dos alimentos para a cidade. Esse aspecto ficou muito evidente nos questionário, quando perguntados “De que modo você acha que o campo está presente no seu dia-a-dia?”, a maior parte dos alunos (tanto da escola central, quanto da escola periurbana), citou a alimentação, conforme destacamos em alguns exemplos:

A comida que vem do campo para a cidade (AEC1).
Florestas, nos queijos, nas carnes, nos produtos industrializados (AEC15).
Tem várias coisas do campo aqui na cidade, como: verduras, frutas, carnes, leite (AEC19).
Com todas as árvores e comidas que saem de lá do campo (AEC22).
As comidas e verduras (AEC25).
A comida que anda mais de 5 km por dia (AEC26).

Na comida, nas feiras, nos trabalhos das pessoas (AEP2).
Nos alimentos cultivados e plantados no campo (ex. grãos, frutas etc.) (AEP5).
Na comida, nas festas, alface, frango, leite, queijo, doce de figo, banana cozida, pamonha (AEP15).
Nos alimentos que eu e minha família comemos (AEP18).
Na tradição culinária (AEP24).
De modo nenhum. Ou as vezes apenas na comida (AEP26).

(Pesquisa de campo (2016)).

Sendo assim, o método de evocação de palavras consistiu um importante contraponto ao questionário, reforçando os pressupostos levantados a partir das respostas dos alunos, como a forte ligação da representação social do campo aos elementos da culinária e

alimentos, que são de fato, produzidos em grande parte no campo. Porém, devemos salientar a necessidade de superação da ideia do campo apenas como produtor/provedor de alimentos, visão esta que muitas vezes está desvinculada de uma reflexão maior como os processos que se dão nesse espaço, dos quais destacamos as relações entre o agronegócio, agricultura familiar e o campesinato (FERNANDES s/d; MENDONÇA, 2012; DELGADO, 2012).

No que concerne às palavras designadas à cidade, as categorias foram: Sociedade, comércio, serviço e trabalho; Lazer; mobilidade; problemas urbanos; Tecnologia; e por fim, Natureza. A primeira categoria destacou-se pela diversidade de palavras utilizadas, sendo muitas delas mencionadas apenas uma vez. As palavras evocadas com mais frequência foram: prédios, casas, *shoppings*, lojas, escolas e mercado, sendo esta última mencionada apenas por alunos da escola central. A segunda categoria – Lazer – destacou-se por palavras como: festas, clubes, parques, palavras utilizadas tanto por alunos da escola central como periurbana. A categoria mobilidade foi destacada pela palavra carros, nos dois grupos de alunos, sendo que os AEC destacaram também: asfalto, posto de gasolina, trânsito; enquanto os AEP mencionaram com maior frequência: moto, bicicleta, ônibus, transporte.

As demais caracterizam-se por uma baixa frequência das palavras mencionadas, no caso dos AEC. Na categoria problemas urbanos, o termo “barulho” foi o mais presente, sendo mencionado por dois alunos. As demais palavras, como: ar poluído, insegurança, ladrões, poluição, entre outras, foram utilizadas uma única vez, porém destacamos estas por estarem presentes também no grupo dos AEP, que destacaram as palavras poluição e barulho, empregadas por quatro alunos.

A categoria “Tecnologia” teve uma maior variedade de palavras no grupo dos AEP, em que se destacaram o próprio termo tecnologia (repetido onze vezes), além de celulares, *wi-fi*, computador, internet, com uma frequência de cinco a três vezes. Já no caso dos AEC não ocorreu uma grande variedade de palavras: máquina e *wi-fi* foram utilizadas por dois alunos, *video game* e celular foram mencionadas por um aluno.

Por fim, a categoria “Natureza” apresentou em ambos os grupos uma baixa frequência e variedade de palavras. Os AEC designaram as palavras árvores, matos, aves, cachorros, cavalo e gato, todas elas apresentadas uma única vez. Já os AEP utilizaram os termos: árvores (três vezes), animais e plantas (uma vez).

A partir da análise das palavras designadas à cidade, podemos concluir que a representação social sobre a mesma está muito ligada ao consumo, que foi evidenciado na grande frequência de palavras como *shoppings*, mercado, lojas etc. Tal aspecto também esteve presente em alguns desenhos da cidade, que ilustravam esses locais de consumo.

Outra questão que nos chamou atenção foi a representação do lazer na cidade, onde apareceram termos como festas, clubes e parques, enquanto no campo a representação do lazer está mais vinculada ao descanso, pois as festas que ocorrem no campo não foram reconhecidas pelos alunos, não fazem parte da experiência dos mesmos. Neste sentido, a cidade é o lugar da agitação, das relações sociais, enquanto o campo, para os alunos é tido com um lugar pouco movimentado, de poucas atividades, o que também foi evidenciado nos questionários:

[...] no campo não tem movimento, e eu não gosto disso, prefiro mais movimento (AEP18).

Geralmente tem pouca coisa pra fazer (AEP24).

Porque no campo é mais calmo e na cidade porque tem cinema, parque, shopping (AEP30).

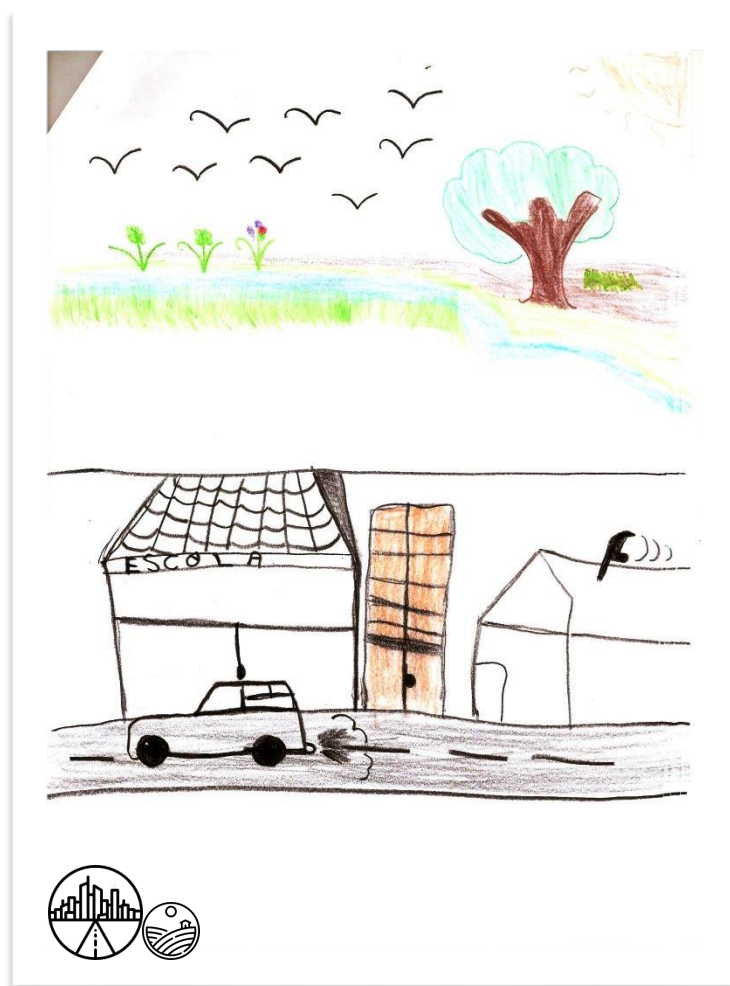
[...] a cidade é mais movimentada (AEC7).

[...] a cidade tem mercados e coisas divertidas. O campo as estrelas, o cheiro do campo a vida calma (AEC18).

(Pesquisa de campo (2016)).

Apresentaremos a seguir a análise dos mapas mentais elaborados pelos alunos, que foram solicitados a elaborar um desenho que representasse o campo e a cidade, respectivamente. Os alunos tinham disponível um papel A4 para elaborarem sua ilustração, mas alguns deles desenharam o campo em uma folha e a cidade no verso. A maioria, cerca de 71% dos alunos, dividiram a folha em duas partes, explicitando uma certa dicotomia entre campo e cidade, conforme podemos observar no mapa mental a seguir (Figura 8):

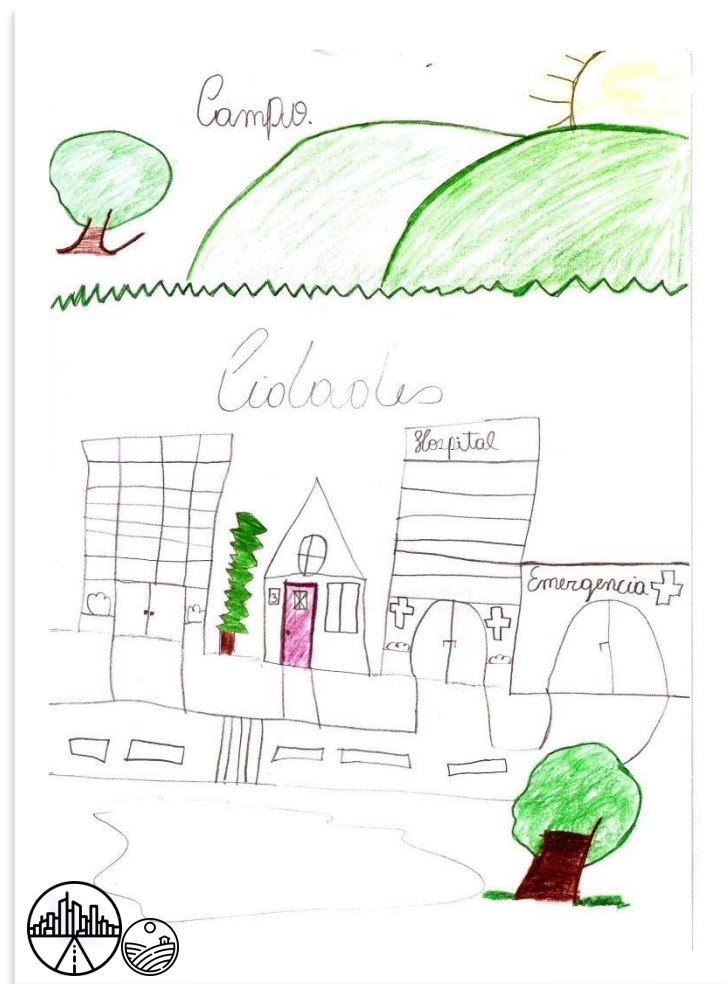
Figura 8- Mapa mental do AEP23



Fonte: pesquisa de campo (2016).

Os mapas mentais elaborados podem ser classificados em 05 grupos, de acordo com os elementos explicitados: o primeiro grupo, formado por 22 alunos representou o campo a partir do predomínio da natureza, de acordo com a Figura 9 e Figura 10, por exemplo:

Figura 9- Mapa mental do AEC16: predomínio da natureza.



Fonte: pesquisa de campo (2016).

Figura 10-Mapa mental do AEP17: predomínio da natureza.



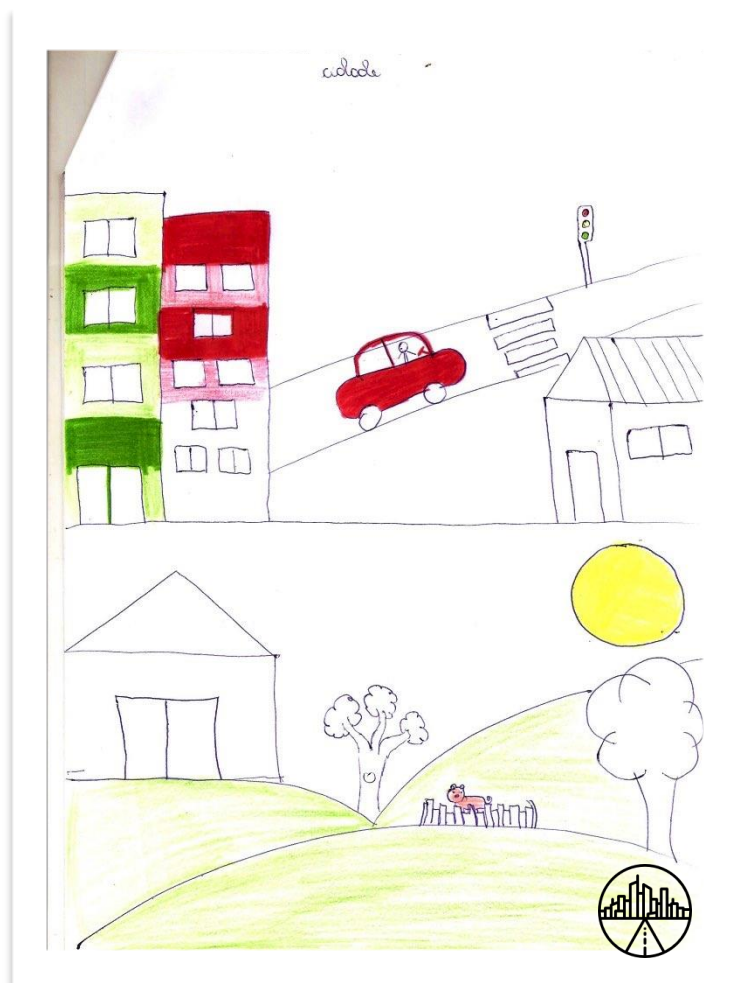
Fonte: pesquisa de campo (2016).

A natureza consite em uma característica marcante no campo, relacionando-se a cultura desse lugar: “A Natureza é, no espaço rural, uma outra componente, a mais original, do ambiente. E, a este título, faz parte integrante da cultura, expressa sob forma de paisagem.” (KAISER, 1994, s/p).

Sendo assim, justifica-se a grande quantidade de mapas mentais que expressaram elementos da natureza, como vegetação e rios, para representar o campo, assim como predomínio de palavras que designam elementos da natureza na categoria “Natureza e sociedade” da evocação de palavras (Figura 3), logo, a natureza pode considerada forte elemento das RS relativas ao campo.

O segundo grupo, composto por 21 alunos, representou o campo a partir de elementos da natureza, mas com a presença de construções, como casas, celeiros, e instalações para animais.

Figura 11- Mapa mental do AEC10: Elementos da natureza e construções



Fonte: pesquisa de campo (2016).

Figura 12- Mapa mental do AEP30: Elementos da natureza e construções

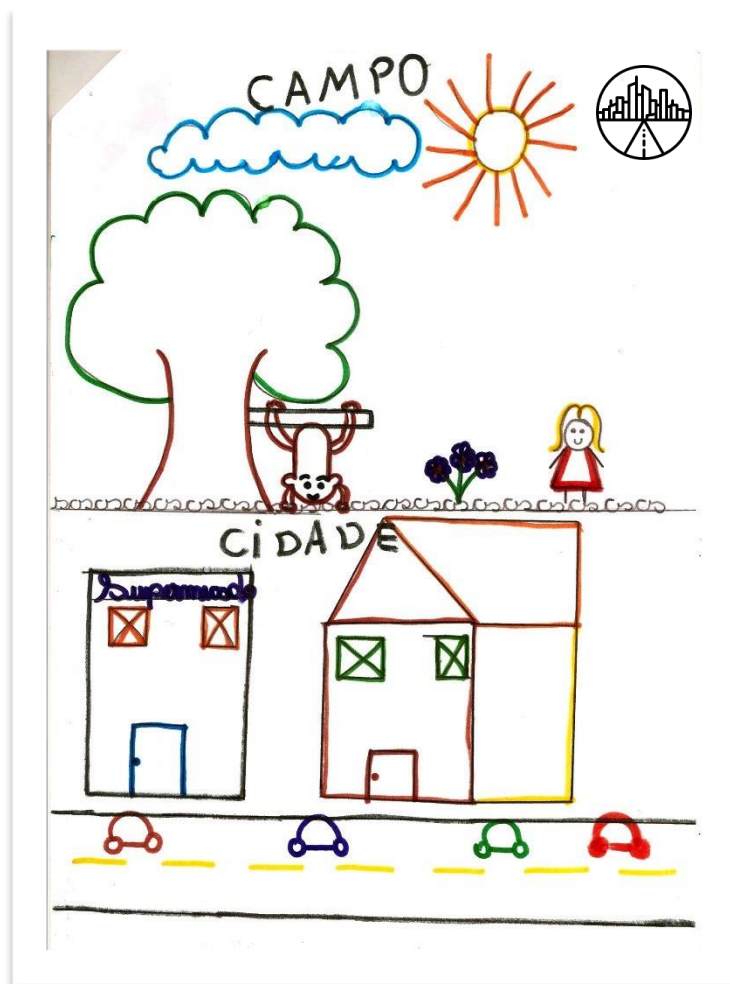


Fonte: pesquisa de campo (2016).

Os alunos desse grupo inferiram sobre a presença das pessoas no campo, a partir da representação da moradia (casa), nesse sentido podemos compreender que esses alunos pensam o campo enquanto um lugar apropriado. Outro aspecto interessante consiste na presença de animais, muito evidenciado também a partir da evocação de palavras, conforme observamos na Figura 2.

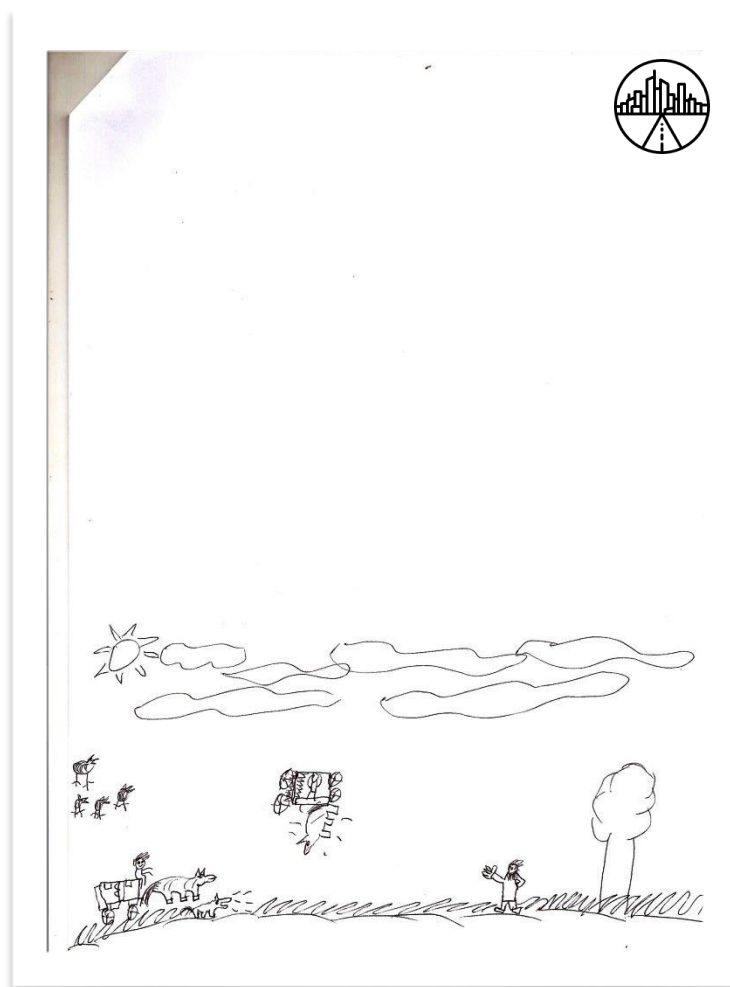
O terceiro grupo de alunos representou pessoas em momentos de lazer (três alunos). Um aspecto da RS dos alunos sobre o campo está vinculado ao mesmo como um lugar de harmonia com a natureza, tranquilidade, descanso. Tal RS pode ser compreendida pela relação que os alunos tem estabelecida com o campo, ou seja, suas práticas e vivências nesse lugar estão vinculadas a momentos de lazer e passeios. Esse aspecto ficou mais evidente através dos questionários do que dos desenhos propriamente ditos, pois poucos alunos representaram essas atividades de lazer, embora as tenham mencionado com frequência, conforme apresentamos através de algumas respostas (página 97), e como pode ser observado nos mapas mentais a seguir:

Figura 13- Mapa mental do AEP09: pessoas em momento de lazer



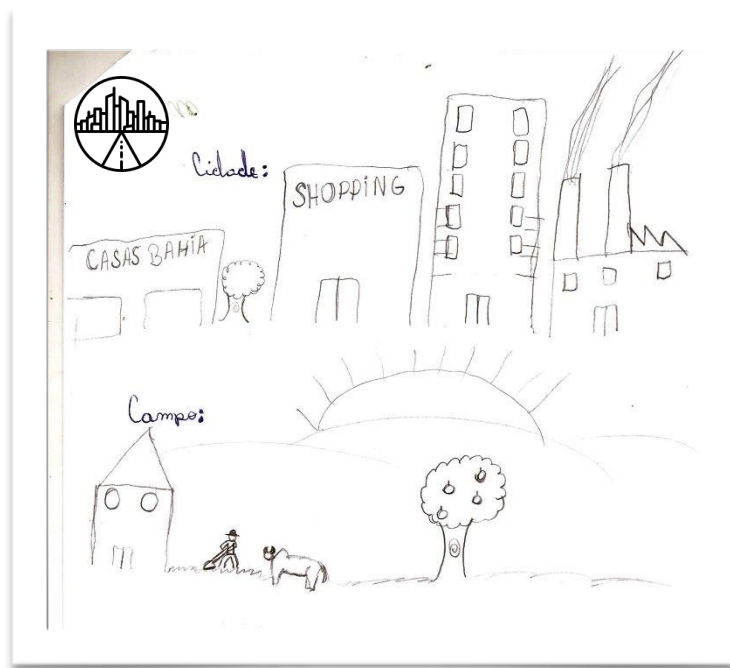
Fonte: pesquisa de campo (2016).

Figura 15- Mapa mental do AEC13: elementos da técnica e trabalho



Fonte: pesquisa de campo (2016).

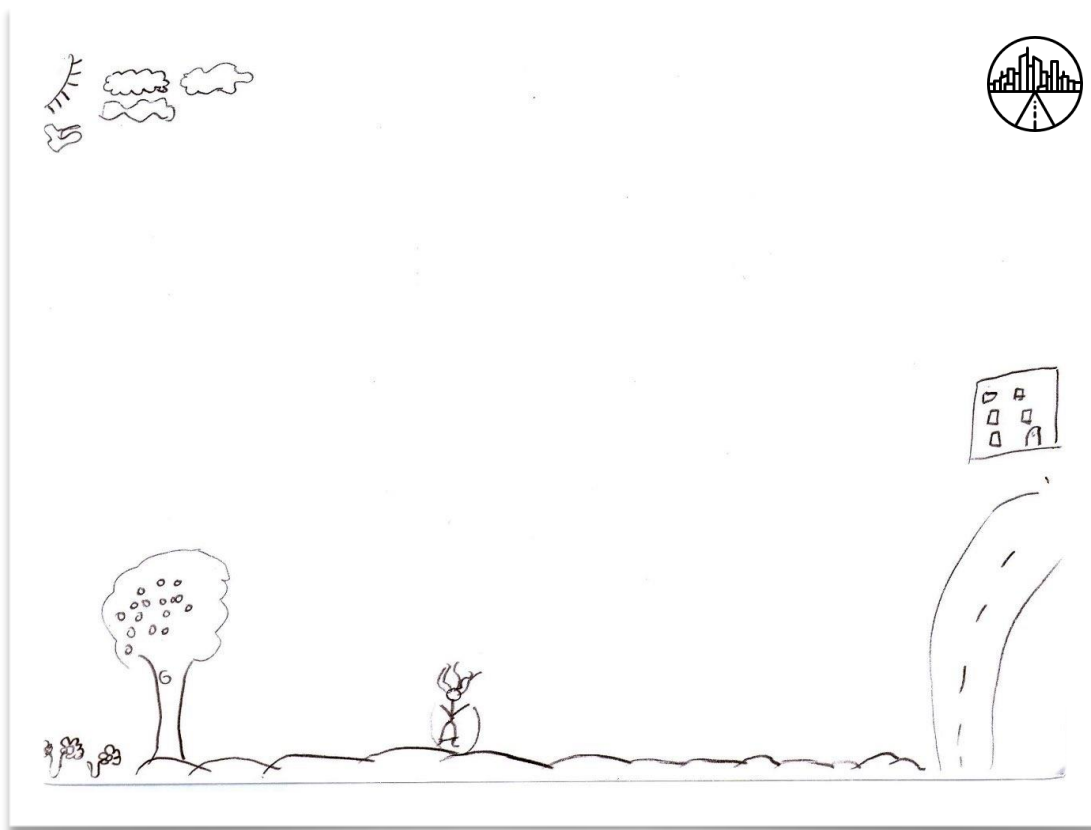
Figura 16- Mapa mental do AEP18: elementos da técnica e trabalho



Fonte: pesquisa de campo (2016).

Apenas dois alunos representaram campo e cidade de maneira interligada, representando uma estrada entre os dois lugares (Figura 17, Figura 18). Outro aluno embora tenha dividido a cidade e o campo, desenhou um ônibus do campo na cidade (Figura 19), de modo que podemos supor a tentativa de representar uma articulação entre os dois lugares.

Figura 17- Mapa mental do AEC02: campo e cidade interligados



Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Figura 18- Mapa mental do AEC09: campo e cidade interligados



Fonte: pesquisa de campo (2016).

Figura 19- Mapa mental do AEC18: campo e cidade interligados



Fonte: pesquisa de campo (2016).

De modo geral, pudemos analisar que nas RS dos alunos predominam uma ideia de dicotomia entre o campo e a cidade. A relação entre campo e cidade, que foi um elemento superficial nas repostas dadas através dos questionários, também foi pouco representada nos mapas mentais. O vínculo entre campo e cidade é percebido pelos alunos através dos alimentos que são produzidos no campo, como frutas, verduras, carne, embora alguns alimentos sejam produzidos também na cidade, conforme apresentado no capítulo 1. Ainda relacionado aos alimentos, a cultura culinária também está muito presente nas RS dos alunos, de acordo com as palavras explicitadas na página 99.

As monoculturas, agroindústrias e outros elementos que envolvem a questão agrária foram pouco explicitados. Tais temáticas foram abordadas pela professora na escola periurbana, porém na escola central a temática não foi debatida. Assim, podemos inferir que muitas problemáticas que envolvem o campo não fazem parte do Núcleo Central das representações dos alunos.

Neste sentido, consideramos importante que o campo enquanto conteúdo escolar seja pautado a partir de uma perspectiva crítica, que busque desmistificar essa possível visão romântica que não considera as problemáticas que envolvem o campo brasileiro, além de pautar as diferentes atividades, ou seja, o caráter multifuncional do território.

A relação campo-cidade pode consistir em uma possibilidade de aproximar e trazer significado aos conteúdos referentes ao campo, de modo a inserir o aluno no debate sobre o campo, já que partimos do pressuposto de que os conteúdos se formam a partir da experiência vivida pelo aluno.

Assim, o desafio de ensinar sobre o campo para alunos cuja prática e vivência é predominantemente urbana, pode ter como ponto de partida a relação campo-cidade que está no processo histórico de ocupação do território brasileiro, na cadeia produtiva dos alimentos, no contexto geopolítico, entre outras temáticas que fazem parte do currículo escolar, mas que nem sempre são pautadas em sala de aula.

Vale destacar que as análises e leituras das RS dos alunos sobre o campo só foram possíveis diante das atividades propostas: os questionários, que nos possibilitaram compreender a vivência dos alunos no campo, aspectos de suas práticas e experiências; a evocação de palavras e principalmente os mapas mentais enquanto instrumentos metodológicos que podem contribuir com o trabalho docente por possibilitar o reconhecimento dos limites e potencialidades das leituras dos alunos sobre os temas e conteúdos da geografia escolar.

Nessa perspectiva, no item a seguir apresentamos uma proposta de encaminhamento didático para a abordagem dos conteúdos relativos ao campo. Tal encaminhamento busca considerar as RS dos alunos sobre o campo, assim como os aspectos da relação campo-cidade em Goiás e das características do campo brasileiro.

3.4 A relação campo-cidade no ensino de Geografia: proposta de encaminhamento didático

Uma das evidências das RS dos alunos sobre o campo é que muitos o consideram um espaço homogêneo, sem perceber a diversidade de atividades que podem se dar no campo, e não compreendendo que o mesmo pode estruturar-se de diferentes maneiras. Nesta perspectiva, consideramos importante trabalhar as diferentes funções do campo brasileiro para que os alunos superem a visão deste enquanto um espaço homogêneo, ou seja, o campo pode ser caracterizado pelas árvores, rios e animais, mas a monocultura, principal face do agronegócio não pode ser desconsiderada. Há também o campo enquanto lugar de lazer e descanso, que relaciona-se ao processo de ressignificação do rural – mas há o campo enquanto lugar de trabalho e vivência/moradia.

Outra característica que concerne a RS dos alunos consiste na relação campo-cidade pautada no fornecimento de alimentos para a cidade, porém não só esse aspecto ilustra tal relação. Consideramos a migração campo-cidade uma temática importante, que embora muito trabalhada nas aulas de Geografia, nem sempre é abordada do ponto de vista do aluno, ou seja, levando o mesmo a ponderar sobre a influência desse processo na formação territorial da cidade em que mora, no caso Goiânia, que conforme abordado no cap. 1 está fortemente vinculada às políticas públicas implementadas no campo.

Com base nas elaborações de Cavalcanti (2013b, 2014) do percurso didático para o estudo da metrópole, pensamos um encaminhamento para o estudo do campo, levando em consideração a proposta da autora. Nessa perspectiva, o trabalho pode ser organizar nas seguintes etapas: 1) problematizar; 2) explorar a percepção dos alunos e as diferenças entre eles; 3) Mapear – observar – anotar – imaginar – descrever os diferentes territórios; 4) estabelecer debates utilizando-se de elementos destacados nas etapas anteriores (CAVALCANTI, 2013b).

A etapa da problematização consiste em levantar e discutir as características dos alunos, seus conhecimentos prévios e relação com o conteúdo, de acordo com Cavalcanti (2013b). Para contemplar essa etapa os questionários são eficientes, pois possibilitam que elementos da vivência dos alunos e de seus conhecimentos prévios sejam evidenciados através de perguntas que busquem evidenciar as experiências dos alunos e outros métodos que levem dados de suas RS, como por exemplo a evocação de palavras. Outra possibilidade é o trabalho com os mapas mentais que levam a explicitação das RS através da representação do espaço, conforme abordado no item 3.1 desta pesquisa (p. 77).

Após a problematização, o conteúdo pode ser encaminhado através da comparação de diferentes realidades, para se explorar a percepção dos alunos sobre a temática (CAVALCANTI 2013b). Sendo assim, é indicado que os alunos compartilhem suas experiências relativas ao campo. Conforme foi evidenciado nesta pesquisa, grande parte dos alunos tem pouca ou nenhuma relação direta com o campo, portanto aqueles que têm, poderiam colaborar explicitando as mesmas por meio de rodas de conversa, ou diálogo em pequenos grupos, de modo que os alunos cujo distanciamento com o campo é grande, poderiam a partir da vivência de seus colegas, despertar novas ideias e se interessar pelo debate proposto.

Após explorar a percepção dos alunos, é sugerida por Cavalcanti (2013b) a terceira etapa, que consiste em mapear – observar – anotar – imaginar – descrever os diferentes territórios. Nesse momento, caberia ao professor levar o aluno a comparar aspectos da paisagem do campo e da cidade: o predomínio da natureza e as construções presentes, paisagem agrícola/paisagem urbanizada. A densidade populacional no campo e na cidade também consiste em um ponto a ser abordado, assim como o uso do solo, modo de vida, atividades econômicas. Outro aspecto a ser contemplado consiste nas diferentes funções e formas do campo brasileiro e seus distintos modos de organização espacial. Consideramos importante abordar tais pontos nessa fase de comparação, pois podem possibilitar que o aluno reflita sobre o campo a partir das características do espaço em que ele vive (a cidade), mas que se diferenciam no campo.

Desse modo, o professor ajudaria o aluno a ter elementos para refletir sobre o campo e elaborar mapas mentais e/ou narrativas que possibilitem ao aluno inferir sobre esse território. Nessa fase o professor pode trabalhar com diversos recursos didáticos, tais como músicas, filmes, textos literários, que contemplem as temáticas que envolvem o campo. Portugal e Souza (2013) elencam diversos títulos literários, músicas e filmes que abordam o

“mundo rural” – para utilizarmos a terminologia empregada pelos autores – e que podem ser utilizados no ensino de Geografia.

A última etapa consiste em estabelecer debates utilizando-se de elementos destacados nas atividades anteriores “A proposta nessa etapa do trabalho é de se explorar mais sistematicamente os conceitos, a partir da espacialidade local pontuada anteriormente” (CAVALCANTI 2013b, p. 79). Sendo assim, consideramos importante abordar o processo de formação do território brasileiro, pois a Lei de Terras tem impacto significativo na estrutura fundiária brasileira e na formação das periferias em grandes cidades (MARTINS, 1986). Para aproximar o debate ao lugar do aluno e contemplar a realidade vivida por ele, cabe evidenciar o processo de formação territorial do município de Goiânia e sua relação com o campo (conforme abordado no item 1.2, p. 32).

Neste sentido, elencamos alguns conceitos que podem contribuir neste debate, são eles: o conceito de rural, ruralidades, modernização territorial, estrutura fundiária, migração, agricultura familiar, agronegócio, campesinato, agroecologia/permacultura, agroindústria, entre outros a depender dos conhecimentos explicitados pelos alunos, bem como da temática abordada pelo professor.

Por fim, nessa etapa cabe ao professor levar o aluno a sistematizar os conceitos abordados. Tal sistematização pode ser feita através da elaboração de mapas conceituais, mapas mentais, textos, narrativas, poesias, entre outras linguagens, de modo que o aluno se aproprie dos conceitos trabalhados e desenvolva o pensamento geográfico. A proposta apresentada pode ser sintetizada da seguinte maneira:

Quadro 8- Percurso didático para o estudo do campo

Etapa	Encaminhamento
Problematizar	- Aplicação de questionários que evidencie a vivência dos alunos no campo; - Evocação de palavras; - Elaboração de mapas mentais
Explorar a percepção dos alunos e a diferença entre eles	- Realizar atividades que possibilitem aos alunos dialogar sobre suas experiências no campo e conhecer a experiência dos colegas.

Descrever diferentes territórios	- Comparação dos diferentes elementos da paisagem do campo e da cidade; - Discussão dos aspectos populacionais no campo: densidade populacional, modo de vida e cultura, relação com a terra; - Apresentação das diferentes formas e funções do campo brasileiro; - Utilização de filmes, músicas ou textos literários para explorar diferentes imagens do campo.
Estabelecer debates	- Abordar a formação da estrutura fundiária brasileira; - Abordar a formação territorial de Goiânia; - Discutir conceitos que permeiam a temática discutida; - Desenvolver atividades de síntese com os alunos.

Fonte: CAVALCANTI, 2013b (adaptado). Elaboração: a autora.

Acreditamos que abordar tais aspectos do campo e sua relação com a cidade, considerando os conhecimentos cotidianos dos alunos, bem como suas RS, pode colaborar na superação uma visão dicotômica sobre estes espaços, pois podem possibilitar que o aluno compreenda a articulação entre campo e cidade, as diferentes características do campo brasileiro, entre outros aspectos, mobilizando conceitos que contribuem com o desenvolvimento do pensamento geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns questionamentos nos instigaram a trilhar os caminhos dessa pesquisa, portanto cabe retomá-los pra refletirmos sobre possíveis encaminhamentos para contribuir com o ensino de Geografia, e mais especificamente na construção, pelo aluno, de uma Representação Social (RS) sobre o campo que supere as dicotomias entre este e a cidade – e até mesmo preconceitos – e que o leve a refletir sobre os diferentes aspectos da organização espacial de distintos lugares em diferentes escalas.

Uma das questões que nos levaram a essa pesquisa envolve as RS dos alunos: de que modo os alunos que moram na cidade de Goiânia percebem o campo? Consideramos importante para responder tal indagação, realizar leituras sobre RS e a partir das proposições de Jodelet (s/d), Abric (2003), Di Lorio (s/d), Reis e Bellini (2011), Materán (2008), entre outros, pudemos compreender que as RS estão fundamentadas nas práticas e vivências dos sujeitos, sendo influenciadas, portanto, pelo contexto social em que este está inserido bem como pelo discurso de atores hegemônicos.

Nessa perspectiva, coube investigar sobre as experiências e vivências dos alunos no campo a partir da aplicação de questionários. Partimos do pressuposto de que a maioria dos alunos teriam proximidade com campo, devido as características da formação espacial de Goiânia. Contudo, tal pressuposto não se confirmou, embora não seja totalmente errôneo.

Conforme demonstrado no quadro 5 (p. 90), a maioria dos alunos da escola central (56%) não têm vivência no campo, ou seja, não frequentam esse espaço, não possuem familiares que moram nesse lugar, de modo que não há muitos elementos empíricos que fundamentam a Representação Social desse grupo de alunos sobre o campo. No que concerne aos alunos da escola periurbana 37% não têm vivência no campo, enquanto 38% possuem pouca vivência, ou seja, possuem familiares e/ou amigos que moram no campo e embora com pouca frequência, afirmaram ir ao campo (22% dos AEP se enquadram neste perfil).

De modo geral, os alunos – tanto da EC como da EP – tem pouca ou nenhuma vivência no campo, e mesmo aqueles que possuem mais vivência não demonstram um discurso coletivo muito distinto dos demais. Talvez, se dentro do universo da pesquisa mais sujeitos estivessem inseridos no grupo de alunos que tem muita ou muitíssima vivência no campo, mais elementos distintos se evidenciariam. Mas neste caso não houve significativa variação das respostas e, portanto, do discurso do sujeito coletivo.

Sendo assim, podemos inferir que as Representações Sociais dos alunos sobre o campo estão mais vinculadas à experiência urbana propriamente dita, podendo estar permeada também pela imagem do campo veiculada pela mídia. Além disso, não podemos desconsiderar a influência dos conteúdos escolares, já que o campo é trabalhado em séries que antecedem o sétimo ano, conforme discutimos no item 1.3 do cap. 1 (página 39).

Retomando a questão inicial (De que modo os alunos da cidade de Goiânia percebem o campo?), foi evidenciado que os alunos pensam no campo a partir dos elementos da natureza. Tanto nos mapas mentais quanto pela evocação de palavras, a menção às árvores, rios e animais foi muito presente, assim como quando levados a responder sobre aspectos negativos que envolvem o campo os alunos evidenciaram a falta de infraestrutura – mato, poeira, “não tem *internet*” – além da presença de insetos, cobras e/ou aranhas entre outros.

Esta visão do campo como um lugar bucólico de relações rudimentares, é destacada por Willians (2011) como uma imagem predominante, e apesar da revolução industrial, dos processos de modernização da agricultura e das consequentes mudanças pelas quais passaram o campo – lembrando que este é um espaço heterogêneo²² –, ainda permanece esse tipo de representação, embora esta seja apenas uma das faces do campo (WANDERLEY, 2000)²³.

Outra questão que foi colocada concerne à prática pedagógica das professoras de Geografia: “O modo como os alunos percebem o campo é tomado como referência no ensino de Geografia?”. As duas professoras participantes da pesquisa afirmaram – em entrevista – que buscam uma aproximação dos alunos com o conteúdo a partir de indagações como: “você ou as pessoas da sua família já morou/moraram no campo?” “Quem viveu no campo? Quem tem experiência?”. Durante a observação de aulas foi evidenciado que as professoras buscam relacionar os conteúdos ao contexto dos alunos a partir de indagações como estas.

Porém, no decorrer das aulas que observamos, pouco houve a tentativa de relacionar a temática com a experiência cotidiana dos alunos para além dessas questões. Nesse sentido, constatamos que as professoras preocuparam-se em relacionar o conteúdo à experiência dos alunos. Todavia, quando se tratava da RS dos estudantes houve algumas lacunas ao trabalhar com as temáticas relativas ao campo.

²² “Evidentemente, a transformação do meio rural, longe de ser um processo homogeneizador, resulta em uma profunda diferenciação dos espaços rurais, tanto no que se refere aos espaços urbanos, quanto internamente, constituindo uma rede de relações que se desenham entre situações urbanas e situações rurais, ambas bastante heterogêneas.” (WANDERLEY, 2000, p. 107)

²³ A autora utiliza a terminologia espaço rural.

Portanto, o modo como os alunos percebem o campo e se relacionam com o mesmo é pouco considerado nas aulas de Geografia, pois há uma preocupação maior em saber se os alunos tem – ou já tiveram – alguma experiência no campo do que o que pensam estes alunos sobre tal espaço, seus conhecimentos cotidianos. Chegamos a essa compreensão, pois as RS dos alunos não foram trabalhadas durante as aulas observadas, ou seja, as concepções de campo atrasado/cidade moderna, o predomínio de elementos naturais, lugar de lazer e descanso, o campo enquanto fornecedor de alimentos para a cidade, não foram tomadas como referência pelas professoras para buscar trabalhar outras funções e aspectos que envolvem o campo, de modo a ampliar as ideias dos alunos e superar as dicotomias evidenciadas.

Mas, para que os alunos citadinos compreendam as dinâmicas e processos que se dão no campo, há que se tomar como ponto de partida a relação campo-cidade? Esta foi outra questão que motivou nossa pesquisa. Acreditamos que esta pode ser uma possibilidade de encaminhamento didático para o conteúdo, ou seja, abordar o campo e a cidade enquanto espaços articulados e complementares pode colaborar com o desenvolvimento do senso crítico do aluno e levar à superação de uma visão dicotômica e bucólica do campo.

Neste sentido, propomos um encaminhamento didático que busca problematizar; explorar a percepção dos alunos e a diferença entre eles; descrever diferentes territórios e estabelecer debates. Tais etapas buscam considerar as RS dos alunos, portanto suas vivências e conhecimentos cotidianos, pois compreendemos que o contexto do aluno influencia na formação de conceitos e na aprendizagem de conteúdos.

A partir das Representações Sociais evidenciadas, elencamos como importantes abordar conceitos como: rural, ruralidades, modernização territorial, estrutura fundiária, migração, agricultura familiar, agronegócio, campesinato, agroecologia/permacultura, agroindústria, pois acreditamos que tais conceitos podem ajudar o aluno a superar a representação do campo enquanto um lugar homogêneo, ou com a única função de fornecedor de alimentos, ou somente enquanto um espaço de descanso e lazer.

Assim, o trabalho com as RS e a abordagem da relação campo-cidade no ensino de Geografia pode levar o aluno a reconhecer o campo enquanto um espaço articulado ao contexto em que vive. Além disso, a abordagem das temáticas propostas pode levar o aluno a pensar o campo enquanto um espaço heterogêneo e dinâmico, compreendendo suas diferentes funções e as problemáticas que o envolve.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. *In.*: MOREIRA, Antônio S. Paredes. OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, AB, 1998.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elsa Yasuko. **O Espaço Geográfico Ensino e Representação**. 6ªed. São Paulo: Contexto, 1998.
- BATISTA, Edimar Eder. **Análise de concepções de campo e cidade de alunos de áreas rurais e urbanas e a aprendizagem geográfica** – . Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. 318 f. : il.
- BLAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. *In.*: Anais do **4º ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA – ENGRUP**, São Paulo, pp. 132-150, 2008. Disponível em: < http://www.guiadeturismo.inf.br/images/arquivos/joao/blazzo_p_p.pdf> Acesso em 28/07/2017.
- BORGES, Helena de Moraes. **Conteúdos referentes ao Campo no sétimo ano do Ensino Fundamental e os livros didáticos de Geografia**. Monografia [Trabalho de Conclusão de Curso]. Goiânia- GO: Universidade Federal de Goiás, 2013. 74 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sônia Maria V. A cidade, o lugar e o ensino de Geografia, a construção de uma linha de trabalho. *In.*: CASTELLAR, Sônia Maria V; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti (Orgs.) **Didáticas de Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo, Xamã, 2012. P. 87-109.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri; **O lugar no/do mundo**. Editora Hucitec, São Paulo, 1996.
- CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 11. 1998: 53-75. Disponível em: < <http://r1.ufrrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/135/131>> Acesso em: 28/07/2017.
- CASTILHO, Denis. **Modernização territorial e redes técnicas em Goiás**. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2013. 192 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Ed Alternativa. Goiânia, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. *In.*: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da geografia na escola básica**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013b. P. 65-94.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005a. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30/01/2017

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In.*: CASTELLAR, Sônia Maria V. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto (Novas abordagens, GEOUSP; vol. 05) 2005b. P. 66-78.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Propostas curriculares de geografia no ensino: algumas referências de análise. **Revista Terra Livre**, São Paulo, 1999. p. 125

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar?. *In.*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.). **Ensino de geografia e metrópole**. 1ª Ed. Goiânia –GO: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27 -44.

CHAUL, Nasr Fayad. GOIÂNIA: a capital do sertão. *In.*: **Dossiê CIDADES PLANEJADAS NA HINTERLÂNDIA**. Goiânia: Revista UFG, Junho 2009, Ano XI nº 6. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/junho2009/goiania.pdf> Acesso em: 18/01/2016. 11 p.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **Goiânia, travessias sociais e paisagens cindidas**. Goiânia: Editora da UCG. 2007. 102 p.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; BARREIRA, Celene Cunha Monteiro Antunes. Cartografia de um pensamento do Cerrado. *In.*: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis (Orgs.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010. P. 15-33.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; PELÁ, Márcia Cristina Hizim. Sujeitos não desejados no espaço planejado: disputa de territorialidades na construção de Goiânia, GO. *In.*: ALMEIDA, Maria Geralda de (Org.). **Territorialidades na América Latina**. Goiânia: UFG, 2009. P. 159-169.

CHAVES, Edilson Aparecido. **Ocupação e Colonização do Território**: o processo de constituição do Estado de Goiás. S/d. Disponível em: <http://concursospublicos.uol.com.br/aprovaconcursos/demo_aprova_concursos/historia_do_estado_de_goiás_01.pdf>. Acesso em: 04/02/2016. 10p.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos Geográficos. *In.*: CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo, Contexto (Novas abordagens, GEOUSP), 2005.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei**: O que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DAMIANI, Amélia Luiza. O lugar e a produção do cotidiano. *In*: CARLOS, Ana Fani. **Novos caminhos da Geografia**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 161-172.

DI LORIO, Jorgelina. **Aproximaciones al concepto de Representación Social**. Facultad de Psicología UBA. S/d. Disponível em: < <http://www.bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/social/wainstein/Aproximaciones-al-concepto-de-Representacion-Social-2.pdf>> Acesso em: 28/02/2017.

FARIAS, Airton Rodrigues de; SILVA, Ana Caroline P. da; FREITAS, Anauê Samara T.; PEREIRA, Déborah Evellyn I.; CORTEZ, Helena de Castro; CHAVEIRO, Eguimar Felício *et. al.* **Meu Quintal, Meu Mundo, Meu Negócio: Tramas Socioespaciais Da Agricultura Urbana Na Região Norte De Goiânia**. XXII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Asociacion de Universidades Grupo de Montevideo, Universidade de Playa Ancha. Valparaíso, Chile, 2014.

FERNANDES, Manoel Valmir. **A Política Educacional Brasileira (1995-1998): A ação governamental e a repercussão na Folha de São Paulo**. Tese [Doutorado]. Piracicaba, SP: Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira. **Geografia Agrária no Brasil: conceituação e periodização**. Terra Livre, São Paulo: AGB, no 16 p. 39 – 70, 2002.

FLORIANO, Eliana Menossi da Silva. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de Geografia**. 240 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Currículo referência do estado de Goiás – Versão experimental. 2012

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Cartilha do Programa Reconhecer, 2013. Disponível em: < <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/20%20-%20Projeto%20Reconhecer/Cartilha%20Reconhecer%202013.pdf>> Acesso em: 04/02/2017.

HESPANHOL, Rosângela Ap. de Medeiros. Campo e Cidade, Rural e Urbano no Brasil contemporâneo. Mercator, Fortaleza, v. 12, número especial (2)., p. 103-112, set. 2013.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *In*: **Pensamiento y vida social**. p. 469 - 494. S/D. Disponível em: <<https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>> Acesso em: 15/06/2017.

KAERCHER, Nestor. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. Ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

KAYSER, Bernard. A Cultura - Uma alavanca para o desenvolvimento local. **LEADER Magazine** nr.8 - Inverno, 1994. Disponível em: <<http://ec.europa.eu/agriculture/rur/leader2/rural-pt/biblio/culture/art03.htm>> Acesso em: 28/07/2017.

KAUTSKY, Karl. **Questão agrária**. Tradução de Otto Erick W. Maas. Brasília: Linha Gráfica editora, 1998.

KATUTA, Ângela. Representações cartográficas: teorias e práticas para o ensino de geografia. **GEOGRAFARES**, Vitória, nº 4, 2003. Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1077>>. Acesso em: 15/03/2017

KOZEL, Salete. T. **Das Imagens às Linguagens do Geográfico**: Curitiba, a "Capital Ecológica". Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 310p. 2001.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centrauro, 2001.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Pesquisa de Representação Social** - um enfoque qualitativo. Brasília: Liber Livros editora, 2 ed, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5ª ed. revisada e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P. U. 2012.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1986.

MATERÁN, Angie. Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa . **Geoenseñanza**. Universidad de los Andes, San Cristobal, Venezuela. vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 243-248. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>> Acesso em: 19/02/2017.

MENEZES, Priscylla Karoline de. **Ser jovem, ser estudante, ser do campo**: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MOYSES, Aristides; SILVA, Eduardo Rodrigues da. Ocupação e urbanização dos cerrados: desafios para a sustentabilidade. **Cadernos Metrôpole**, 20 pp. 197-220 20 sem. 2008, Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/8693>> Acesso em: 11/06/2017

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Relação cidade-campo**: Estudo da produção do conhecimento na ciência geográfica Brasileira a partir dos anais dos encontros Nacionais de geografia agrária (enga). Dissertação [mestrado]. Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2010.

OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. **Formação do conceito de Cerrado e o ensino de geografia**: análise dos conhecimentos geográficos de alunos do ensino médio da rede pública estadual de Jataí/Goiás. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, 2012.

OLIVEIRA, Ubiratan F. de. **“Marca d’água”- O ser e o existir do rural no espaço metropolitano de Goiânia**. 132 f. Dissertação [mestrado]. Goiânia: Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, 2011.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. **A relação campo-cidade no ensino de Geografia da escola municipal Arminda Rosa de Mesquita: entre o ideal e o essencial**. 2012. 118 f. Dissertação [Mestrado em Geografia] - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2012

PORTUGAL, Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de. Ensino de Geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. *In.*: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Temas da geografia na escola básica**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013b. p. 95- 134.

PELÁ, Márcia Cristina Hizim. Pontos e contrapontos da estratégia da implantação de Goiânia, Brasília e Palmas no processo de transformação do Cerrado e do território brasileiro. *In.*: PELÁ, Márcia Cristina Hizim. **Uma nova (Des) ordem nas cidades: [manuscrito] o movimento dos sujeitos não desejados na ocupação dos espaços urbanos das capitais do cerrado – Goiânia, Brasília e Palmas** /. - 2014. 268 f. : figs, tabs.

PELÁ, Márcia Cristina; MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. Cerrado Goiano: encruzilhada de tempos e territórios em disputa. *In.*: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis (Orgs.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010. P. 15-33.

PEREIRA, Geraldo; AGUIAR, Jozeneida Lúcia P. de; MOREIRA, Lucimar; BEZERRA, Heleno das. Notas científicas - área e população do cerrado. *In.*: **Pesquisa agropecuária brasileira**. Brasília, v, 32, n.7, p. 759-763, jul. 1997. Disponível em: <
<https://seer.sct.embrapa.br/index.php/pab/.../7340>> Acesso em 04/02/2016

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *In.*: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. Disponível em: <
<http://educem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/10256/pdf>> Acesso em: 03/03/2017.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

RIVEIRA, José Arnaldo Santiago. A Geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. *In.*: CASTELLAR, Sônia Maria V; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti (Orgs.) **Didáticas de Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo, Xamã, 2012.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de educação, cultura e meio ambiente**- Dez.-Nº 12, Vol II, 1998. Disponível em: <
http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geogeografianocurriculoesco.pdf> Acesso em: 11/07/2017.

ROSA, Lucelina R.; FERREIRA, Darlene A. de Oliveira. As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. *In.*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magnon (orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural**. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. *In.*: MOREIRA, Antônio S. Paredes. OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, AB, 1998.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **CAMPO-TERRITÓRIO: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 1, n.1, p. 82-106, fev. 2006. p. 82-106.

SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 3ª ed. São Paulo: Nobel, 1992.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Milton **Por uma outra globalização**: do pensamento único consciência universal. 6ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2001

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6ªed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Lílian Leandra. O papel do estado no processo de ocupação das áreas de Cerrado entre as décadas de 60 e 80. *In*: **CAMINHOS DE GEOGRAFIA**. Uberlândia: Revista on line do Programa de Pós-graduação em Geografia. 1(2) dez/ 2000. P. 24-36. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/15251/8552>>. Acesso em: 22/01/2016.

SILVA, Willian Ribeiro da. Reflexões em torno do Urbano no Brasil. *In.*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magnon (orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre o urbano e o rural. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SIQUEIRA, Eurípedes Bastos: O desenvolvimento do estado de Goiás sob a ótica do planejamento territorial. *In*. **Revista CEPPG** – Nº 20 – 1/2009. P. 101-114. Disponível em: <http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/d95e33ecb a558d4dbb8f01a9c697e49c.pdf>. Acesso em: 20/01/2016.

SOBARZO MIÑO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. *In.*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magnon (orgs.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre o urbano e o rural. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SCHULZE, Cléia Maria Nascimento; CAMARGO, Brígido Vizeu. Psicologia social, representações e métodos. *In.*: **Temas em psicologia da SBP** – 2000, vol. 08, nº 03, p. 287-299. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2000000300007&script=sci_abstract>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

TEIXEIRA, Salete Kozel; NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. A geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. *In*: **Revista do departamento de Geografia** – USP. N. 13, 1999. P. 239-257. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53819>> Acesso em: 5/03/2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAGNER, Wolfgang. Sócio gênese e características das representações sociais. In.: MOREIRA, Antônio S. Paredes. OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB, 1998.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelodesenvolvimento rural. In: **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em: <
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>> Acesso em: 29/07/2017.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 15, outubro 2000: 87-145. Disponível em: <
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quinze/nazare15.htm>> Acesso em: 29/07/2017.

WILLIAN, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. Tradução: Paulo Henriques Britto. São Paulo: companhia das letras, 2011.

YIN, Robert. **Estudo de caso - planejamento e métodos**. 4ªed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1:

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Nome: _____ Idade _____

Escola: _____

1) Em qual bairro você mora? _____

Cidade/ Estado: _____

2) Já morou em outro bairro de Goiânia? () sim, () não.

Qual (is)? _____

3) Você já morou em outro município/ estado? () sim, () não.

Qual (is)? _____

Você já morou no campo? () sim, () não.

Município/ Estado: _____

4) Seus pais possuem casa no campo? () sim, () não. Se sua resposta foi sim:

a) Cidade/ Município _____

Com que frequência você vai lá?

() sempre, () de vez em quando, () raramente, () nunca.

Geralmente, quando você vai à casa no campo?

() fins de semana, () feriados, () férias, () nunca.

5) Você tem familiares ou amigos que moram no campo? () sim () não.

Caso tenha respondido que sim, indique quem são, o município e estado onde moram.

Grau de parentesco	Município/ Estado

6) Você visita esses familiares ou amigos?

() sempre, () de vez em quando, () raramente, () nunca.

Geralmente, quando são feitas essas visitas:

() fins de semana, () feriados, () férias, () nunca.

7) Quando você viaja para esses lugares, como é a paisagem que você observa durante o percurso? _____

8) O que você gosta no campo? _____

9) O que você não gosta no campo? _____

10) Se você pudesse escolher entre viver no campo ou na cidade, qual você escolheria?

() No campo () Na cidade () Em ambos

Justifique sua resposta: _____

11) De que modo você acha que o campo está presente no seu dia-a-dia?

12) Preencha os quadros a seguir com palavras que se relacionem e tem a ver com

O campo

A cidade

13) Na folha a seguir, faça um desenho que represente o campo e a cidade.

Apêndice 2:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivo: Caracterizar os professores sujeitos da pesquisa e evidenciar o modo como lidam com os conteúdos relativos ao *campo* nas aulas de Geografia.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade _____

E mail: _____ Telefone: _____

Escola: _____

Tipo de vínculo: () Efetivo () Contrato

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação em Geografia:

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação:

() Especialização

Área: _____

Instituição _____ Período (ano): _____

() Mestrado

Área: _____

Instituição _____ Período (ano): _____

() Doutorado

Área: _____

Instituição _____ Período (ano): _____

Tempo que exerce a docência: _____

Tempo que exerce a docência em Geografia: _____

PRÁTICA DOCENTE

- 1) Do ponto de vista da Geografia, qual sua compreensão do campo brasileiro?
- 2) No que concerne ao campo, quais são os principais temas/ conteúdos debatidos?
 - 2.1) dentre esses conteúdos, quais despertam mais interesse e participação dos alunos?
 - 2.2) dentre conteúdos, quais os alunos pouco se interessam?
- 3) Onde você busca referências para o planejamento das aulas?
- 4) Ao trabalhar conteúdos relativos ao campo, quais metodologias e recursos didáticos são utilizados?
- 5) Qual livro didático de Geografia está sendo utilizado pelos alunos?
 - 5.1) A quanto tempo você usa este livro?
 - 5.2) Como você avalia o livro didático no que concerne aos conteúdos relativos ao campo? Aponte aspectos positivos e limitações.
- 6) Quais suas principais dificuldades e facilidades ao lidar com os conteúdos relativos ao campo?
- 7) Qual a importância das temáticas relativas ao campo no ensino de Geografia, ou seja, de que modo esse conteúdo pode contribuir na formação dos alunos?
- 8) De que modo você busca relacionar os conteúdos relativos ao campo ao cotidiano dos alunos? Você consegue perceber se há uma proximidade ou distanciamento?
- 9) Como você compreende a relação campo-cidade no contexto de Goiânia?

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: a representação do campo no contexto de escolas urbanas.

Pesquisador: Helena de Moraes Borges

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54931316.3.0000.5083

Instituição Proponente: Instituto de Estudos Sócio-Ambientais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.582.431

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa a ser desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG, nível mestrado, na linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de Geografia, com professores e alunos do ensino de geografia de duas escolas públicas de Goiânia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Compreender de que modo a relação campo-cidade pode ser tomada como referência no ensino dos conteúdos relativos ao campo para os alunos'cidadinos de Goiânia." Objetivo

Secundário:

A. "Analisar de que modo os currículos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Referência do Estado de Goiás), evidenciam o campo como conteúdo e como é feita sua abordagem;"

B. "Destacar como se dá a relação campo-cidade no município de Goiânia e reconhecer suas

principais características, por meio de referências bibliográficas e dados estatísticos;" C. "Conhecer e analisar a prática pedagógica dos professores de Geografia, que atuam na escola participante desse estudo, ao abordarem os conteúdos referentes ao campo;"

D. "Analisar a representação social dos alunos sobre o conteúdo campo, por meio da produção de

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 1.582.431

mapas mentais, a partir de suas práticas cotidianas e conteúdos escolares."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Segundo a pesquisadora a pesquisa não oferece riscos a integridade física, faz a mesma referência na apresentação do projeto no TCLE e TALE, no entanto, na parte que cabe a assinatura do participante, refere

-se em havendo, está livre em retirar-se da pesquisa.

BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa possibilitará a reflexão sobre o ensino de Geografia, sobretudo nos que concerne aos conteúdos referentes ao campo, além da possibilidade de desenvolvimento de metodologias de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa envolverá 72 participantes entre professores e alunos do 7º ano do ensino fundamental de duas escolas, sendo: Colégio de aplicação IEG e Colégio da Polícia Militar de Goiás, unidade Waldemar Mundim, Vila Itatiaia/GO. Será uma pesquisa qualitativa, segundo a pesquisadora, estudo de caso, valendo-se de análise das diretrizes curriculares do ensino de Geografia, com comparação dos planos de ensino e procedimentos das aulas. Também será aplicado um questionário para professores e alunos, além de uma revisão bibliográfica sobre o ensino de geografia. Como critério de inclusão, usará uma escola situada mais no centro de Goiânia e outra mais periurbana, visando compreender de que modo a relação campo cidade pode ser tomada como referência para o ensino dos conteúdos relativos ao campo.

A pesquisa oferece riscos mínimos, como possíveis constrangimentos, mas não há riscos à integridade física do aluno, uma vez que as atividades serão realizadas no ambiente escolar, no contexto das aulas de Geografia

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os seguintes termos: folha de rosto adequadamente preenchido; Questionários para alunos e professores; Termos de compromisso, devidamente assinados; termos de anuência, da Superintendência e dos dois colégios, devidamente assinados e com carimbos. Projeto informação básica e projeto geral; questionário para alunos.

Apresenta um TCLE destinado aos pais/responsáveis com a possibilidade de coletar a impressão dactiloscópica em caso participantes não letrados.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep. prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 1.582.431

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo, smj deste comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_672497.pdf	07/06/2016 10:43:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Alunos_SEGUNDA_VERSAO.doc	07/06/2016 10:37:19	Helena de Moraes Borges	Aceito
Outros	Carta_apresentacao_do_atendimento_de_pendencias.docx	06/06/2016 10:49:52	Helena de Moraes Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.doc	06/06/2016 10:21:04	Helena de Moraes Borges	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AssentimentoPaisdeAlunos.doc	06/06/2016 10:20:53	Helena de Moraes Borges	Aceito
Outros	termo_compromisso.pdf	07/04/2016 11:48:49	Helena de Moraes Borges	Aceito
Outros	SEDUCE_Termo_de_Anuencia.pdf	07/04/2016 11:21:24	Helena de Moraes Borges	Aceito
Outros	IEG_termo_anuencia.pdf	07/04/2016 11:20:42	Helena de Moraes Borges	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep. prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 1.582.431

Outros	CPMG_termo_de_anuencia.pdf	07/04/2016 11:19:55	Helena de Moraes Borges	Aceito
Cronograma	cronograma_pesquisa.docx	07/04/2016 11:17:52	Helena de Moraes Borges	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_2015_HELEN A.docx	07/04/2016 11:17:37	Helena de Moraes Borges	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_Alunos.docx	21/03/2016 16:05:20	Helena de Moraes Borges	Aceito
Outros	entrevista_professores.docx	21/03/2016 15:58:46	Helena de Moraes Borges	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostohelena.pdf	14/03/2016 14:26:33	Helena de Moraes Borges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 09 de Junho de 2016

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131**Bairro:** Campus Samambaia**CEP:** 74.001-970**UF:** GO**Município:** GOIANIA**Telefone:** (62)3521-1215**Fax:** (62)3521-1163**E-mail:** cep. prpi.ufg@gmail.com

