



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

TATIANA MOURA MARTINS



**GEOGRAFIA ESCOLAR E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O SOL NASCENTE - DF**

BRASÍLIA

2018

TATIANA MOURA MARTINS

**GEOGRAFIA ESCOLAR E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O SOL NASCENTE - DF**

Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE, sob a orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

BRASÍLIA

2018

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TATIANA MOURA MARTINS

**GEOGRAFIA ESCOLAR E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O SOL NASCENTE - DF**

Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Educação, na área de na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE, sob a orientação do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses (PPGE/FE/UnB)

Orientador

Prof. Dr. Erasmo Baltazar Valadão (UFT)

Examinador (a) Externo (a)

Prof. Dr. Cristina Maria Costa Leite (PPGE/UNB)

Examinador (a) Interno (a)

Brasília, _____ de _____ de 2018.



Autor: João (14 anos).

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto.

Leonardo Boff

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela oportunidade de realizar esse trabalho e de me ouvir tantas vezes.

Ao meu filho, pelo incentivo, carinho e por ser tão amável, nunca vou esquecer o seu incentivo quando eu mais precisei. Todo meu carinho e respeito a você que, para mim, é um exemplo de ser humano.

Ao meu orientador, Erlando Resês, pela orientação, compreensão, carinho, e principalmente por compreender este momento delicado de minha vida.

A professora Cristina Leite, pelas orientações e recomendações que foram fonte de inspiração desse trabalho, quando a professora Lídia Bueno me indicou a sua dissertação, e com base nela fiz meu projeto para concorrer uma vaga no mestrado.

Ao professor Mário Bispo, por todo o auxílio na banca de qualificação.

Ao professor Erasmo Baltazar, por aceitar participar da banca desta dissertação.

A minha família, em especial a minha irmã, que muito me auxilia a continuar nessa estrada e que não me deixar desanimar nas adversidades.

As professoras Aline, Ludmila e Susana do CEF 27, pelo acolhimento e por acreditar neste trabalho.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, todo o meu carinho e consideração.

As amigas: Gardênia Lídia, Teresa Santos e Lenilda Damaceno, que muito me auxiliaram nesta jornada.

Aos amigos que conquistei na elaboração deste trabalho: Isac Lima, que tanto me escutou e me auxiliou, e principalmente ao amigo Hugo Carvalho Sobrinho, que me orientou, me incentivou. Foi bom ter vocês por perto.

Aos amigos: Reginaldo Veras, Leonardo Viana, Diego Gravina, Luciana Rodrigues, Nilda, Zeca, Michele, e tantos outros que, de alguma forma, colaboraram para realização deste estudo.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Geografia escolar e as representações sociais de estudantes do ensino fundamental sobre o Sol Nascente – DF” objetivou compreender as representações sociais (RS) dos estudantes sobre o lugar onde vivem. Para compreensão do tema, buscou-se aporte teórico na Teoria das Representações Sociais, na Geografia escolar e no conceito de lugar. Realizou-se uma pesquisa de base qualitativa em uma escola pública de Ceilândia, com estudantes do ensino fundamental moradores do Setor Habitacional Sol Nascente, de idade de entre 13 e 17 anos. As técnicas utilizadas para identificação e análise das representações sociais foram: Técnica de Associação Livre de Palavras; entrevista semiestruturada; e fotografias apreendidas pelos estudantes. A análise de dados se deu por meio de quadros de Plano das Representações Sociais e também a análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que as RS do Sol Nascente são fundamentadas por um processo em que os estudantes ancoram seus conhecimentos a partir das relações sociais construídas em seus grupos sociais, composto por familiares e amigos. As RS do Sol Nascente também surgem em um espaço de contradições (positivas e negativas). Dentre as positivas, acentuam-se aspectos de identidade com o lugar, e, principalmente, das relações sociais estabelecidas na comunidade. Por outro lado, as negativas, estão ligadas a aspectos econômicos, de estrutura física e social. Quanto à relação ensino aprendizagem por meio do lugar, os estudantes não evidenciaram uma relação direta, mas apontaram que é importante estudar o Sol Nascente. Assim, destacamos que as RS dos estudantes podem contribuir para aprendizagens significativas no ensino da Geografia, pois esta disciplina trabalha o conceito de lugar em seu conteúdo programático. Entretanto, na prática, observa-se um distanciamento de tal conceito em relação à realidade do lugar do estudante, que é rica em histórias, representações e imagens que, muitas vezes, são ignoradas no processo de ensino-aprendizagem desta ciência e pela própria escola.

Palavras-chave: Lugar. Representações Sociais. Setor Habitacional Sol Nascente. Geografia escolar.

ABSTRACT

This study entitled "School geography and the social representations of the middle school students about the Sol Nascente - DF" aimed to understand the social representations (RS) of students about where they live. To understand the theme, the theoretical contribution was sought in the Theory of Social Representations, in the School Geography and in the Concept of place. A qualitative research was carried out in a public school of Ceilândia city, with middle school students that live in the Sol Nascente Housing Sector and are aged between 13 and 17 years. The techniques used to identify and analyze the social representations were: Test of Free Association of Words technique; semi-structured interview; and photographs seized by the students. The data analysis was carried out using tables about the Social Representations Plan and also content analysis. The results showed that the RS of the Sol Nascente are based on a process in which students develop their knowledge from social relations built up in their social groups, composed of family and friends. The RSs of the Sol Nascente also appears in a space of contradictions, and could be positive and negative. It's worth mentioning that the relation between the aspects of identity with the place, especially the established social relations in the community, is among the positive ones. On the other hand, the negative ones are related to economic aspects, of physical and social structure. About the relation between teaching and learning through the place, the students didn't show a direct relation, but they indicated that it is important to study the Sol Nascente. Thus, we can highlight that the RS of the students can contribute to a meaningful learning in Geography teaching, because this subject works with the concept of place in its content. However, in practice, there is a distance from that concept in relation to the reality of the student's place, which is rich in stories, representations and pictures that are often ignored in the teaching-learning process of this science and also by the school.

Palavras-chave: Place. Social Representation. Sol Nascente Housing Sector.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Representações Sociais e seus elementos.....	42
Figura 2	-	Início de Ceilândia, década de 1970 (1).....	50
Figura 3	-	Início de Ceilândia, década de 1970 (2).....	51
Figura 4	-	Projeto inicial de Ceilândia	52
Figura 5	-	Setores de Ocupação de Ceilândia em 2014.....	54
Figura 6	-	Divisão do Sol Nascente por trecho	56
Figura 7	-	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - 2015	57
Figura 8	-	Mapa das Escolas da Ceilândia	63
Figura 9	-	Área do CEF 27	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Questões para análise da representação social como forma de saber prático.....	25
Quadro 2	- Elementos da Pesquisa em Representações Sociais.....	59
Quadro 3	- Questões norteadoras da entrevista com os estudantes.....	69
Quadro 4	- Associações livres para o termo indutor “Sol Nascente”.....	73
Quadro 5	- Dinâmica das relações sociais no Sol Nascente sob a ótica das palavras..	75
Quadro 6	- Categorias e subcategorias obtidas por meio das entrevistas.....	75
Quadro 7	- Síntese das respostas dos estudantes.....	76
Quadro 8	- Síntese das respostas- Vantagens de morar no Sol Nascente.....	78
Quadro 9	- Aprendizado sobre o Sol Nascente e seu estudo- síntese das respostas.....	80
Quadro 10	- Dinâmica das representações sociais de imagens dos estudantes.....	82
Quadro 11	- Fotografias dos estudantes do Centro de Ensino Fundamental 27.....	82
Quadro 12	- Fotografias dos estudantes do CEF 27- Ceilândia (1).....	84
Quadro 13	- Fotografias dos estudantes do CEF 27- Ceilândia (2).....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Domicílios ocupados segundo a infraestrutura urbana na rua onde mora - Pôr do Sol e Sol Nascente, Ceilândia, Distrito Federal.....	58
Tabela 2	- Quantitativo da estrutura física - Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia de Ceilândia	64
Tabela 3	- Quantitativo de estudantes matriculados por ano de escolaridade - Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia.....	66
Tabela 4	- Caracterização dos participantes da pesquisa	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	- Associação dos Geógrafos Brasileiros
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEI	- Campanha de Erradicação de Invasões
CEF 27	- Centro de Ensino Fundamental 27
CMEB-DF	- Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal
CODEPLAN	- Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	- Distrito Federal
DRE	- Diretoria Regional de Ensino
EUA	- Estados Unidos da América
FE	- Faculdade de Educação
FFLCH/USP	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo
FZDF	- Fundação Zoobotânica do Distrito Federal
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LC	- Lei Complementar
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
N.	- Número
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	- Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
QNQ	- Quadra Norte Q
QNR	- Quadra Norte R
RA	- Região Administrativa
RS	- Representações Sociais
SAB	- Serviço de Abastecimento
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SHSN	- Setor Habitacional Sol Nascente
TST	- Teoria das Representações Sociais

- UnB - Universidade de Brasília
- USP - Universidade de São Paulo
- ZEIS - Zona Especial de Interesse Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONHECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 Um pequeno percurso das Representações Coletivas às Representações sociais	18
1.2 Conceituando as Representações Sociais	21
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, GEOGRAFIA ESCOLAR E LUGAR: UMA CONSTRUÇÃO CONSTANTE DO COTIDIANO	27
2.1 A Geografia Escolar no Brasil	28
2.2 A Geografia Escolar no Contexto Contemporâneo	31
2.2.1 As perspectivas dos dispositivos legais em relação ao ensino da Geografia	33
2.2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	33
2.2.1.2 O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB-DF) do Ensino Fundamental - Anos Finais.....	34
2.2.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	36
2.3 O Lugar como categoria de análise no ensino da Geografia escolar.....	38
2.4 O Lugar como espaço das Representações Sociais	41
3 LUGAR E HISTÓRIA: SOL NASCENTE.....	45
3.1 Cidade: um espaço fragmentado com diversas possibilidades para o ensino da Geografia escolar	45
3.2 Breve apresentação e histórico da Região Administrativa (RA) de Ceilândia e do surgimento do Setor Habitacional Sol Nascente (SHSN).....	49
4 TRILHAS CONSTRUÍDAS	59
4.1 Bases teóricas e metodológicas em Teoria das Representações Sociais	59
4.2 Contexto da construção das informações empíricas.....	62
4.2.1 O Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia	63
4.2.2 Os participantes da pesquisa: os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do CEF 27	66
4.3 Procedimentos de construção das informações empíricas	67
4.3.1 Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	68
4.3.2 Entrevista semiestruturada	68
4.3.3 Fotografias apreendidas pelos estudantes.....	70

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: A APREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SOBRE O SOL NASCENTE	72
5.1 Imagens do Sol Nascente sob a ótica das palavras, das fotografias e do discurso	72
5.1.1 Imagem do Sol Nascente sob a ótica das palavras	72
5.1.2 Imagem do Sol Nascente sob a ótica do discurso	75
5.1.2.1 Primeira categoria: Desafios de morar no Sol Nascente	76
5.1.2.2 Segunda categoria: Vantagens do Lugar.....	78
5.1.2.3 Geografia Escolar e o Lugar	79
5.1.3 Imagem do Sol Nascente sob a ótica das fotografias	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	100
APÊNDICE A – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO PROJETO “AQUI É O MEU LUGAR: SAMAMBAIA”	100
ANEXOS	101
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS	101
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A PESQUISA	102
ANEXO 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	103

APRESENTAÇÃO

O interesse pela temática deste trabalho surgiu nas aulas que ministrei na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Região Administrativa de Samambaia (RA XII), Distrito Federal, onde estive à frente de um projeto parecido. Sou formada em Geografia e atualmente trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Realizei um projeto denominado “Aqui é o meu lugar: Samambaia¹”, onde os estudantes faziam registros fotográficos da cidade, além de confeccionar um texto sobre a escolha da imagem. Na ocasião, ainda não tinha planos de fazer o curso de Mestrado.

Na execução do projeto em questão, fui surpreendida pelas fotografias apresentadas e os textos confeccionados pelos estudantes. Além da qualidade estética das fotografias, cada imagem trazia relatos e histórias sobre o lugar, permeadas de detalhes, representações e sentimentos. Na época, por falta de base teórica e ínfimo incentivo da escola, ele apenas virou um mural da escola. Mesmo assim, foi surpreendente perceber a felicidade dos estudantes com a exposição de suas fotografias e textos. Houve momentos de discussão nas aulas sobre o que foi apresentado, culminando em algo bastante enriquecedor. Na ocasião, tive o apoio da professora Manuela, de Português, que fez um trabalho com os textos sobre as imagens.

Sempre considerei importante o uso de imagens na disciplina que leciono, principalmente quando elas traziam a percepção do estudante sobre o lugar. Foi extremamente gratificante ouvir histórias sobre a localidade de Samambaia e conhecer um pouco mais daquela RA – que pouco conhecia por laborar ali apenas no período noturno.

Quando tive a oportunidade de trabalhar na localidade de Ceilândia – lugar onde morei por muitos anos e estudei, inclusive, na Escola Normal (onde fiz o curso de Magistério), me reacendeu a vontade de entender o que os meus estudantes sentem em relação ao lugar e o que posso fazer como professora para aproximar o conteúdo de sala de aula com o cotidiano. Tal proposta de pesquisa expressa um forte desejo de aprofundar o entendimento sobre a temática aqui apresentada, pois nasce de inquietações a partir da prática docente como professora de Geografia.

¹ As fotografias do projeto se encontram em Apêndice.

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem passado por grandes transformações na ocupação dos espaços e nas relações sociais ali estabelecidas. Neste cenário, a escola deve se voltar para a compreensão e o questionamento de tal dinâmica, pois não se encontra passiva em relação às transformações que acontecem no espaço. Ciavatta (2005, p. 15) afirma que a escola faz parte de um contexto espacial e social, e que é necessário que se conheça “o lugar onde os sujeitos sociais se inserem e a história que se produziu a partir da realidade vivenciada”, para que a instituição assuma seu papel ativo, não apenas na escolarização dos sujeitos, mas também no processo das relações estabelecidas, seja do homem com a natureza ou nas relações sociais que se desenvolvem no lugar.

Diante disso, a Geografia escolar ganha importante destaque, pois pensar e conhecer o espaço local e global, aonde acontece tais transformações, é premissa no seu ensino e na Educação Básica. O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2014) apresenta como um dos objetos do estudo da Geografia investigar os fenômenos ligados ao espaço e suas relações, reconhecendo as contradições e os conflitos em busca do respeito às diferenças para uma “organização social mais equânime”. O estudo do lugar se apresenta como um dos eixos transversais que permeia todo o currículo da Geografia. O documento esclarece que o lugar em que a escola esta inserida possui, além de sua localização física, um contexto político-cultural e características históricas, e assim, percebe-se que um trabalho pedagógico bem estruturado pode interferir “positiva e favoravelmente no desenvolvimento local e na participação cidadã dos educandos na comunidade (BRASÍLIA, 2014, p. 23)”.

A ciência geográfica considera o homem como um sujeito histórico, que ao longo de sua trajetória foi capaz de extrair da natureza as condições de sua existência e um ser social, que vive e se reproduz em meio às relações sociais. Nesse movimento, o ensino da Geografia ultrapassa a organização do espaço como objeto de estudo, e vai além, buscando a compreensão das relações estabelecidas neste espaço. Logo, todo lugar é permeado de valores sociais e espaciais, que se refletem nas práticas humanas cotidianas. Dessa forma, a identificação, o conhecimento do lugar e suas representações pelos sujeitos, podem contribuir para uma consciência espacial mais abrangente, no que se refere às interações que fazem parte do espaço (BOMFIM. 1997).

Nesse sentido, os estudantes realizam práticas sociais no espaço vivido que podem ser assinaladas por meio de suas representações. Desse modo, as diversas representações sociais do espaço vivido (lugar), podem oferecer alternativas na construção de uma aprendizagem significativa, e, por consequência, contribuir na construção da cidadania. Conforme o explicitado, estudar o lugar e as representações sociais de seus moradores é de grande relevância para a compreensão do mundo contemporâneo, pois a cidade se constitui como lugar de vivência e convivência de seus habitantes, e entender e refletir a dinâmica ali existente favorece o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, além de auxiliar a escola na análise do seu papel no local onde está inserida.

A partir do exposto, surge no contexto da pesquisa em questão o Setor Habitacional Sol Nascente, situado na Região Administrativa de Ceilândia (RA IX), Distrito Federal, região regulamentada por meio da Lei Complementar (LC) n. 3.303, de 19 de outubro de 2000. A mídia local destaca, em tom alarmante, que ali se tem a maior “favela” da América Latina, superando a favela da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro, ressaltando que a localidade possui o pior índice de infraestrutura do Distrito Federal (FURQUIM, 2013). Assim, a partir do contexto exposto até então, uma questão surgiu: quais as representações sociais dos estudantes sobre o Sol Nascente e como o conteúdo dessas representações pode contribuir para o ensino da Geografia?

Diante da questão apresentada, e para tentar revelar possíveis respostas, a pesquisa em questão traz um objetivo geral, que é analisar como o conteúdo das representações sociais que os estudantes têm acerca do lugar onde vivem podem contribuir para o ensino da Geografia.

Com o intento de detalhar um pouco mais essa questão, o estudo traz alguns objetivos específicos:

Identificar e analisar o conteúdo das representações sociais dos estudantes do Centro de Ensino fundamental 27 sobre o Sol Nascente;

Investigar como as representações sociais dos estudantes acerca do lugar influenciam as relações de vivência e convivência, bem como mediação pedagógica no ensino da Geografia.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi utilizada uma abordagem qualitativa a partir de análise das representações sociais, por meio da técnica de Associação Livre de Palavras; do discurso (entrevistas semiestruturadas); e da

fotografia. A pesquisa traz como principal ideal o fato de que esse estudo possui uma relevância social e acadêmica, na medida em que não buscou apenas um diagnóstico e, assim, tem um grande compromisso com a realidade e os fatos, tanto nos níveis objetivos quanto subjetivos. É importante ressaltar que essa perspectiva também foi adotada principalmente porque uma situação como essa não tem somente uma resposta única, mas diversas possibilidades que devem ser analisadas com cuidado. Também compreendemos que o conteúdo das RS pode ajudar na orientação de práticas pedagógicas no ensino da Geografia, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos estudantes.

1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONHECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico das representações sociais surgiu na presente pesquisa como um aporte para a compreensão de concepções, imagens e ideias acerca do lugar de moradia. Tem por objetivo revelar em que medida a compreensão dessas representações pode indicar caminhos para o ensino da Geografia escolar e o estudo do espaço local. Para o estudo em questão, as representações sociais serão utilizadas como um instrumento de compreensão da realidade cotidiana e, em especial, identificar a visão do estudante morador do SHSN.

Segundo Oliveira e Werba (2012), o estudo das representações sociais possibilita conhecer o modo como um determinado grupo humano constrói um conjunto de saberes o qual revela a identidade desse grupo social, as representações que são formadas sobre diversos objetos e temas, tanto próximos quanto distantes, e, especialmente, o conjunto de códigos culturais que determinam, em cada momento da história, as regras estabelecidas de uma sociedade. Os autores apresentam uma das principais vantagens dessa teoria, a qual, de acordo com eles, é capaz de desvendar um fenômeno.

Uma das principais vantagens dessa teoria é a capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo. Torna-se necessário, por isso, estudá-lo para que se possa compreender e identificar como ela atua na motivação das pessoas ao fazer determinado tipo de escolha (comprar, votar, agir, etc). (OLIVEIRA; WERBA, 2012, p. 107).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) nasceu na tradição europeia da psicologia social. Essa teoria surge como uma proposta de análise da construção do pensamento social nas sociedades modernas e pretende superar o velho impasse entre o individual e o coletivo pela articulação que lhe são pertinentes. A teoria aqui trabalhada foi iniciada por Serge Moscovici, nos anos 60, articula a essência do conhecimento social, as atividades de comunicação e a interação social, posicionando-se como uma epistemologia do senso comum (MUGA, 1998).

Moscovici, psicólogo social, destaca que o conceito das representações sociais passou por diferentes fases, sendo que os estudiosos da primeira fase – entre os quais se destacam Simmel, Weber e Durkheim –, davam ênfase maior ao caráter coletivo das representações do que propriamente ao seu conteúdo ou seu movimento (RÊSES, 2004).

Neste capítulo, procuraremos analisar umas das influências mais importantes para a teoria em questão: o conceito de representação coletiva de Durkheim e, a partir desse, o surgimento do conceito de representação social.

1.1 Um pequeno percurso das Representações Coletivas às Representações Sociais

O conceito de representações sociais advém do conceito de “representações coletivas”, de Durkheim. Para esse pensador, as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e o conhecimento somente poderia ser percebido na experiência social. Assim, propõe como condição primordial na elaboração de conhecimento a “formação de conceitos” que são vivenciados pelos membros de um grupo, originados na vida em coletividade (GIDDENS, 1978).

Durkheim acreditava que a função primordial da representação coletiva seria repassar as heranças coletivas dos antepassados, acrescentando às experiências individuais tudo que foi acumulado pela sociedade no que tange à sabedoria e à ciência no decorrer dos períodos (DURKHEIM, 1974). Nesse aspecto, Moscovici (1978) discorda de Durkheim, acrescentando novos elementos para o conceito de representação social. Para este, ela não é apenas herança coletiva dos antepassados, repassada de maneira estática e determinista, pois o sujeito tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade.

Herzlich (1972) descreve que para Durkheim (1967), a individualidade humana é formada a partir da sociedade, não se reduzindo a representação coletiva às somas das representações dos sujeitos que compõem a sociedade, mas indo além, formando um novo conhecimento que se sobrepõe às somas individuais e estimula uma recriação do coletivo.

O estudo da religião foi de suma importância para a construção do conceito de representações coletivas. Durkheim analisou a religião como um fenômeno social, e não como apenas uma escolha individual da consciência. Para ele, a religião, revela-se como um conjunto socialmente definido de orientações de caráter fundamental e também como um “sistema de representações”. Esse fenômeno de alguma forma é mental e estabelecido na norma da sociedade; diante dele, as consciências individuais, com receio de penalidades, devem dobrar-se (OLIVEIRA, M., 2012, p. 67).

Nesse sentido, Rêses (2004) destaca que Durkheim considerava a religião como sendo o fenômeno social mais primitivo da humanidade.

O estudo da religião ocupa um espaço importante na obra durkheimiana. Partindo do postulado sociológico de que uma instituição humana tão duradoura e geral à humanidade não pode assentar-se no erro e na mentira, Durkheim busca conhecer, por meio do estudo das religiões primitivas, qual realidade humana elas expressam sob seus símbolos, tomando a religião como o mais primitivo fenômeno social. (RÊSES, 2004, p. 41).

Porém, faltava ainda uma dimensão a ser considerada: a do conhecimento. As categorias formadoras da religião eram socialmente produzidas pelos indivíduos, assim como as representações coletivas. Dessa forma, esse autor concedia às categorias religiosas *status* epistemológico, pensando-as como representações sociais e lógicas, amparado no conceito de representações coletivas. Em resumo, as categorias e práticas da religião eram lógicas, materiais e significavam a vida em sociedade, assim como as representações (OLIVEIRA, M., 2012).

As representações coletivas são *atos sociais*, que são definidos, segundo esse autor, como “toda maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter” (DURKHEIM, 1974, p. 11). Sendo assim, as representações coletivas são isentas de definições de certo ou errado, pois são a forma como os grupos humanos, em cada tempo e espaço, percebem o mundo em que vivem e expressam essa percepção (RÊSES, 2004).

Durkheim (1974) reforça que a sociedade ideal não está fora da sociedade real, pois é parte dela, pois além da massa de indivíduos que a compõe, o solo que ocupa, as coisas que utiliza e movimentos efetuados pela sociedade, há a ideia que ela faz de si mesma; e essa ideia determina sua maneira de agir.

Ele acrescenta que existe um conjunto de fenômenos que não são nem orgânicos e nem psíquicos. “Não são orgânicos, pois se constituem em representações e ações; e nem psíquicos, pois ultrapassam a consciência individual” (DURKHEIM, 1974, p. 6). São fatos que apresentam características diferenciadas, constituindo-se em maneiras de agir, pensar e sentir, externos ao sujeito e que possuem um poder de imposição em virtude do qual esses fatos se determinam (DURKHEIM, 1974).

Dentre os fatos sociais temos: as *maneiras de agir* socialmente e as *maneiras de ser* sociais. A primeira é menos consolidada, é o caso dos movimentos coletivos, das correntes de opinião, que nos moldam com intensidades diferentes, segundo as épocas e lugares distintos, e que são expressas nas estatísticas. A segunda apresenta fatos sociais mais sólidos. São as regras jurídicas, os dogmas religiosos, a linguagem escrita, os sistemas financeiros etc. “Elas estabelecem os modos de comunicação, vestimenta, de comércio de muitas gerações” (DURKHEIM, 1974, p. 7). As maneiras de ser são de determinação anatômica ou morfológica, já os modos de agir são de determinação fisiológica, e sendo igualmente exigentes, impõem determinadas condutas e formas de agir e sentir, apresentando-se fora dos sujeitos, caracterizando-se como fatos sociais, possuindo, as duas maneiras (agir e ser), meios de arrastar e influenciar os sujeitos (DURKHEIM, 1974).

Rêses (2004) ressalta que, para comprovar a natureza externa dos modos de agir e sentir, Durkheim (1974) afirma ser necessário um processo educativo. Ele exemplifica refletindo a rotina das crianças que desde muito cedo aprendem a seguir horários, a ter comportamentos e maneiras de ser de crianças, e mais tarde são moldadas para o trabalho. Elas passam, segundo esse autor, por uma “socialização metódica” (RÊSES, 2004, p. 44), que são regras estabelecidas pelo meio em que vivemos. Nesse contexto, a educação torna os sujeitos membros da sociedade, os fazendo compartilhar valores, sentimentos e comportamentos. As maneiras de agir e sentir de uma sociedade precisam de uma continuidade, e essa acontece com as aprendizagens que são externas aos sujeitos.

Serge Moscovici, ao trabalhar com a concepção de representação social, reconhece sua inspiração no conceito de representação coletiva de Durkheim, porém com diferenças e avanços. As sociedades das representações coletivas eram consideradas estáticas e tradicionais, seguindo uma lógica positivista, o que justificaria a mudança do termo “coletivo” para “social”, feita por Moscovici. Este segundo termo seria mais apropriado para sociedades contemporâneas, pois elas são complexas e dinâmicas (GUARESCHI, 1995).

Moñivas Lazaro (1993) informa que para esse autor o “social” teria sua motivação por três fatores: origina-se nas conversas e discussões cotidianas; dispõe de um código aceito para a comunicação, pois as pessoas podem, ao compartilharem uma

representação, se compreenderem, garantindo conversas fluidas e interativas e delimitando limites de um grupo ao distinguirem os membros de cada grupo.

1.2 Conceituando as Representações Sociais

A TRS está voltada às explicações elaboradas pelo senso comum nas sociedades contemporâneas e não para formas de saber mais estruturadas, como o mito ou a religião, que são melhor analisadas através do conceito de representações coletivas (RESÊS, 2004). Nesse sentido, Moscovici (1981) define representações sociais como um conjunto de conceitos, argumentos e explicações que tem sua origem na vida diária no curso das diversas formas de “comunicações interindividuais”, sendo consideradas como a versão contemporânea do senso comum.

Apesar da aparente simplicidade do conceito de representação social, ele remete a debates de filósofos há vários séculos, estando também presente no debate dos cientistas sociais e pesquisadores que utilizam tal conceito. Em 1961, Moscovici publica um texto sobre a psicanálise, intitulado *La Psychanalyse: Son image son public*, que traz o estudo sistemático das representações sociais. Segundo esse autor, constitui uma marca típica das sociedades modernas que se beneficiam, mas também são refém do processo exponencial da ciência e da tecnologia. Nessa edição, Moscovici retoma e reformula o conceito de representação coletiva, que até então se encontrava esquecido (JESUÍNO, 2014).

Esse texto foi reestruturado quinze anos depois (1976), quando a 2ª edição é publicada, se tornando referência para os pesquisadores da teoria das representações sociais. Nas duas edições encontramos uma base conceitual que se mantém, mas com diferenças, mesmo que pequenas, as quais demonstram a evolução das ideias do autor e algumas repercussões na teoria. Nas duas versões ele aponta a dificuldade em conceituar as representações sociais (JESUÍNO, 2014).

Ibáñez Gracia (1988) apresenta duas justificativas para essa dificuldade. A primeira seria o fato de as representações não pertencerem a uma única área do conhecimento, pois sua origem vincula-se tanto à psicologia quanto à sociologia, sendo considerado um conceito híbrido. Tal fato realça que a representação social é um conceito psicossocial. A outra justificativa é causada pela primeira, pois os conceitos aglomerados de outras áreas são mais limitados, já que tratam de objetos e não de

fenômenos, sendo mais operacionais, e acabam trazendo isso ao conceito de representações.

Essa modalidade de conhecimento, esse conceito combina as dimensões cognitiva e social. Em função do sentido da análise, concentrada na organização cognitiva ou na sistematização social, o conceito de Representação Social (RS) apresenta atualmente uma diversidade de definições. Para Oliveira e Werba (2012), a melhor definição seria a de Jodelet (1989), que define a RS como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET apud OLIVEIRA; WERBA, 2012, p. 106).

Três são as bases presentes nas RS, denominado por Moscovici (1978) de análise dimensional: a informação (conceito), o campo das representações (imagens) e a atitude. Para Ibáñez Garcia (1988), a informação seria a estruturação de conhecimentos de um grupo determinado sobre um objeto social, que vai ser diferenciado de acordo com a quantidade e qualidades do conhecimento do grupo. O campo de representações corresponde a um modelo social, uma imagem, um conteúdo concreto e delimitado a um aspecto preciso do objeto das representações.

Já a atitude, que é basilar e mais frequente, está ligada ao comportamento que se tem acerca do objeto da representação social, orientando e dinamizando os modos de agir relacionados ao objeto em questão, ocasionando um conjunto de reações emocionais; assim, os sujeitos são comprometidos com maior ou menor intensidade (IBÁNEZ GARCIA, 1988).

Na sociedade existem dois tipos de universos de pensamentos: os consensuais e os reificados. O primeiro universo, o sujeito, embasado no senso comum, é livre para demonstrar sua opinião, “propor teorias e respostas para todos os problemas”. Nenhuma pessoa do grupo possui competência exclusiva. No segundo, os espaços são regidos pela lógica científica; a participação do sujeito está subordinada à sua qualificação, pelo domínio “reconhecido de um saber específico” (RÊSES, 2004, p. 12). Neste a sociedade é entendida como um composto de diferentes papéis e classes, cujo os integrantes são desiguais. Nesse sentido, Rêses esclarece:

Para Moscovici, vivemos numa sociedade na qual os conhecimentos provenientes dos universos reificados da ciência e da tecnologia desencadeiam novos fatos, acontecimentos e situações que expõem os limites

dos conhecimentos derivados dos universos consensuais do senso comum e com isso geram a sensação de estranhamento e de não familiarização nos grupos sociais envolvidos com as mudanças. (2004, p. 47).

As representações têm como objetivo central transformar alguma coisa *não familiar* em *familiar*, utilizando dois processos: a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, procura-se tornar visível, concreto uma realidade. Esse processo tem três momentos principais. No primeiro momento, as informações sobre o objeto da representação são selecionadas, modeladas por normas e valores. Depois, as informações são organizadas e estruturadas, no chamado “nó figurativo”, que dá visibilidade ao que ainda está no invisível. E, por último, por meio da projeção do nó figurativo no externo, os conceitos formam categorias naturais (naturalização) e adquirem materialidade (MUGA, 1998). Oliveira e Werba (2012) apresentam um exemplo dado por Moscovici (2005), em “Representações sociais: investigações em psicologia social”, referente à objetivação. “Um dos exemplos fornecidos por Moscovici refere-se à religião”. Ao se chamar de “pai” a Deus, está-se objetivando uma imagem jamais visualizada (Deus), em uma imagem conhecida (pai), facilitando assim a ideia do que seja Deus.” (OLIVEIRA; WERBA, 2012, p. 109).

A ancoragem é o processo de classificar algo, encontrar um lugar, um sistema de categorias sociais ou culturais já existentes para inserir o não familiar. Aceitar o novo e o que é ainda estranho, muitas vezes, causa sensações ruins; o novo pode ser sentido como algo ameaçador e a ancoragem ajuda nesse sentido. A partir do momento em que um fenômeno ou objeto é categorizado, nos auxilia a enfrentar os desafios de compreensão e de conceituação de determinados fenômenos (OLIVEIRA; WERBA, 2012). Nesse contexto, os autores nos apresentam um exemplo de ancoragem, dado por Jodelet (2005), em seu trabalho sobre a representação social da loucura.

Ao abrirem as portas do manicômio e colocarem os doentes mentais em contato com os aldeões na rua, aqueles foram imediatamente julgados por padrões convencionais e comparados a idiotas, vagabundos, epiléticos, ou aos que, no dialeto local, eram chamados de maloqueiros. Quando determinado objeto, ou ideia, é comparada a um paradigma de uma categoria, ele adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Neste exemplo, a ideia desses aldeões sobre os idiotas, vagabundos ou epiléticos, foi transferida, sem modificação, aos doentes mentais. (OLIVEIRA; WERBA, 2012, p. 109).

O algo *não familiar* nas sociedades modernas é trazido ao conhecimento por meio dos universos reificados da ciência, das tecnologias ou das especializações profissionais. São descobertas, teorias e invenções novas, que são classificadas e analisadas, a fim de se tornarem familiares para a sociedade, tornando-se socialmente conhecido e real (RÊSES, 2004).

Para Jovchelovitch (2008), a objetivação e a ancoragem são formas determinantes em que as representações sociais estabelecem delimitações, emergindo para o nível quase material aquilo que antes era apenas produção simbólica de uma comunidade, e alcançando uma base sólida das representações sociais na vida social. Nesse movimento, objetivar é também reunir significados diferentes (significados ameaçadores, inescutáveis, perturbadores) em uma realidade familiar. Ao realizarem isso, os sujeitos sociais ancoram o que ainda desconhecem em uma realidade conhecida e programada. Dessa forma, as representações sociais surgem como um processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e avança o que é formado, indo além, contribuindo naquilo que forma a vida social de uma comunidade.

Jodelet (1989) conclui que as representações sociais, sendo fenômenos complexos, apontam diversos fundamentos: cognitivos, informativos, normativos, ideológicos, crenças, atitudes, opiniões, imagens etc. Durkheim foi o primeiro a apontar tais fundamentos como processos mentais sociais. Moscovici, por sua vez, remodelou a análise, revelando a especificidade dos fenômenos expressivos nas sociedades contemporâneas, que são qualificadas por: uma forte e fluente comunicação; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mudanças sociais.

Evidencia-se, portanto, que as representações sociais não somente organizam e sugerem as condutas e as comunicações sociais, como interferem também na assimilação e na expansão de conhecimentos, nos desenvolvimentos individuais e coletivos, na delimitação das identidades pessoais e sociais, nas formas de expressão dos grupos e nas transformações sociais (RÊSES, 2004).

A teoria das representações sociais de Moscovici se divide em três correntes teóricas complementares: uma igual à teoria original, com o suporte histórico e cultural, administrada principalmente por Denise Jodelet, na França; uma com a articulação com a sociologia, liderada por Willem Doise, na Suíça; e uma que dá prioridade à dimensão cognitivo-estrutural das representações, empreendida por Jean Claude Abric, em

Provence, no sul da França. Não são abordagens contraditórias, pois provêm da mesma base teórica, como enfatiza Sá (1998).

Nesta pesquisa daremos ênfase à corrente teórica de Denise Jodelet, que se baseia na *grande teoria* de Moscovici, assim denominada por suas preposições originais básicas. Denise Jodelet dá destaque ao sentido histórico e cultural para a reflexão do simbólico. Ela parte da noção preexistente de que uma representação social é uma forma de saber prático que une um sujeito a um objeto. Três questões, que serão descritas no Quadro 1, a seguir, podem ser referências a respeito disso:

Quadro 1 – Questões para análise da representação social como forma de saber prático

Questões	Contribuições	Objetos para análise
<i>Quem sabe e de onde sabe?</i>	As respostas trazem contribuições para refletir como se produz e se explica as representações sociais. Investigam-se as ligações entre o surgimento e a propagação das representações sociais	Valores, contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos.
<i>O que e como se sabe?</i>	Essa questão condiz ao estudo dos processos e estados das representações, tendo como foco os suportes da representação. Busca-se compreender das representações, o seu conteúdo, sua estrutura e os processos de sua formação para buscar uma possível transformação.	O discurso ou o comportamento dos sujeitos, documentos, práticas, entre outros.
<i>Sobre o que se sabe e com que efeito?</i>	Ocupa-se do alicerce epistemológico das representações sociais. Centraliza-se nos vínculos entre a ciência e a realidade, ou seja, remetendo-se às relações entre o pensamento natural e o pensamento científico.	União dos conhecimentos, representação e o objeto representado, distorções, supressões e suplementações.

Fonte: RÊSES, 2004, p. 49

Neste estudo, destacamos a relevância dos dois universos de pensamentos (consensuais e reificados), citados anteriormente, para a teoria das representações sociais. O primeiro com base no senso comum e o segundo baseado no conhecimento científico. Para Moscovici (1978), as representações sociais são teorias verdadeiras do senso comum. Ele parte de uma indagação norteadora de sua teoria: quais as modificações sofridas pelo conhecimento científico, quando esse passa do domínio especializado para o domínio popular?

É com inspiração nessas preposições teóricas que buscamos o alicerce desta pesquisa, compreendendo o lugar como um espaço do cotidiano e procurando refletir algumas indagações: como o estudante representa o lugar de moradia? Ele relaciona seus conhecimentos cotidianos aos conteúdos ensinados em Geografia?

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, GEOGRAFIA ESCOLAR E O LUGAR: UMA CONSTRUÇÃO CONSTANTE DO COTIDIANO

Este capítulo tem o propósito de apresentar um breve histórico da Geografia como disciplina escolar, situando-a em diferentes contextos e momentos históricos da educação brasileira, bem como propõe desenvolver uma análise de sua situação contemporânea e dos dispositivos legais atuais (Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e Base Nacional Comum Curricular) relacionados a ela. Haverá, também, uma reflexão acerca da importância da categoria Lugar e de suas representações sociais para o ensino da Geografia escolar.

A Teoria das Representações Sociais foi originada na psicologia social, sendo bastante desenvolvida também na sociologia. Atualmente, ela vem ganhando espaço também nas ciências humanas, e, assim, também na Geografia, que parece estar em busca de novos parâmetros para refletir sobre o espaço, o homem, a sociedade e o mundo. Sobre esse aspecto, Branco e Guimarães (2006) destacam:

Os estudos que pautam a teoria das representações sociais são um exemplo notável nessa busca de novos parâmetros. Trata-se dos sentidos e dos significados que os sujeitos sociais atribuem aos seus espaços cotidianos, experiências vividas, opiniões, projetos para o presente ou futuro. Tudo o que está próximo a esses sujeitos de quem desejam falar, reproduzir, produzir ou interferir, podem ser analisados e compreendidos utilizando os instrumentos da teoria das representações sociais. (p. 120).

Essa teoria fornece instrumentos de análise do espaço para a ciência geográfica, já que se trata de uma vertente teórica que leva em consideração o sujeito e sua interação com o lugar em que vive. Ela aparece, nesse contexto, na década de 1980, especificamente nos trabalhos de Guérin (1985), Gummuchian (1985, 1989) e Bailly (1995), que atribuíram à Geografia a função de ter como objeto de estudo as representações de objetos, as práticas e os processos espaciais, justamente por ela ser uma área de conceitos evolutivos (BONFIM; ROCHA, 2012).

Após 1980, a corrente que utiliza as representações tem certificado que o ensino da Geografia está apoiado sobre a aprendizagem de diversos conceitos que devem ser trabalhados de forma simples, porém consistentes, com os estudantes. Esses conceitos

são ideias consolidadas mentalmente, por meio de práticas sociais e espaciais dos sujeitos, visando uma organização do espaço (BONFIM; ROCHA, 2012).

Nesse sentido, Bonfim e Rocha esclarecem que o conhecimento geográfico começa pela subjetividade, o que possibilita agruparmos certos elementos dos lugares. Se “[...] as RS são construídas a partir das práticas sociais no espaço vivido pelos sujeitos, conclui-se que este espaço vem a ser um objeto da representação [...]” (2012, p. 24). O espaço é sempre conhecido e reinventado, tornando-se um objeto social, e, também, um dos objetos de estudo da Geografia.

Dessa forma, Bonfim e Rocha (2012), evidenciam que o processo de aprendizagem que ocorre por meio das representações apoia-se em três dimensões didáticas:

- (1) Elas são um tipo de conhecimentos geográfico do “senso comum” veiculado e legitimado pela sociedade, portanto, a base para inscrever ou modificar novos conhecimentos;
- (2) Elas são eficientes como processo e produto de conhecimento;
- (3) Elas são um sistema de explicação de mundo, um esquema coerente e pertinente do real que jamais se destrói, mas sempre se transforma. (p. 25).

A Geografia vai além de explicar o vínculo entre os meios físico e humano; ela se propõe a interpretar as práticas fixas do cotidiano dos homens (BAILLY, 1999). Partindo dessa premissa, a relação entre a Geografia, a estruturação de conhecimentos escolares e o espaço vivido pelos estudantes contribui com um aprendizado efetivo dos conceitos geográficos e, por consequência, auxilia na construção da cidadania.

2.1 A Geografia escolar no Brasil

A trajetória da Geografia no Brasil pode ser dividida em três grandes momentos, segundo Andrade (1994): o Colonial, que se inicia no período Imperial; a Primeira República; e, por fim, o Moderno, a partir da década de 1930. Leite (2012) esclarece sobre a época Colonial, mostrando que o primeiro registro acerca dos aspectos geográficos do Brasil está registrado na carta de Pero Vaz de Caminha, que descreve sobre o meio físico e as condições de vida dos habitantes encontrados na Terra de Santa Cruz para o rei de Portugal. Essa descrição evidencia como foi o discurso geográfico por um longo tempo, isto é, apenas o modelo simplista de descrição dos fenômenos.

O intervalo de tempo compreendido entre o Imperialismo e a Primeira República foi influenciado por trabalhos dos naturalistas. Os principais temas tratados pela Geografia se relacionavam à população e sua origem, os sistemas de produção e a urgência de se obter cidadania para escravos e indígenas (SANTOS, 2010). Destaca-se o período pós-revolução de 1930, em que acontece a institucionalização da Geografia brasileira. Antes, essa disciplina se fazia presente apenas no ensino secundário, atendendo aos objetivos de políticos, militares e comerciantes. Andrade assim define tal momento na história da Geografia no Brasil:

O ensino e a pesquisa no Brasil só se institucionalizariam após a Revolução de Trinta, quando a burguesia e a classe média urbana passaram a ter maior influência sobre o governo e atenuar o poder da burguesia agrário-exportadora. É bem verdade que ainda na chamada República Velha foram publicados livros de interesse geográfico, influenciados sobre tudo pelos geógrafos alemães. (2006, p. 129).

Alguns fatos marcaram o período pós-revolução de 1930 na Geografia do Brasil, como: a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), em 1934; a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Rio de Janeiro, em 1930; e, em 1934, a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em São Paulo (ANDRADE, 1987).

No período considerado Moderno, mais especificamente em 1937, o ensino escolar da Geografia teve início no País no momento em que passou a ser lecionada a disciplina no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Esse fato tornou a disciplina obrigatória em outras escolas, pois o Pedro II era uma referência oficial de educação. Essa instituição de ensino seguia os moldes franceses dos Liceus, onde a disciplina de Geografia já era consolidada no Programa Escolar Francês (ROCHA, 1999).

Nesse período, houve alguns movimentos para uma mudança no ensino brasileiro. Lourenço (2001) destaca que Rui Barbosa foi um importante defensor de uma educação reformulada, tanto em questões teóricas quanto didáticas. Uma das críticas de Rui Barbosa se relacionava ao ensino da Geografia baseado na memorização de conceitos e na exposição de dados físicos do território sem reflexão alguma.

Durante o regime militar, a Geografia esteve presente nas escolas, mas com restrições curriculares promovidas pela Lei 5692/71, que a incluiu nos conteúdos gerais dos Estudos Sociais. Essa inclusão permitiu o exercício do magistério por pessoas

muitas vezes não formadas em Geografia, o que diminuiu os conteúdos da disciplina nas escolas (PESSOA, 2007).

Os caminhos percorridos pela Geografia escolar e acadêmica, no Brasil, seguiram as tendências mundiais, trazendo uma transição da corrente Tradicional, ou Clássica, para uma postura mais crítica, após o regime militar. É importante ressaltar que, mesmo havendo uma relação muito próxima entre as duas geografias citadas, elas guardam em si identidades e características próprias (CAVALCANTI, 2014).

Cavalcanti (2014, p. 9) esclarece que “a relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa”, ou seja, elas formam uma unidade, mas não são idênticas. A primeira é constituída de teorias, conceitos e métodos relacionados à “problemática de seu objeto de investigação”. Já a matéria de ensino de Geografia é constituída por um conjunto de saberes científicos, transformados em conteúdos escolares, por meio de uma seleção e organização que são necessárias à educação em geral.

Tal relação se configura nas reformulações da ciência geográfica, que levaram a alterações importantes no ensino da Geografia, uma vez que alguns pesquisadores mais relevantes atuaram nas duas áreas de investigação. Diversos estudos produzidos nas últimas décadas revelaram as “fragilidades de um ensino com base na Geografia Tradicional e [...] propuseram o ensino de uma Geografia nova, com base em fundamentos críticos” (CAVALCANTI, 2014, p. 19).

Segundo Cavalcanti (2014), na década de 1980 houve um considerável aumento da discussão dos fundamentos da Geografia e sua atuação na sociedade, no ensino e em outros espaços sociais. Sobre tal aspecto, a autora ressalta que

As discussões giravam em torno das condições do ensino de Geografia, das críticas referentes aos conteúdos vinculados por essa matéria e aos fundamentos da ciência geográfica. É nesse quadro que se pode entender a influência de Lacoste no movimento, visto que suas obras mais difundidas no Brasil, nesse período (1974,1988), tratam prioritariamente, da função ideológica da geografia na escola e dos fundamentos (ou falta deles) teórico-metodológicos da ciência geográfica. (p. 19).

Nesse contexto, Carvalho Sobrinho (2016) esclarece que é na transição do século XX para o XXI, no auge da Geografia Crítica, que alguns estudiosos começaram a desenhar um caminho direcionado à reflexão sobre as questões de ensino/aprendizagem na área em relação Educação Básica e a outros assuntos relacionados (currículo da Geografia, formação de professores, e etc).

2.2 A Geografia escolar no contexto contemporâneo

A Geografia Crítica se desenvolve e se consolida na década 1980, com o intento de denunciar o caráter ideológico dessa ciência e a falsa imparcialidade do pensamento nos estudos e ensino geográficos. Nesse contexto, houve uma centralidade para que essa disciplina escolar atribuísse maior significado social a seus conteúdos. Observou-se uma base fragmentada, pois os fenômenos naturais e humanos eram estudados separadamente. Diante disso, a nova proposta para o ensino da Geografia baseia-se no espaço e nas contradições sociais existentes neles (CAVALCANTI, 2010).

A década de 1990 foi muito fecunda para a área educacional, pois nela aconteceram algumas transformações importantes. No âmbito dessas mudanças, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que expressa uma necessidade de se criar diretrizes para nortear os currículos. Partindo dessa concepção, o currículo para educação básica no Brasil foi sistematizado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que surgiram em 1998 e se constituíram como um documento de orientação dos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio.

É por esse motivo que Eliseu Sposito (2004) declara que a disciplina de Geografia está dialeticamente situada entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção da geografia ciência e as várias ações governamentais apresentadas pelos guias, propostas curriculares e parâmetros curriculares nacionais.

No cenário do mundo globalizado, alguns desafios são percebidos para a prática pedagógica, como a questão da formação do professor e a necessidade de uma organização curricular que contemple conteúdos que estejam presentes na configuração do mundo atual (SILVA, 2015).

Para Leite (2011), esses desafios estão configurados em um contexto de uma padronização do consumo e de uma homogeneização cultural, favorecidas pelas redes de comunicação tecnológicas e pela globalização econômica. Esses fatores ampliam as desigualdades socioespaciais e favorecem certos problemas, como a exclusão social, a violência, a fragmentação territorial, entre outros. Nesse sentido, o ensino de Geografia ganha relevância na formação do cidadão, por promover a compreensão do espaço, de sua história, e da dialética social.

Diante do exposto, Carvalho Sobrinho (2016) reforça uma formação cidadã do estudante:

Eis, então, que a escola e o processo de escolarização devem caminhar, no sentido de contemplar a formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e propositivos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas da disciplina se tornam relevantes, especialmente no que se refere à dinâmica de formação da cidadania, por meio da construção de conhecimentos geográficos, a partir da realidade vivida pelos sujeitos. Advogamos que o ideal seria pensar em uma Geografia Escolar, que faça ligação com a vida cotidiana do aluno para que construa sua própria identidade e pratique a cidadania no contexto de sua coletividade. (p. 32).

Para o autor, no ensino disciplina da Geografia, a centralidade deve ser a educação para a cidadania e para a relação com o cotidiano, desafios bem presentes no contexto contemporâneo. A sociedade e a natureza formam um todo integrado que está em constante movimento de transformação, e, assim, é importante que os estudantes tenham consciência de seu papel na vida social.

A Geografia participa da construção da autonomia dos estudantes, e seus conteúdos devem proporcionar o reconhecimento do sujeito como parte do espaço em que vive, identificando fenômenos, compreendendo o mundo e exercendo sua cidadania plena. É nesse sentido que o lugar de vivência merece destaque, pois é o espaço da leitura do mundo (SILVA, 2015).

Cavalcanti (2011), refletindo sobre o ensino da Geografia e a sociedade contemporânea, reitera que, para superar o modelo de educação vigente no País, é necessário o compartilhamento de práticas de gestão e de ensino e aprendizagem para além da sala de aula. Toda a comunidade escolar deve estar envolvida nesse processo, não sendo apenas papel do professor promovê-lo. Diante do exposto, a escola assume um papel importante como espaço de debate sobre os desafios educacionais vivenciados na comunidade onde se situa, sendo responsável pelo exercício da cidadania crítica e participativa.

Para Silva (2015), o ensino da Geografia deve ter ações didáticas, em uma abordagem socioconstrutivista, além de refletir as práticas docentes de acordo com as recomendações contidas nos dispositivos legais, que norteiam a prática dos professores em nosso País. Nesta pesquisa, daremos ênfase aos PCNs (Geografia), ao Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB-DF) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tocante ao conceito de lugar e à formação cidadã.

2.2.1 As perspectivas dos dispositivos legais em relação ao ensino da Geografia

2.2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Como foi destacado anteriormente, é importante conhecer determinados dispositivos legais relacionados à Geografia para refletir sobre sua evolução como disciplina e o seu ensino nas escolas brasileiras. Trataremos, inicialmente, dos PCNs, que foram criados no final da década de 1980, mas só foram externados à sociedade em 1994.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), esse documento propunha a renovação e mudanças nos currículos das escolas brasileiras, que se encontravam ultrapassados em relação às atuais demandas educacionais do mundo globalizado. As nomenclaturas “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, nessa época, começaram a ser usadas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

O MEC, nesse contexto, possuía uma postura centralizadora. Antes, da publicação dos PCNs, os Estados tinham autonomia para a construção de seus currículos, mas posteriormente a Secretaria de Ensino Fundamental do MEC elaborou um documento de base curricular de referência para todo o País, estimando uma educação de qualidade para crianças e jovens, mesmo em locais de infraestrutura debilitada e de condições socioeconômicas restritas, assegurando o acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e necessários a construção da cidadania (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Esse dispositivo legal surge em um momento em que os currículos são questionados quanto a sua adequação às demandas da contemporaneidade. No que se refere, especificamente, ao currículo de Geografia, percebe-se que estava vinculado à corrente da Geografia Tradicional de base positivista, que ressalta as descrições das paisagens e a memorização de conceitos de forma desarticulada com processo de produção do espaço (SILVA, 2015).

Dessa forma, os PCNs pretendem fornecer orientações gerais ao currículo com a expectativa de se superar a base tradicional e atender as demandas de formação no contexto contemporâneo. E, para atender essa nova demanda da educação, os PCNs de Geografia do Ensino Fundamental possuem duas partes principais. A primeira é

dedicada a contextualização da trajetória da Geografia (ciência e disciplina escolar), suas novas tendências, e sua importância para a formação do cidadão. A segunda parte apresenta as orientações para o trabalho docente no Ensino Fundamental, com objetivos, eixos temáticos, conteúdos e formas para avaliar (SILVA, 2015).

Porém, alguns autores, como Maria Sposito (1999), fazem críticas ao modo como esse documento foi formulado. A autora afirma que os PCNs foram elaborados por equipes de “especialistas” submetidos a debates em fóruns de discussões, que, entretanto, foram restritos pelas dificuldades de acesso a informação provinda de agentes específicos entendedores do assunto. O problema não foi a presença de especialistas na elaboração desse documento, mas sim a ausência dos professores do Ensino Fundamental, um dos principais articuladores do processo educacional.

Outra crítica atribuída aos PCNs de Geografia é feita por Carvalho Sobrinho e Suess (2014), que reconhecem a importância desse dispositivo legal como referencial curricular para o ensino nas escolas brasileiras, mas reforçam a necessidade de reformulação perante as transformações ocorridas desde a sua elaboração. Apesar de não ser o objetivo desse texto fazer uma análise crítica desse documento, é preciso ressaltar que essa problematização também é necessária para a sua apresentação.

Nos PCNs de Geografia do Ensino Fundamental, fica explicitado que se espera, no fim deste nível de ensino, que os estudantes construam conceitos, procedimentos e atitudes que lhes permitam “conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão de como as paisagens, lugares e os territórios se constroem” (BRASIL, 1998, p. 35), entre outros. Esse pressuposto permite que seja feita uma relação com a categoria Lugar, que também será abordada neste texto. Entender como o lugar se constrói permite entender o mundo, e essa ideia leva a reflexão de que é necessário um trabalho pedagógico que amplie as capacidades dos estudantes de analisar e representar as características do lugar em que vivem, estendendo essa análise para outros espaços geográficos.

2.2.1.2 O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB-DF) do Ensino Fundamental - Anos Finais

O CMEB-DF do Ensino Fundamental Anos Finais ressalta que, dentro do contexto da Educação Básica, esta modalidade de ensino merece destaque,

principalmente por parte do poder público e de seus agentes, no que tange a iniciativas e ações que reconheçam suas especificidades, buscando alternativas para seus entraves e problemas. Nessa fase escolar, há um aumento de disciplinas curriculares em relação à fase anterior, fato que faz com que os estudantes precisem de um tempo maior de adaptação. Nesse sentido, o documento aponta que:

Como fase intermediária, protagoniza ruptura na lógica organizacional em relação a sua fase anterior, o que exige um olhar diferente para a comunidade escolar e seus estudantes, que agora estão submetidos a uma organização que contempla uma quantidade maior de docentes e de componentes curriculares. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 15).

Os conteúdos no CMEB-DF estão organizados por diferentes áreas do conhecimento, mas são articulados para formar uma unidade. Cada área deve promover aprendizagens significativas, sendo o ponto de partida o conhecimento prévio dos estudantes. A organização interna está baseada em levar em consideração as particularidades de cada área e também promover um trabalho interdisciplinar ligado por eixos transversais e integradores do currículo em movimento. O Currículo deve contemplar, também, a discussão e a reflexão sobre a prática pedagógica além da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar no planejamento coletivo da proposta pedagógica e sua execução (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 16).

No que se refere ao currículo de Geografia, o documento afirma que é importante que exista a compreensão de diferentes categorias geográficas de forma interdisciplinar e atuando com consciência cidadã no espaço.

O componente curricular de Geografia é baseado em conhecimentos que promovam a compreensão de diversas categorias geográficas, como: espaço, lugar, paisagem, região e território, pois estudar Geografia é basicamente ler o mundo e construir cidadania. Nesse sentido, o ensino da Geografia tem por objetivo levar o estudante a compreender diversas interações do ser humano com a natureza, de forma interdisciplinar e adquirir conhecimento para atuar conscientemente no espaço vivido. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 125).

Outro destaque a que o texto se refere, para o ensino da Geografia, é a perspectiva da construção por parte dos estudantes de valores éticos e de respeito às diferenças, possibilitando, assim, aprendizagens significativas e a formação para a transformação social. Nesse contexto, o CMEB-DF apresenta os conceitos básicos a serem trabalhados nessa modalidade de ensino:

Os conceitos básicos em Geografia constituem-se como objetivos para o 6º ano, levando o estudante a compreender seu lugar, interações com seu espaço de vivência, localização e conhecimento do planeta Terra, como também entender e utilizar a cartografia. A partir do 7º Ano, a proposta de trabalho se dá com a cartografia, no intuito de levar o estudante a localizar continentes, oceanos e mares do mundo, com ênfase em continentes específicos da fase escolar em que se encontra, bem como conhecer o território nacional, suas regiões e compreender aspectos físicos, ambientais, sociais, econômicos e demográficos brasileiros. Para o 8º e 9º anos, o enfoque remete ao mundo, dividido por continentes, cujo objetivo é conhecer e refletir sobre aspectos físicos, ambientais, sociais e econômicos dos mesmos. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 126).

Por fim, o documento relata que esses conhecimentos podem, na prática, possibilitar a “Educação para a Cidadania, Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade e Educação em e para os Direitos Humanos” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 126).

2.2.1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como um documento de caráter normativo, elaborado para ser desenvolvido nas etapas e modalidades da Educação Básica.

[...] O conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

Na parte destinada à Geografia, esse documento ressalta que o estudo desta é a possibilidade de compreensão do mundo em que se vive, enfatizando que esse componente curricular aborda as ações humanas em diferentes sociedades existentes no planeta. Ele também contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas:

[...] na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distinto uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 357).

O componente de Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental. Na primeira, “O sujeito e seu lugar no mundo”, o foco são as noções de pertencimento e de identidade. No Ensino Fundamental - Anos Finais, “procura-se alargar o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo” (BRASIL, 2017, p. 360), valorizando a individualidade e a coletividade do sujeito social, que são produtos de sociedades localizadas em um determinado tempo e espaço.

Em “Conexões e escalas”, a ênfase está na articulação de diversos espaços e na escala de análise, o que proporciona, aos estudantes, a compreensão das relações presentes entre fatos nos níveis local e global. Espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos entendam as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar e cotidiana, entre seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas (BRASIL, 2017).

No “Mundo do trabalho”, o processo de produção dos espaços agrário e industrial e as suas relações entre campo e cidade ganham destaque. Há um enfoque no uso de novas tecnologias do setor produtivo e em como isso provocou mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de rendas em distintas escalas.

A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais. (BRASIL, 2017, p. 361).

Na unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, trabalha-se com a concepção do que é um mapa, do que são outras formas de representação gráfica, e também, com aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. É esperado, ao longo do Ensino Fundamental, que os estudantes sejam alfabetizados cartograficamente - lembrando que fotografias, mapas, esquemas,

desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outros, são bastante utilizados na disciplina de Geografia. (BRASIL, 2017).

Na última, “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, busca-se uma articulação entre a geografia física e a humana. É importante que os estudantes conheçam os fundamentos naturais do planeta e as transformações determinadas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural. O documento afirma que todas as unidades apresentam aspectos vinculados ao exercício da cidadania e à aplicabilidade de conhecimentos geográficos na vida cotidiana, estimando a melhoria da coletividade e do bem comum (BRASIL, 2017).

A BNCC descreve que, ao final do Ensino Fundamental, o estudo da Geografia deve contribuir para

[...] o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise. (BRASIL, 2017, p. 381).

A BNCC apresenta os conteúdos de Geografia a serem trabalhados nos quatro anos do Ensino Fundamental, e os divide em “Unidades Temáticas”, as quais foram apresentadas acima, e também demonstra os “Objetos de Conhecimento”, que são os conteúdos propriamente ditos, e as “Habilidades”, que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Identifica-se, assim, que todos os documentos apresentados nesse estudo reconhecem a importância do conhecimento do lugar para a compreensão do espaço e das relações estabelecidas no local e para além dele.

2.3 O Lugar como categoria de análise no ensino da Geografia escolar (Dúvida)

O estudo do lugar é fundamental para o ensino de Geografia, bem como para se entender a realidade atual, dotada de relações e contradições. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2010) afirma que o lugar deve ser referência assídua no diálogo com os

temas geográficos, permitindo, assim, atribuir maior sentido ao que se é estudado e às relações entre a realidade vivida pelos estudantes e os conteúdos escolares.

Outro destaque dado ao estudo do lugar na Geografia é feito por Leite (2012), que enfatiza que o local vivido pelo estudante traz subsídios para o entendimento do global. Nesse contexto, a autora aponta:

[...] considera-se que o estudo do lugar é importante porque se constitui uma possibilidade efetiva de conhecimento da realidade, posicionamento pessoal e coletivo e uma das bases para a construção de identificações e de cidadania. Por essa via, a compreensão do que ocorre no local vivido e conhecido possibilita o estabelecimento de parâmetros, através dos quais as suas e as outras realidades serão conhecidas e interpretadas. Considerando-se que em nível local materializam-se todas as relações que são produzidas em escala global, pode-se afirmar que o local ainda possibilita uma forma de compreensão de uma realidade que resiste e extrapola os limites do lugar. O mundo, então, torna-se passível de decodificação por meio do concreto que existe no local e nessa dialética construímo-nos a nós e o nosso coletivo. Compreender o local é compreender o mundo, pois as relações que produzem o espaço local são as mesmas que produzem os demais espaços, diferenciando-se pela escala, especificidades socioculturais e modos de integração/exclusão ao contexto global. (LEITE, 2012, p. 32).

Para a autora, o estudo do lugar, como via de formação cidadã, possibilita ao estudante o seu reconhecimento como sujeito que possui história, conhecimento prévio do mundo e que é apto para construir seu conhecimento, se percebendo parte desse processo. O trabalho com a localidade do estudante propicia que ele se situe em relação a onde vive, entendendo esse espaço também como um processo em que a sociedade da qual pertence é construída (LEITE, 2012).

Carvalho Sobrinho (2016), corroborando com a autora, aponta que o lugar é o espaço de vida, e que nele estão presentes questões identitárias, devido ao fato de que o ser humano é ativo em sua construção e às relações estabelecidas no nele, compondo, assim, sua identidade. Por isso pode ser considerado a categoria mais expressiva para o sujeito, pois nesse espaço, ele se reconhece e vivencia relações afetivas e sociais.

Sobre esse aspecto, Carlos (2007) evidencia a tríade cidadania-identidade-lugar e a necessidade de consideração do corpo, pois é por meio dele que o homem se apropria do espaço.

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela *tríade habitante - identidade - lugar*. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no

acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 2007, p. 17).

Diante do exposto, o lugar se constitui, segundo a autora, como um espaço de apropriação da vida, por meio do corpo e dos sentidos. São os lugares habitados pelo homem dentro das cidades que revelam o seu cotidiano e seu modo de vida. Portanto, o significado é dado pelo uso e apropriação desse espaço.

No contexto da globalização, e tendo como referencial teórico o materialismo histórico dialético, o lugar, além de espaço vivido, também é um espaço de construção social. Para o materialismo histórico, ele é determinado “[...] como sendo a expressão geográfica da singularidade, descentrada, universalista, objetiva e associada ao marxismo” (NASCIMENTO, 2012, p. 34), constituindo-se, dessa maneira, como um produto, resultante de características históricas e culturais próprias ao seu processo de formação, como a manifestação da globalização.

Considerando o par dialético “local e o global”, Carlos (2007), aponta que o lugar é produzido na contradição entre o mundial que se expressa e a originalidade histórica do particular. Desse modo, o mundo moderno só é entendido a partir de uma análise do lugar no sentido mais amplo. Santos (2005) o define como funcionalidade do mundo, destacando que “[...] mais importante que a consciência do lugar é a consciência de mundo obtida através do lugar” (p. 161).

Contribuindo para esse debate, Cavalcanti (2011) destaca que

A abordagem multiescalar tem como suporte o entendimento da necessária articulação dialética entre escalas locais e globais na construção de raciocínios espaciais complexos, como se requer hoje para o entendimento da realidade. O global, visto como conjunto articulado de processos, relações e estruturas do espaço tem um significado específico e peculiar em cada lugar; mas esse lugar não pode ser apreendido completamente se não se fizer uma articulação de seu significado com a totalidade da qual faz parte. (p. 6).

Devido a sua importância, esse par dialético também servirá de base teórica para o próximo tópico deste texto: o Lugar como espaço das Representações Sociais. Por enquanto, a discussão será limitada a reflexão sobre o ensino de Geografia no que se refere ao estudo do lugar em que a escola e os estudantes estão inseridos, o que é relevante para o entendimento da totalidade e para a busca de aproximações dos saberes cotidianos com os conteúdos trabalhados por essa disciplina, possibilitando, assim, aprendizagens significativas.

Para Costella e Schäffer (2012, p. 55), “o local é carregado de eventos do global” e, se bem direcionado, pode proporcionar a reinterpretação do global. Nesse sentido, e levando em consideração as especificidades do estudo do lugar na Geografia, faz-se necessário pensar na promoção de debates na escola sobre a noção de pertencimento, reconhecendo as identidades e compreendendo as relações de poder que as constituíram.

As autoras evidenciam que o trabalho com a identidade do lugar e do estudante possibilita reconhecer as relações amplas da Geografia por meio do entendimento anterior das relações próximas que são proporcionadas pela convivência na localidade onde o aluno está inserido. Segundo as autoras, quando é proposto ao educando uma leitura do seu trajeto de casa à escola, não se faz referência somente à cartografia da região, mas também à organização da sociedade e a outros aspectos, a saber: dimensões e disputas de espaço e seu processo de ocupação (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012). Nesse sentido, o papel da Geografia vai além de levar o estudante à compreensão das dimensões espaciais. Ela deve possibilitar meios de contextualizar esse ensino, considerando todo o conhecimento, experiências, cultura e representações que o aluno possui.

2.4 O Lugar como espaço das Representações Sociais

Nesta proposta de estudos, consideraremos a dimensão do espaço do cotidiano (lugar) para refletir sobre suas representações e contribuições para o ensino de Geografia. Utilizaremos, inicialmente, o conceito de *espaço banal* de Perroux (1964) ao qual se referiu Milton Santos (2002), que segundo ele nos dá pistas para compreensão da materialidade espacial e das relações estabelecidas neste espaço.

Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam. (SANTOS, 2002, p. 321).

Para Branco e Guimarães (2006), o espaço banal é um lugar comum a sujeitos de um determinado grupo, e é nas interações sujeito- lugar e sujeito-sujeito que as

representações sociais se estabelecem. O lugar e o outro são elementos que fazem com que os sujeitos descubram a si mesmos e percebam que só se existe porque existe o outro. Os dois elementos interferem nas ações dos sujeitos.

De acordo com Santos (2002), o local e o global ora se opõem, ora se confundem. O mundo, muitas vezes, nos causa estranhamentos, porém, em sua essência, possui elementos que se originam especificamente nos lugares.

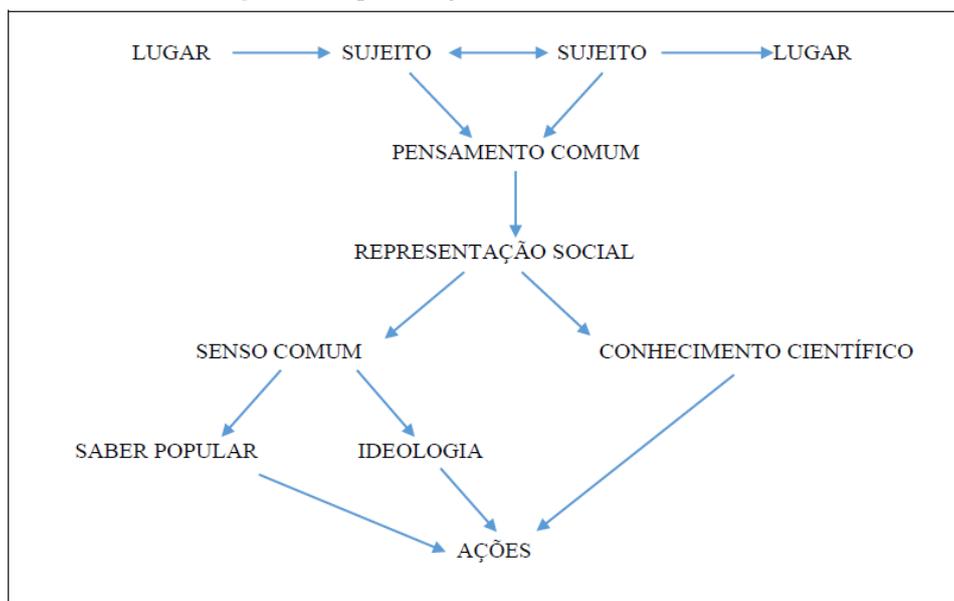
No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo. (SANTOS, 2002, p. 322).

Para o autor, no lugar, as bases da vida comum são a “cooperação e o conflito”. Cada sujeito exerce uma ação própria, de forma que a vida em sociedade se individualiza em algum momento, gerando um confronto entre a organização vigente e a espontaneidade. O lugar é a exposição pragmática ao mundo o qual há solicitações e ordens de ações condicionadas, sendo também uma representação das “paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade”. (SANTOS, 2002, p. 322).

Para Santos (2002), a “força do lugar” consiste nas experiências vividas no espaço por um grupo social. Assim, acontece a ancoragem no lugar, pois ele é constituído de um caráter que possui identidade e que é agregador. Isso possibilita, aos atores sociais, formas de resistências aos sistemas hegemônicos.

No lugar, são estabelecidas as relações de convivência, e ganha destaque o senso comum, que foi, durante um longo tempo, ignorado nos estudos científicos por ser constituído por princípios pré-concebidos ou contestáveis sob o prisma científico. O senso comum é formado por alguns saberes cotidianos e heterogêneos que podem, algumas vezes, estabelecer uma relação de causa e efeito entre objetos de bases semelhantes (CHAUÍ, 2000).

As representações sociais contêm o senso comum produzido no espaço banal e é esquematizada por Branco e Guimarães (2006) da seguinte maneira:

Figura 1- Representações Sociais e seus elementos

Fonte: Branco e Guimarães (2006, p.123).

Outro aspecto importante da representação social, como visto no esquema, é que ela não pode ser reduzida a reprodução social, pois ela é a criação do sujeito, que tem reações frente a representações já produzidas. Sobre essa questão, Leme (1993, p. 48) reforça que o ato de representar não é um processo passivo, mas sim um processo ativo, “uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações”, não se tratando apenas de opiniões, mas de teorias internas que servem para organizar a realidade.

Diante do exposto, Lefèbvre (1981) chama a atenção para o modo de produção capitalista e para a sociedade burguesa, que se forma na prática, baseado no que é representado, sendo importante no momento da análise das representações para que se percebam as ideologias formadas no representado e indicarmos direções para superá-las. É relevante lembrar que a ideologia é apenas um dos elementos das representações. Isso leva à reflexão de que “as representações sociais podem ou não reproduzir a ideologia dominante, podem ou não conter valores culturais tradicionais de um determinado grupo social” (BRANCO; GUIMARÃES, 2006, p. 126).

Nessa perspectiva, Bonfim (2012) enfatiza que, na representação social da cidade, os aspectos sociais e geográficos estão interligados. Porém, os aspectos sociais, segundo esse autor, acabam moldando os aspectos geográficos. Para Milgran e Jodelet (1976), há uma relação entre a estrutura física de um lugar e sua “reputação social”. Os bairros sempre mostram algo das características econômicas, culturais e étnicas de seus

moradores. A reputação social do local de moradia quase sempre é determinada por julgamentos sociais, internalizados na consciência coletiva.

Neste cenário apresentado, Castells (1999) diz haver uma relação intrínseca entre o sistema urbano e as experiências pessoais dos seus moradores. O autor acrescenta que, por meio de uma análise das “relações entre pessoas e urbanização será possível compreender cidade e cidadão ao mesmo tempo” (CASTELLS, 1999, p. 105). Assim, as representações sociais dos estudantes sobre seu lugar de moradia podem trazer muitas contribuições ao ensino de Geografia.

3 LUGAR E HISTÓRIA: SOL NASCENTE

Neste capítulo, será feita a aproximação entre o tema tratado anteriormente e o lugar da pesquisa, isto é, o Setor Habitacional Sol Nascente (SHSN), na cidade de Ceilândia, localizada no Distrito Federal (DF). É necessário enfatizar a importância de pensar neste lugar como espaço social, e, a partir disso, potencializar as considerações sobre as vivências e experiências com os fenômenos geográficos e sociais, que são experimentados e representados por seus moradores. Entende-se que este espaço é um lugar de formação, e suas representações podem contribuir muito para o ensino da Geografia escolar. No contexto dessa pesquisa, é necessária a reflexão inicial sobre esta cidade específica e como este espaço foi constituído, principalmente no que diz respeito a cidade de Ceilândia e o SHSN, o *locus* desse estudo.

3.1 Cidade: um espaço fragmentado com diversas possibilidades para o ensino da Geografia escolar

Uma das contribuições do ensino da Geografia escolar é a formação da cidadania, através da construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores que aumentem a capacidade dos estudantes de vivenciarem o mundo, atuando de forma consciente para a prática cidadã na sociedade. Dessa forma, as cidades assumem um papel de destaque como conteúdo didático, pois permitem que sejam experimentados fatos mundiais. Isso ocorre principalmente a partir do século XIX, em que as sociedades passam a serem pensadas e organizadas em conformidade com o espaço urbano (CAVALCANTI, 2008). De acordo com Cavalcanti (2008), Oliveira (2014) aponta que

[...] estudar a cidade significa compreender como o mundo se organiza, como se transforma, como age o capital, como se organizam as grandes firmas, como acontece a produção, o destino do produto, a circulação, a informação e o papel que assume o Estado numa economia de mercado cada vez mais mundializada, gerando concentração de riqueza e acentuando o caráter desigual do desenvolvimento do território. (2014, p. 613).

O tema que traz o conceito de cidade faz parte do conteúdo educativo, como foi observado nos documentos que tratam do currículo da Geografia escolar. Porém, como destaca Cavalcanti (2008), é necessário possibilitar ao estudante a comparação entre as diversas representações da cidade, como as visões cotidianas e também as científicas. A

partir disso, pode-se criar o vínculo entre os conteúdos sistematizados e os conhecimentos cotidianos dos estudantes e de seu contexto cultural. Segundo a autora, o estudo da cidade pode favorecer a formação de conceitos geográficos que auxiliem na administração democrática da cidade.

A cidade pode ser definida como um conjunto de objetos que possuem intencionalidades diversas e que incluem duas composições: uma composição material reconhecida na fabricação, circulação e utilização de bens e serviços; e outra simbólica, que se refere ao sentido subjetivo dado pelos sujeitos àquilo que os cercam (SANTOS; SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, a cidade constitui, como afirma Carlos (2007), um espaço que vai muito além da materialização das relações em uma sociedade de produção, sendo um modo particular de viver e interagir. Ainda de acordo com a autora, há uma preocupação presente: a maioria das cidades é pensada, muitas vezes, como um conjunto físico ou como um meio urbano, desconsiderando a “prática socioespacial que lhe dá forma e conteúdo” (2007, p. 19). Nesse sentido, ela reitera que:

Também tenho insistido no fato de que a Geografia vem sendo invadida por uma suposta necessidade de aplicação, revelando o discurso do mercado em direção a um pragmatismo que, se não impede a teorização, descarta-a de forma preconceituosa. Tais fatos revelam que vivemos não só uma crise da cidade, como decorrência do aprofundamento das contradições do processo de realização da acumulação em escala ampliada (sinalizada, por sua vez, pelo aprofundamento dos processos de segregação urbana), mas também que presenciamos uma crise teórica. Isto indica que a análise do mundo deve considerar uma articulação necessária entre teoria e prática, uma vez que a crise prática revela-se como uma crise teórica. (CARLOS, 2007, p. 19).

De acordo com as afirmações acima, a Geografia, em sua produção do conhecimento, tem a função desafiadora de realizar uma composição teórica da prática socioespacial que acontece na cidade, revelando assim, a prática urbana em sua totalidade, sem reduzir o valor da cidade, a representação do capital ou da autoridade do Estado. Esse processo deve ocorrer de modo a considerar o sentido da vida humana (CARLOS, 2007).

Para Lefèbvre (2011), a representação teórica da cidade a reduzia a um fenômeno limitado e secundário da evolução e da história humana, refletindo seus aspectos constitutivos apenas como parte da história geral. Por consequência, suas representações não englobavam um saber teórico e ainda propunham uma pesquisa em um nível muito baixo e pouco elaborado. Hoje, segundo o autor, é possível

compreender as particularidades dos fenômenos urbanos e sua importância para o campo das ciências sociais e humanas. Dessa forma, os aspectos apresentados aqui podem fornecer pistas de análises para compreender o espaço em sua constituição social e urbana.

O processo de urbanização está vinculado tanto à investigação de várias possibilidades teórico-metodológicas, como a observação dos conhecimentos cotidianos estruturados por seus moradores. Diante disso, Carlos (2007) evidencia que:

A realidade urbana nos coloca diante de problemas cada vez mais complexos, que evoluem o desvendamento dos conteúdos do processo de urbanização nos dias de hoje; uma tarefa, a meu ver, coletiva, apoiada em um debate que seja capaz de contemplar várias perspectivas teórico-metodológicas como possibilidades abertas à pesquisa urbana. Por outro lado, não se pode ignorar o conhecimento acumulado sobre a cidade, que engloba um profícuo debate interdisciplinar, resultado do esforço das ciências parcelares na direção da elucidação da cidade. Esse acúmulo de conhecimento nos apresenta a cidade como obra da civilização, bem como lugar de possibilidades sempre ampliadas para a realização da vida humana. (2007, p. 20).

Outro aspecto a ser considerado nas discussões sobre cidade é sobre o espaço fragmentado dela. Entende-se por fragmentação a organização de um território que possui barreiras territoriais, não possuindo continuidade e causando rupturas sociais (SALGUEIRO, 1998). A partir desse segmento, Carlos (1998) analisa esse conceito em dois ângulos: pelo campo social e o espacial. Na sociedade, a autora acentua que a fragmentação acontece por meio do rompimento de relações sociais que uniam os sujeitos entre si, tanto na vida familiar e social, como também na relação com novos objetos, como televisão, religião e política. Quanto ao espaço, ela defende que:

No caso do espaço, este aparece como produto de uma atividade dividida, onde a fragmentação ocorre enquanto produto do conflito entre o processo de produção socializado e sua apropriação privada. Esta fragmentação que se aprofunda divide o espaço em parcelas cada vez menores, que são compradas e vendidas no mercado, como produtos de atividades cada vez mais parceladas. Mundializado, o espaço fragmenta-se por meio de formas de apropriação para o trabalho, para o lazer, para o morar, para o consumo etc. Desse modo, o espaço fragmenta-se em espaços separados, parcelas fixas, como consequências de uma atividade parcelada fundada no trabalho abstrato. O espaço aparece como mercadoria, apesar de suas especificidades, produzindo e vendido enquanto solo urbano, cujo o conteúdo escapa aos indivíduos, posto que submissos à troca e à especulação- uma troca que se autonomiza em relação ao uso num processo de produção assentado na propriedade privada da terra que gera a apropriação diferenciada do espaço por extratos diferenciados da sociedade. Com isto transforma-se, constantemente o lugar e produz-se o estranhamento do lugar com a perda das referências. (CARLOS, 1998, p. 193).

Corroborando com Carlos (1998) e Salgueiro (1998), Souza (2008) esclarece que a fragmentação se relaciona com frações de um todo que não se interliga mais, ou que não possui a mesma correlação de antes. Para ele, a fragmentação das cidades é caracterizada por desequilíbrios com poderosas barreiras invisíveis, fazendo crescer a exclusão das classes populares. Santos (2008), ao se referir a fragmentação do espaço, ressalta o isolamento do pobre nas sociedades capitalistas como consequência desse fato, e que este fenômeno sempre aconteceu ao longo da história. A esse respeito, ele aponta que

Ao longo da história humana, olhando o planeta como um todo ou observando através dos continentes ou países, o espaço geográfico sempre foi objeto de uma compartimentação. No começo havia ilhas de ocupação devidas à presença de grupos, tribos, nações, cujos espaços de vida formariam verdadeiros arquipélagos. Ao longo do tempo e à medida do aumento das populações e do intercâmbio, essa trama foi se tornando cada vez mais densa. Hoje com a globalização, pode-se dizer que a totalidade da superfície da Terra é compartimentada, não apenas pela ação direta do homem, mas também pela sua presença política. Nenhuma fração do planeta escapa a essa influência. Desse modo, a velha noção de ecúmeno perde a antiga definição e ganha nova dimensão; tanto se pode dizer que toda a superfície da Terra se tornou ecúmeno quanto se pode afirmar que essa palavra já não se aplica apenas ao planeta efetivamente habitado. Com a globalização, todo e qualquer pedaço da superfície da Terra se torna funcional às necessidades, usos e apetites de estados e empresas nesta fase da história. (SANTOS, 2008, p. 81).

A formação espacial brasileira, no que se refere às cidades, é consequência das relações sociais existentes em nosso país. Na atualidade, o desenvolvimento das relações sociais é definido pela globalização e pela fragmentação. No caso da globalização, justifica-se a influência devido ao desenvolvimento científico e tecnológico desse momento histórico. A fragmentação se explica como influente pelas diversas formas de regionalizações e regionalismos que interferem na vida cotidiana da sociedade (SOUZA, 1998).

Marchi (2016) nos chama a atenção para a crescente fragmentação e distribuição da urbanização pelo território brasileiro. As formas de organização espacial das cidades ganham novos contornos, determinados pela concorrência ao monopólio de localização e a separação dos grupos sociais no espaço. Desse modo, o uso e a ocupação do solo urbano se mantêm em prol de interesses de restritos grupos de agentes privados.

No contexto do Brasil, a fragmentação do espaço urbano vai além da ruptura territorial e revela as características socioeconômicas da população. De um lado, há a concentração populacional rica, e de outro, as áreas de populações pobres, identificadas pela escassez de acesso a produtos e serviços básicos. Nessa lógica, os setores habitacionais da classe pobre são geralmente construídos em locais com pouca ou nenhuma infraestrutura, ou, ainda, distanciados do centro urbano (MARCHI, 2016).

A partir das considerações expressas no texto, compreende-se que o estudo da cidade em seus diferentes aspectos (físicos, políticos, administrativos e culturais) pode auxiliar na construção da cidadania e na reflexão das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, com a finalidade de buscar alternativas para a estruturação de uma sociedade mais justa.

3.2 Breve apresentação e histórico da Região Administrativa (RA) de Ceilândia e do surgimento do Setor Habitacional Sol Nascente (SHSN)

A década de 1960 foi marcada por grande empolgação com a construção de Brasília. Esse fato fez com que um grande número de migrantes chegasse a nova capital em busca de trabalho e condições favoráveis de vida (SEVERO, 2014). Paviani (2007) destaca, porém, que a história da nossa capital começa bem antes, no período do Império. No tocante a este assunto, o autor completa:

Em 1891, a primeira constituição republicana estipulava a transferência e assim o assunto permaneceu até maio de 1892, quando foi nomeada a Comissão Exploradora do Planalto central do Brasil pelo presidente Floriano Peixoto e chefiada por Luiz Cruls. Essa comissão foi responsável pelos primeiros estudos sobre o futuro território do Distrito Federal (DF). (2007, p. 3).

De acordo com Ferreira (2010), ao longo desses anos, diversos interesses gerais e locais deixaram seu rastro na história da cidade. Os interesses gerais estavam ligados ao processo histórico e a trajetória de independência, o que traz a ideia de que essa mudança rompia com o padrão de ocupação das colônias. Em contrapartida, os interesses locais envolviam questões geopolíticas e físicas. As terras do Planalto Central eram áreas amplas e pouco ocupadas, tendo o clima, rios e solos propícios para a transferência da capital e para o desenvolvimento econômico da região. Nesse sentido, a autora completa que seria: “[...] uma estratégia do estado capitalista de colonizar o

interior e ampliar o mercado interno de consumo e de produção” (FERREIRA, 2010, p. 29).

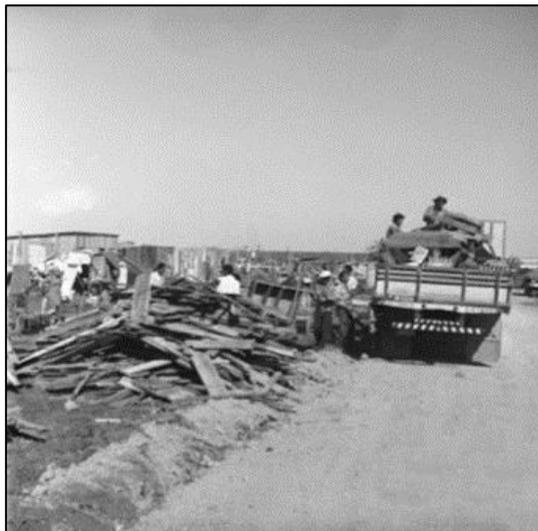
Em 1955, a transferência da capital se torna mais acelerada, em consequência da campanha eleitoral vencida por Juscelino Kubitschek de Oliveira. Dentre as 30 metas estabelecidas por Juscelino para seu governo, uma era destinada a construção de Brasília, a “Meta Síntese”. Neste período, foi estabelecido o sítio e delimitado junto com o governo do Goiás o quadrilátero do DF (PAVIANI, 2007).

Para a escolha do plano da cidade, houve um concurso internacional, com 27 propostas. O urbanista Lúcio Costa, com seu plano piloto de Brasília, foi o vencedor do concurso. A partir disso, houve o início das obras em 2 de outubro de 1956 (PAVIANI, 2007). Esta fase inicial foi assinalada pela forte agitação das obras e pelo grande fluxo de operários da construção civil. Este fato fez surgir um aglomerado de assentamentos de pessoas nas imediações da cidade planejada. A população que era de 12.700 pessoas no ano 1957, passou para 127.000 em 1969 (PAVIANI, 2010).

Nesse sentido, surgem as cidades-satélites com o intuito de atender as necessidades exigidas pelas invasões (SEVERO, 2014). Porém, a construção dessas cidades não foi suficiente para resolver o problema de habitação para toda a população das vilas operárias, que foram criadas por empresas contratadas pelo governo, e que estavam lá para a construção da cidade (RESENDE, 1985). Nesse âmbito, surgem as primeiras cidades-satélites: Taguatinga (1958); Núcleo Bandeirante, chamada de Cidade Livre na época (1961); Sobradinho (1960); Guará (1966); e Ceilândia (1969) (VASCONCELOS, 1988).

A cidade de Ceilândia surgiu no contexto da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), que foi o primeiro projeto de erradicação de invasões do DF promovido pelo governo local, especificamente pelo coronel Hélio Prates da Silveira. Entre os anos de 1971 e 1972, houve o cadastro dos barracos que existiam nas vilas próximas ao Núcleo Bandeirante. Após o cadastro, as famílias eram transferidas para Ceilândia. (PAVIANI, 1991).

Figura 2 - Início de Ceilândia, década de 1970 (1)



Fonte: Acervo da Administração Regional de Ceilândia.

Figura 3 - Início de Ceilândia, década de 1970 (2)



Fonte: Acervo da Administração Regional de Ceilândia.

A área designada para acolher as famílias não contava com quase nenhuma infraestrutura, fato que foi bastante criticado na época. As Figuras 2 e 3 retratam bem essa situação. A Figura 2 mostra a transferência da população pobre para a cidade, enquanto a Figura 3 revela que o abastecimento de água era feito através de um caminhão enviado pelo serviço de abastecimento (SAB), até a criação de uma torneira pública, em 1972 (SEVERO, 2014). Paviani (1991), a seguir, evidencia que mesmo com essas condições desfavoráveis, a população não se revoltou a princípio com a

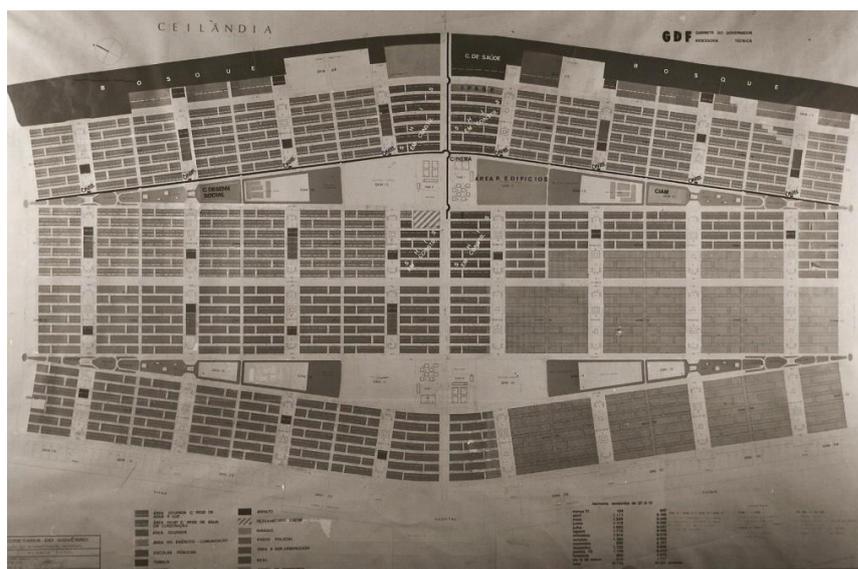
transferência, pela crença da regulamentação da área a preços populares, prometida pelo governo.

Em razão do aparato montado, a transferência se deu sem que os percalços (poeira, lama, falta de água e de trabalho) constituíssem motivo de revolta dos transferidos. O “comportamento adequado” dos favelados foi também atribuído à promessa de “legalização” dos terrenos a baixo custo e pronta instalação de equipamentos como escolas, água encanada e eletricidade, facilidades que não eram encontradas nos acampamentos e favelas da periferia do Núcleo Bandeirante. (PAVIANI, 1991, p. 128-129).

Porém, não foi isso o que aconteceu, segundo o autor. As “condições melhores” esperadas não fizeram parte da transferência das residências. A promessa não cumprida da regulamentação da área a preços baixos e a falta de infraestrutura causaram a insatisfação das famílias transferidas, fato que ocasionou posteriormente o surgimento de diversos movimentos populares na cidade. Ele completa que essas famílias eram vítimas da opressão existente na sociedade, como, por exemplo, o desemprego, o subemprego, doenças endêmicas, o analfabetismo, a violência, entre outros (PAVIANI, 1991).

As famílias, quando chegavam ao novo local, eram instruídas por topógrafos e carpinteiros que assinalavam onde eram os lotes, e que recomendavam a construção das casas no fundo do lote, reservando a parte da frente para a construção de alvenaria e também para construção de fossas.

Figura 4 - Projeto inicial de Ceilândia



Fonte: Acervo da Administração Regional de Ceilândia.

A figura 4 apresenta o plano urbanístico de Ceilândia feito pelo arquiteto Ney Gabriel de Souza. A cidade está fixada em terras da antiga Fazenda Guariroba, que pertencia à jurisdição do município goiano de Luziânia. Essas terras pertenciam às famílias Meireles, Roriz e Queiróz, que passaram o domínio de suas terras a União. Foi pensada para conter 40 quadras, distribuídas entre o sul e o norte: Ceilândia Sul e Ceilândia Norte. Sua forma se assemelha a um barril, com um eixo principal (a Avenida Hélio Prates), assim como mostra seu projeto inicial. Na fundação da cidade, em março de 1971, sua área inicial era de 20 quilômetros quadrados. Posteriormente, teve o tamanho ampliado para 231,96 quilômetros quadrados, através do Decreto n.º 2.842, de 10 de agosto de 1988 (SEVERO, 2014).

No período em seguida, na década de 1980, a ocupação urbana do Distrito Federal origina um grande número de “parcelamentos irregulares” por todo seu território, seguindo por uma via independente da ação governamental. As áreas que serviam para reter o crescimento urbano próximo à capital do país, incluindo reservas ambientais, após essa década, começaram conviver com um denso processo de ocupação residencial (SEVERO, 2014).

É possível perceber o quanto a estrutura da cidade mudou desde o seu projeto original. Uma das mudanças foi o surgimento das áreas de ocupações irregulares, que como destacado por Santos (2010), ganharam força em todo o DF. Na Ceilândia, este fato foi verificado pela criação do Setor Habitacional Sol Nascente e da Área de Regularização de Interesse Social – ARIS Pôr do Sol, em 2000. Segundo Severo (2014), essas localidades estão em áreas ambientalmente frágeis.

Sobre esses setores, Silva (2015) descreve que em 1998 houve o surgimento de aglomerados de habitações ao lado do bairro QNQ, na Ceilândia, que avançaram para o setor de chácaras arrendadas. O autor completa:

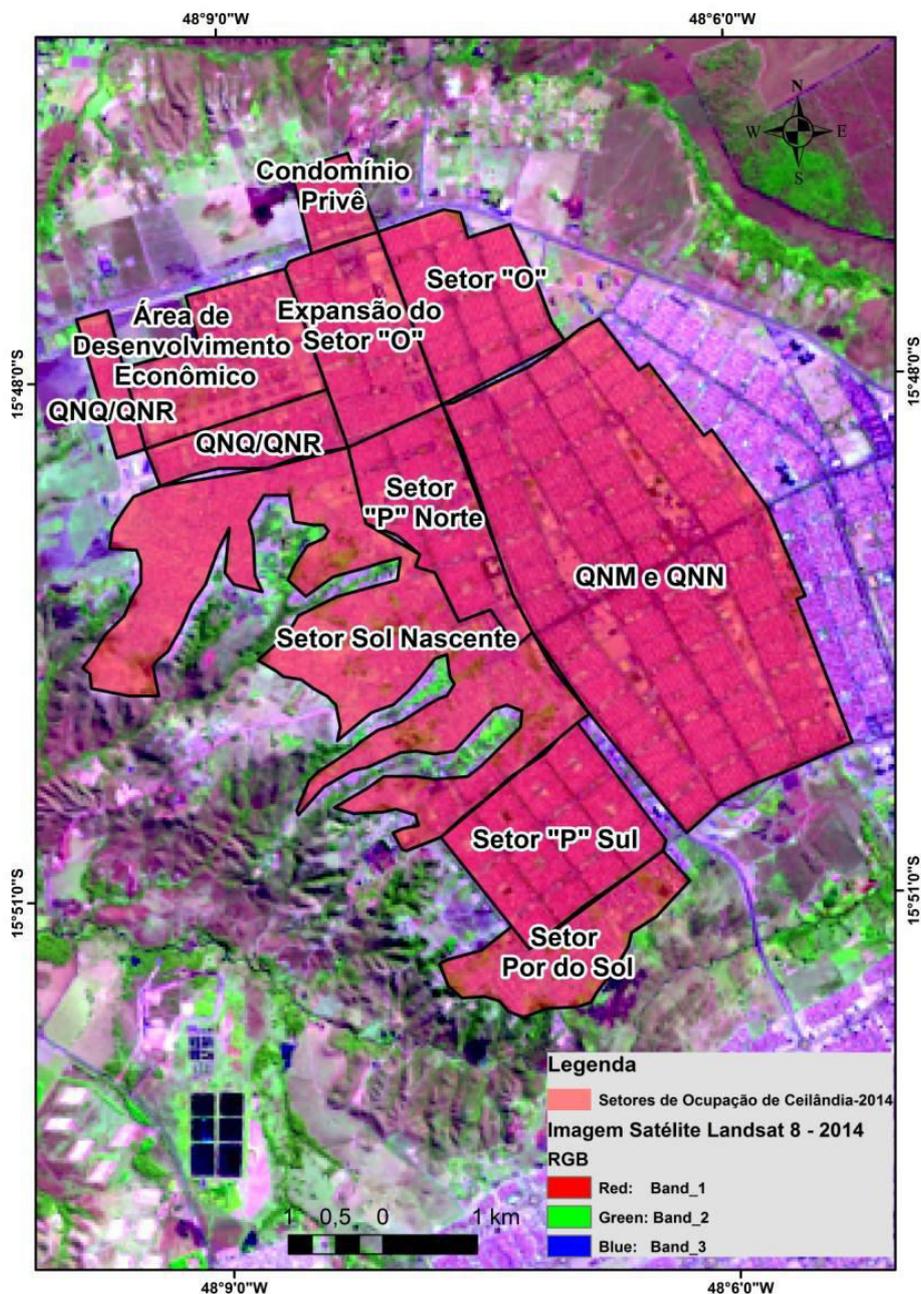
Os arrendatários dividiram em terrenos menores, sendo vendidos com valores bem abaixo de preços de mercado e repassados com documento de Cessão de Direitos, qualificando a localidade como ocupação urbana desordenada, onde se destacam as práticas de invasão e grilagem. (SILVA, 2015, p. 51).

De acordo com os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), de 2015, Ceilândia possui uma área urbana de 29,10 km² e está subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro; Ceilândia Sul; Ceilândia Norte; P Sul; P Norte;

Setor O; Expansão do Setor O; QNQ; QNR; Setores de Indústria e de Materiais de Construção; parte do INCRA (área rural da Região Administrativa); Setor Privê; e condomínios que estão em fase de legalização, como o Pôr do Sol e Sol Nascente.

Criada pela Lei Complementar (LC) n. 785 de 14 de novembro de 2008, o SHSN faz parte da área de regularização e interesse social, estando situado em uma área de “fragilidade ambiental” entre o Setor “P” Norte e “P” Sul da RA IX, como apresentado na figura 4, “ Mapa dos setores de ocupação de Ceilândia 2014”. Antes, esta área estava destinada à zona rural pertencente à Fundação Zoobotânica do Distrito Federal (FZDF), que prevê, por meio de Lei, que em todos os RA tenha um cinturão verde ao redor.

Figura 5 - Setores de Ocupação de Ceilândia em 2014



Fonte: SEVERO (2014), p. 70.

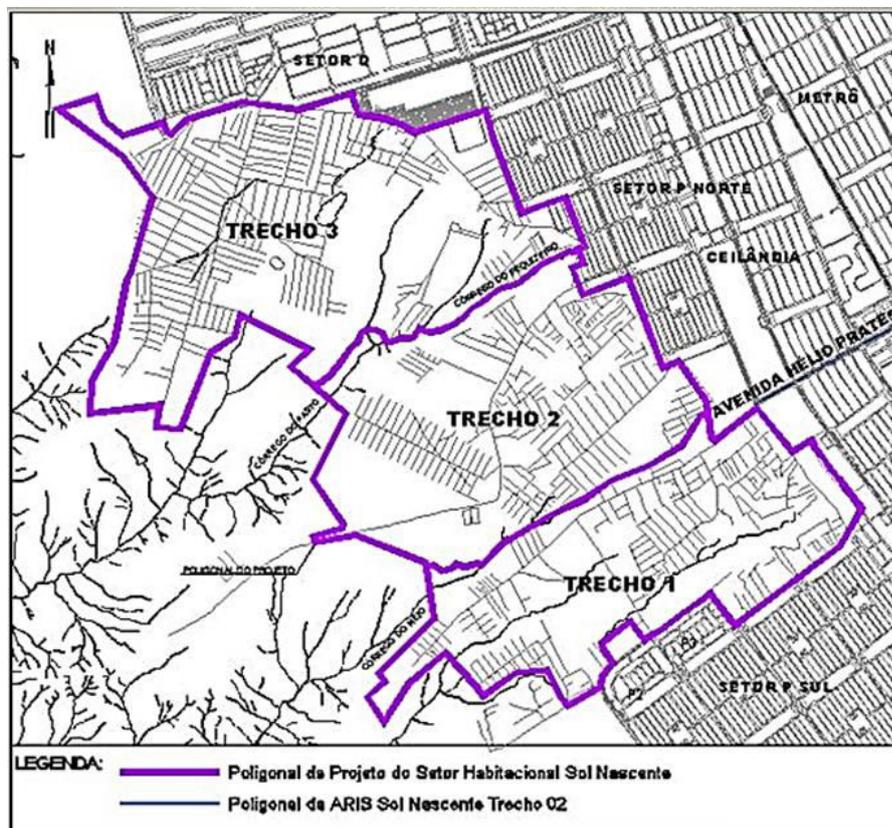
O Setor recebe a designação de Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), nos termos da Lei Federal nº 10.257, de 2001 do Estatuto da Cidade. Esta lei estabelece que as ZEIS, que foram instituídas pelo Plano Diretor, ou lei específica, são designadas principalmente para atender a questão habitacional da população de baixa renda e com regras distintas de parcelamento, uso e ocupação do solo. De acordo com a lei federal, o projeto de regulamentação fundiária de interesse social deve considerar a área ocupada e

delinear os padrões urbanísticos e ambientais, assim como definir também os lotes, áreas de uso públicos e as vias de circulação.

A população do Sol Nascente começou a aparecer na década de 1990, mas foi no ano de 2000 que esta área recebeu seu maior número de pessoas. Esse fato ocorreu devido o parcelamento pequenos lotes provindos da Terracap e também de produtores rurais que comercializaram partes de sua propriedade. Especula-se que a grande maioria de compradores tinha ciência da irregularidade das terras, mas acreditavam na regularização da área, vendo essa possibilidade como garantia de moradia (MAIA, 2017).

O setor tem aproximadamente 934,456 hectares e está dividido em três trechos, como apresenta a figura 5. No trecho 1, cerca de 60% dos habitantes possuem alguma infraestrutura e o local está em fase de regularização. Já no trecho 2, cerca de 90% da população vive em condições precárias. Entretanto, existem alguns poucos serviços básicos prestados, como a coleta irregular do lixo. O trecho 3 é o pior de todos, já que neste local não existe infraestrutura e nem propostas de regularização (MAIA, 2017).

Figura 6 - Divisão do Sol Nascente por trecho

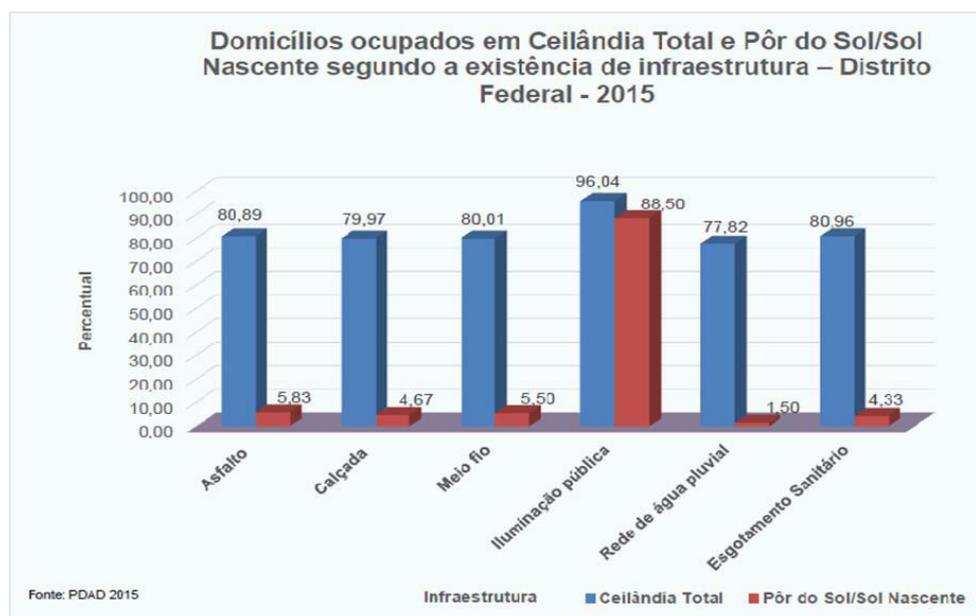


Fonte: Saint Germain (2008).

Conforme os dados do IBGE, o número de moradores do local é aproximadamente de 56.483 pessoas (FURQUIM, 2013). Pelos dados obtidos no relatório para subsidiar a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) (BRASÍLIA, 2014), observa-se que há cerca de 78.312 pessoas. Mesmo assim, os dados sobre o número de habitantes ainda são imprecisos, demonstrando a fragilidade sobre o assunto.

Este Setor apresenta extrema carência no que se refere à infraestrutura urbana, com destaque para a escassez de saneamento básico e a segurança precária. A Figura 7 evidencia esse fato, ao passo que informa sobre a infraestrutura da localidade de Ceilândia. Tem-se ali a região do Pôr do Sol/Sol Nascente com apenas 4,33% de esgotamento sanitário via rede geral, demonstrando grande contraste em relação ao restante da RA IX, em que o estudo da CODEPLAN aponta como “Ceilândia Total”.

Figura 7 - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - 2015



Fonte: PDAD- Brasília (2016).

O sistema de transporte que atende o local passa apenas na avenida principal, dificultando o acesso do serviço aos moradores. Existem ainda poucas ruas asfaltadas no local, especificamente pouco mais de 5%, conforme evidencia a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Domicílios ocupados segundo a infraestrutura urbana na rua onde mora – Pôr do Sol e Sol Nascente, Ceilândia, Distrito Federal

Infraestrutura	Não Tem		Tem		Total	
	Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
Rua asfaltada	23.824	94,17	1.475	5,83	25.299	100,00
Calçada	24.119	95,33	1.180	4,67	25.299	100,00
Meio-fio	23.908	94,50	1.391	5,50	25.299	100,00
Iluminação pública	2.909	11,50	22.390	88,50	25.299	100,00
Rede de água pluvial	24.920	98,50	379	1,50	25.299	100,00

Fonte: PDAD - Brasília (2016).

Esses problemas de infraestrutura interferem no cotidiano dos moradores do local, e, conseqüentemente, no cotidiano dos estudantes moradores do Setor que compõem essa pesquisa. Com certeza, esse fato traz interferência também em relação às representações sociais que podem favorecer o ensino da Geografia escolar. A escola em que foi realizada a pesquisa não está localizada no SHSN, mas atende vários estudantes da localidade, como será apresentado nos próximos capítulos.

4- TRILHAS CONSTRUÍDAS

Este capítulo busca estruturar os elementos teóricos e metodológicos que compõem esta pesquisa científica através da Teoria das Representações Sociais. Para Moscovici (1995), as pesquisas em TRS devem estabelecer o problema estudado, as populações envolvidas e qual aspecto da TRS será pesquisado, a princípio, para assim delimitar o instrumento e/ou procedimentos da investigação. Este estudo, baseado nessas orientações e na perspectiva de Jodelet, a qual dá ênfase aos métodos qualitativos com tratamentos estatísticos correlacionais, resultou nesta pesquisa participante com elementos de natureza qualitativa.

4.1 Bases teóricas e metodológicas em Teoria das Representações Sociais

Nas pesquisas em Representação Social, alguns pontos são essenciais para construção das informações empíricas. De acordo com Souza Filho e Spink (1995), três elementos se destacam nesse tipo de pesquisa: a observação, a coleta de dados e a análise das informações. No quadro a seguir serão apresentados esses elementos, e, por consequência, o desenho metodológico dessa pesquisa.

Quadro 2 - Elementos da Pesquisa em Representações Sociais.

Observação	O método da observação é considerado um pré-requisito para o pesquisador, tendo uma função proeminente nas pesquisas das RS, libertando também o pesquisador da quantificação e da fragmentação do fenômeno estudado, o que permite entender a gênese e a estrutura das representações sociais em seu lugar de origem.
Coleta de dados	Nessa fase, a compreensão do fenômeno é realizada em termos da observação, pois os dados são levantados, o que não possibilita ainda análises de causa e efeito, mas permite a análise da interação entre elementos da realidade a ser pesquisada. O mais adequado é trabalhar com pequenas amostras e utilizar uma linguagem mais próxima da realidade natural de onde e como o fenômeno acontece. Como instrumentos de coleta de dados, são utilizadas a observação participante e entrevistas semiestruturadas com temas geradores.
	Tendo coletado os aspectos gerais da construção do discurso, deve-se voltar

Análise de dados	aos objetivos da pesquisa e delimitar o objetivo da representação. Para esse estudo foi escolhida a técnica de Análise de Conteúdo, que, segundo os autores, possibilita visualizar os núcleos que organizam os discursos, as variáveis e categorias, tal como os conflitos e conformidades estabelecidos pelos sujeitos do grupo em estudo. Os dados são observados mediante uma visão ampla, possibilitando levantar categorias do grupo. As pesquisas em RS procuram diminuir as polaridades entre pesquisas qualitativas e quantitativas, já que nas análises dos dados alguns pesquisadores utilizam softwares que se baseiam na análise quantitativas de dados textuais, como o Evoc e Alceste.
------------------	---

Fonte: SOUZA FILHO; SPINK (1995). p. 115- 116.

Nesse sentido, é necessário destacar que a opção pela abordagem qualitativa foi feita considerando que o objetivo da coleta de dados não é confirmar ou negar hipóteses, mas mostrar que as abstrações são construídas na medida em que os dados particulares são agrupados e analisados. Segundo Minayo (2002, p. 10), “nas ciências humanas e sociais, nas quais se situam a ciência da educação, a pesquisa qualitativa ocupa lugar privilegiado, pois se aprofunda naquilo que não é aparente, no mundo dos significados das ações e relações humanas”.

Lüdke e André (2013, p. 13), com base em Bogdan e Biklen (1994), destacam algumas características principais da pesquisa qualitativa:

[...] tem o ambiente natural como fonte direta de dados; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; a atenção do pesquisador é voltada para os significados que as pessoas dão as coisas a sua volta.

O pesquisador, segundo os autores, deve ter contato direto e duradouro com o ambiente e a situação a ser investigada para obter o máximo de dados descritivos dos sujeitos, do lugar e das situações envolvendo o estudo, enfatizando não o resultado final, mas sim todo o processo, com o objetivo de destacar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A pesquisa também buscou base teórica e metodológica em elementos da pesquisa participante, já que houve a imersão da pesquisadora na realidade estudada, buscando, além de descrever a realidade investigada, compreender e discutir as informações coletadas. De acordo com Brandão (1987), esse tipo de pesquisa intensifica

a participação da população do estudo na análise da realidade apresentada, na busca de promover a resolução de problemas do cotidiano e também reflexões para a transformação social dos participantes da pesquisa. O pesquisador, nessa perspectiva, não é neutro e se dispõe a serviço dos oprimidos, desenvolvendo reflexões críticas. Assim, o estudo se torna dinâmico e o pesquisador participa de todas as suas etapas.

A pesquisa assume a existência de um sujeito social cuja identidade é construída de modo contínuo e inacabado por meio do lugar e do grupo onde vivem os sujeitos. Nesta perspectiva, Brandão (1987) dialoga e fundamenta a pesquisa ao asseverar que para o pesquisador social, o surgimento do “diferente” deveria ser o condicionamento para a “prática”. Esse autor alerta que, muitas vezes, tal fato é ignorado em alguns estudos que submetem o “pesquisado” (principalmente o “popular”) aos dados, encaixando-os em classes ou categorias generalizantes, sem levar em conta seu relato, seu imaginário e sua vivência. Dessa forma, a pesquisa participante é sugerida com base na conscientização de que precisamos, enquanto educadores, sugerir pesquisas que mostrem as necessidades educacionais locais, prezando pelo rigor metodológico de uma pesquisa e considerando o impacto social da pesquisa em educação.

Para a análise de dados foram considerados os autores Bogdan e Biklen (1994), que definem a análise de dados como um procedimento de busca e organização sistemática dos instrumentos metodológicos, que são, neste caso, a observação participante, a captação das fotografias, conversas informais e entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender tais materiais e apresentar a outros o que foi analisado.

Após a construção dos dados, foi feita a análise qualitativa das informações, a qual permitiu extrair importantes significados dos dados construídos, criando uma articulação com a teoria. Conforme Alves e Silva (1992), a análise qualitativa de dados caracteriza-se por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo da vida cotidiana dos sujeitos observados e entrevistados. Para conhecer os dados mais de perto e organizar a análise qualitativa, foi feita a leitura dos registros construídos nos momentos de observações, e também a transcrição das entrevistas na íntegra, com base na técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo surgiu no início do século XX, nos EUA, com a finalidade de analisar o material jornalístico, quando os cientistas começaram a busca pelo entendimento dos “símbolos políticos”. Tal fato contribuiu para seu

desenvolvimento posterior em várias áreas do conhecimento, sobretudo, no período 1950-1960 (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Bardin (2011, p. 25) define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Para a utilização da metodologia em questão, foram criadas categorias relacionadas ao objeto de estudo, para uma interpretação mais profunda de mensagens obscuras que podem apresentar um duplo sentido cuja significação real somente virá à tona após uma observação cuidadosa. A análise por categorias temáticas buscou encontrar uma série de significações que o codificador pode perceber por meio de indicadores que estão ligados, colocando-os em uma das classes de equivalência, estruturadas a partir de significações. Os temas emergem do que se tem em comum, permitindo, assim, o agrupamento.

Essa técnica é dividida em três etapas, a saber: 1) a pré-análise – fase da sistematização das ideias iniciais; 2) a exploração do material – fase mais longa, pois, é a análise do material; e 3) o tratamento de resultados obtidos – síntese e seleção dos resultados que o pesquisador utilizará para interferências e interpretações que respondam aos objetivos do estudo.

No desenvolvimento da pesquisa, alguns cuidados éticos foram tomados, a saber: a entrega do Ofício Institucional (anexo A), solicitando o aceite da escola para a realização da pesquisa. A apresentação e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos educadores (as) (anexo B) e posteriormente aos estudantes e seus responsáveis, apresentando os objetivos e a metodologia da pesquisa, também os convidando a fazerem parte (como sujeitos da pesquisa). Além disso, foram atribuídos pseudônimos aos estudantes, visando garantir o anonimato dos informantes.

Dessa forma é que esta pesquisa se compõe através do entendimento do lugar onde a escola está inserida, objetivando identificar suas principais características, bem como suas possíveis relações com o processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar. Consequentemente, torna-se necessário apresentar o contexto, além das demais características de onde realizou a pesquisa.

4.2 Contexto da construção das informações empíricas

Os procedimentos utilizados para a construção das informações empíricas nesse estudo foram entrevistas semiestruturadas e fotografias apreendidas pelos estudantes.

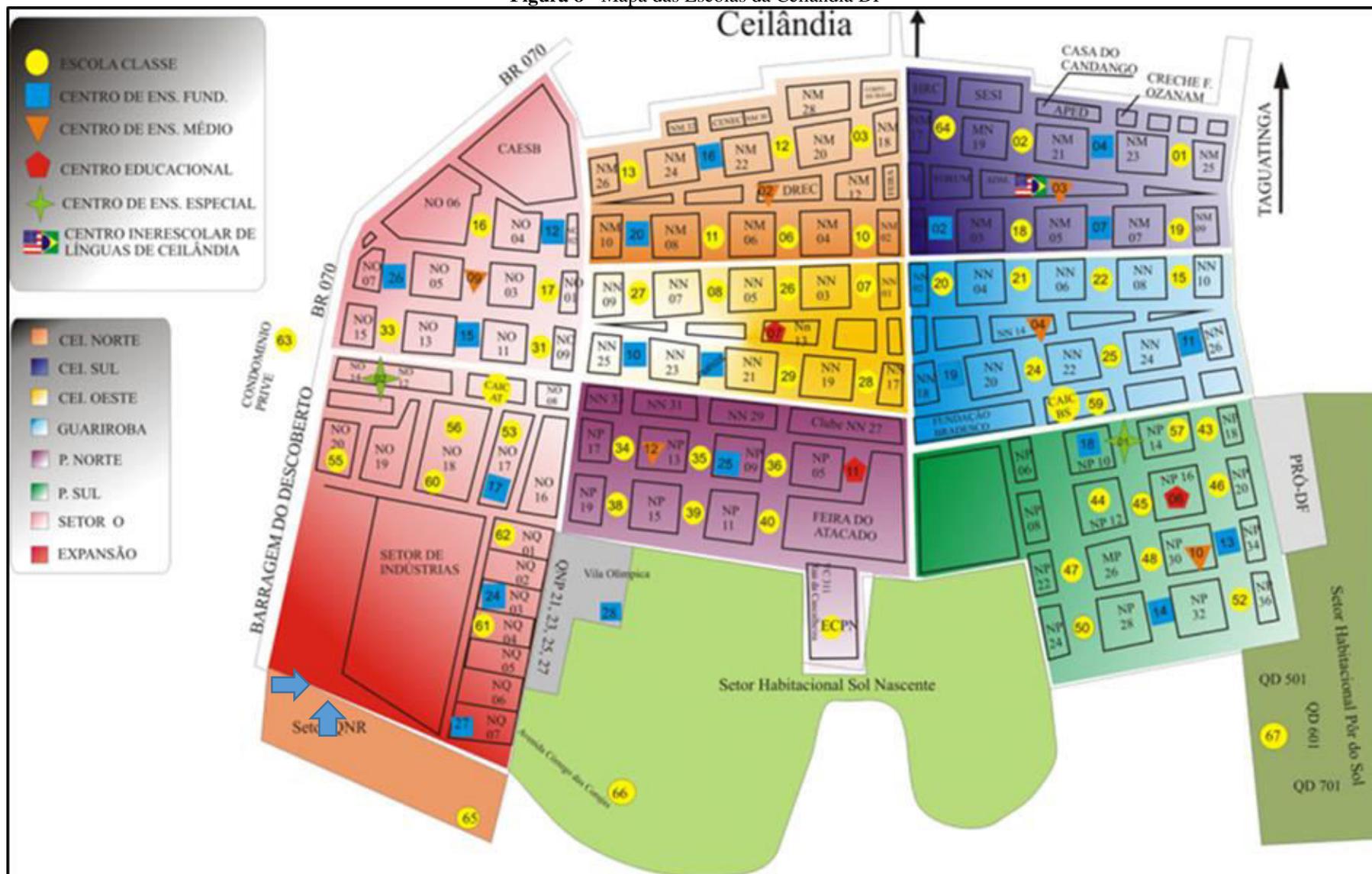
Esses instrumentos são apropriados para esta pesquisa, levando em conta o que propõe Jodelet (2002, p. 38), pois é considerada a estrutura das RS; as atitudes com expressão afetiva; o componente de informação que as RS têm; seus processos de elaboração e aspectos que constituem a representação – imagens, informações, valores, opiniões, elementos culturais, entre outros. Estes dois instrumentos, que serão descritos a seguir, facilitaram a compreensão de como se forma o pensamento social dos estudantes sobre o SHSN, já que através deles é possível identificar que saberes e atitudes com carga afetiva influenciaram diretamente na produção do espaço vivido.

4.2.1 O Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia

O Centro de Ensino Fundamental 27 (CEF 27), lócus desta pesquisa, está localizado na QNQ 7, área especial s/n, e atende muitos estudantes do Setor Habitacional Sol Nascente (Ceilândia, Distrito Federal), devido a sua proximidade com o setor, como apresentado na Figura 8 – Mapa das escolas da Ceilândia DF.

A instituição foi criada em 2009 para atender a comunidade e os estudantes do setor QNQ, QNR e SHSL que eram transportados para outras escolas. É uma instituição pública pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e está vinculada a Diretoria Regional de Ensino (DRE) da Ceilândia. A equipe de funcionários é composta por diretor, vice-diretor, supervisor pedagógico, três coordenadores pedagógicos, 78 professores regentes, dois professores readaptados, um orientador educacional, 17 auxiliares que trabalham na conservação, limpeza, copa e cozinha, quatro vigilantes e dois porteiros.

Figura 8 - Mapa das Escolas da Ceilândia DF



Fonte: Administração Regional de Ceilândia.

A estrutura física externa da instituição escolhida para a realização da pesquisa se apresenta conforme é evidenciado na Tabela 2 e na Figura 9, a seguir. A escola apresenta uma área grande, e é importante destacar que há a vontade expressa por parte da equipe pedagógica de aproveitar o espaço e de construir uma horta para auxiliar no lanche escolar e no processo de aprendizagem dos estudantes, por exemplo.

Tabela 2 - Quantitativo da estrutura física – Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia

Item	Quantitativo
Salas de Aula	24
Sala de Leitura	01
Sala dos Professores	01
Secretaria	01
Direção	01
Cantina	01
Depósito	01
Banheiros femininos	12
Banheiros masculinos	12
Quadra de esporte	01
Banheiros dos funcionários	04
Sala de Coordenação	01
Copa	01
Sala de Serviço de Orientação Educacional	01
Sala de Recursos	01
Sala de Ciências	01
Sala de Artes	01
Sala de Informática	01
Quadra de esporte de cimento improvisada	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2017)

Figura 9 - Área do CEF 27

Fonte: Google Maps (2017)

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, e oferece a modalidade de Ensino Fundamental (anos finais). No ano de 2017, há no registro de matrículas na referida instituição de ensino 1.612 estudantes, distribuídos conforme evidenciado na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Quantitativo de estudantes matriculados por ano de escolaridade - Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia

Ano	Quantitativo
6º ano	573
7º ano	457
8º ano	328
9º ano	254

Fonte: A autora (2018)

4.1.2 Os participantes da pesquisa: os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do CEF 27

Para o desenvolvimento do estudo, elencou-se uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A opção por este ano se deu pelo fato de ser o último do Ensino Fundamental, e acredita-se que mesmo o lugar não tendo conteúdo curricular formal nessa etapa de escolarização, os conteúdos já foram trabalhados e vivenciados pelos estudantes nos anos anteriores, o que possibilita identificar e analisar as representações

sociais desses estudantes sobre o lugar em que vivem. Dessa forma, foi escolhida uma turma de 9º ano com 32 estudantes do turno vespertino. Desse quantitativo, chegamos ao número de 9 participantes na pesquisa. Essa escolha teve como critério o trabalho com os informantes em potencial, ou seja, os estudantes moradores do SHSN há mais de 5 anos, já que é preciso levar em conta que as RS são construídas com base nas experiências vividas e compartilhadas, e também nas práticas sociais realizadas sobre o objeto social, como revela Jodelet (2002). No caso deste trabalho, consideram-se os moradores do SHSN.

Para melhor compreender quem são os participantes, procurou-se descrever brevemente algumas características dos estudantes envolvidos no estudo. Essas características foram obtidas por meio da entrevista e observações empíricas. Por questões éticas, foi solicitado aos estudantes nas entrevistas que escolhessem um nome fictício para serem identificados em suas falas. Dessa forma, é apresentado o Quadro, que trata da caracterização de participantes da pesquisa:

Tabela 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Tempo que mora no SHSN	Quantidade de moradores na residência
Thiago	16	14 anos	07
Mirelle	14	06 anos	05
Kaylane	14	07 anos	06
Matheus	15	05 anos	04
Loyse	14	13 anos	05
Luís	14	07 anos	06
Sara	14	07 anos	04
Fernanda	14	10 anos	06
Ygor	15	10 anos	05

Fonte: A autora (2017)

Pode-se observar que os estudantes têm idades entre 14 e 16 anos e moram no local há mais de cinco anos, e que a quantidade de pessoas em casa varia entre 04 e 07 pessoas. Do quantitativo de nove estudantes entrevistados, cinco moram com os responsáveis (pai e mãe), três apenas com a mãe e um com a avó. Enquanto a renda familiar de 07 dos entrevistados provém de apenas um dos moradores da casa, em dois

dos entrevistados a renda familiar é constituída por mais de um morador. Mesmo assim, isso mostra a dependência da maioria dos constituintes das famílias de um único provedor de recursos, em geral.

4.3 Procedimentos de construção das informações empíricas

Os procedimentos utilizados para a construção das informações empíricas nesse estudo foram entrevistas semiestruturadas e fotografias apreendidas pelos estudantes. Esses instrumentos são apropriados para esta pesquisa, levando em conta o que propõe Jodelet (2002, p. 38), pois é considerada a estrutura das RS; as atitudes com expressão afetiva; o componente de informação que as RS têm; seus processos de elaboração e aspectos que constituem a representação – imagens, informações, valores, opiniões, elementos culturais, entre outros. Estes dois instrumentos, que serão descritos a seguir, facilitaram a compreensão de como se forma o pensamento social dos estudantes sobre o SHSN, já que através deles é possível identificar que saberes e atitudes com carga afetiva influenciaram diretamente na produção do espaço vivido.

4.3.1 Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

Nesta técnica, deve ser solicitado aos entrevistados que falem uma palavra, ou algumas, relacionadas a um comando. No caso desta pesquisa, o comando foi o Sol Nascente.

Esse é um instrumento de pesquisa que tem como base um repertório de conceitos que permite destacar universos semânticos através de um conjunto comum de palavras. As palavras indutoras devem ser definidas em função do objeto a ser representado e também do nível dos entrevistados. (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003).

4.3.2 Entrevista semiestruturada

Esse instrumento é fundamental para a elaboração de informações empíricas em uma concepção qualitativa. Richardson (2014) destaca que a entrevista é um dos principais recursos utilizados em pesquisas das ciências sociais, pois permite um elo

maior entre pesquisador e os entrevistados. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas são definidas por Spradley (1979, p. 16) como:

Conversas cordiais, nas quais o pesquisador lentamente introduz novos elementos para auxiliar informantes a responderem como informantes. O uso exclusivo desses novos elementos etnográficos ou sua introdução de forma muito rápida transformará as entrevistas em um interrogatório formal. A harmonia será dissipada, e os informantes podem acabar suspendendo sua cooperação.

Ainda segundo o autor, as entrevistas semiestruturadas são abertas e flexíveis, ficando o pesquisador livre para criar um questionamento com base no anterior, ocorrendo, assim, maior interação nos diálogos (SPRADLEY, 1979). Com esse procedimento, obtivemos as seguintes informações: identificação dos estudantes; as representações sociais do SHSN; percepção dos estudantes da relação Lugar/ Sol Nascente com o aprendizado da Geografia.

As entrevistas foram gravadas e em seguida transcritas e analisadas, realizadas no ambiente escolar, enquanto outras observações eram registradas no diário da pesquisadora. Dessa forma as entrevistas aconteceram em 10 encontros, com duração entre 30 e 40 minutos com cada estudante, no total foram feitas 27, e utilizadas 09 para esse estudo, das quais os critérios de escolha estão expressos nesse texto.

O quadro abaixo apresenta uma visão geral das questões que nortearam as entrevistas e dos objetivos dos blocos de questões:

Quadro 3 - Questões norteadoras da entrevista com os estudantes

Dimensão	Objetivos	Questões Norteadoras
I – Informação/Legitimação da entrevista e identificação pessoal e profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Propor um momento de descontração/aproximação; - Informar ao entrevistado o procedimento da entrevista; - Coletar dados pessoais; - Saber do percurso histórico cultural e social do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Apresentar os objetivos da pesquisa. 2 – Explicar os objetivos da entrevista. 3 – Garantir o anonimato e confidencialidade do conteúdo da entrevista. 4 – Qual a sua idade? 5-Como quer ser chamado na pesquisa?
II – Representações Sociais do lugar.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender quais as representações sociais que o 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Como é morar no Sol Nascente?

	estudante tem do seu lugar de moradia.	<p>2 – O que essa imagem representa para você?</p> <p>3 – O que lhe vem à cabeça quando pensa no Sol Nascente?</p> <p>4 – Como é seu dia a dia no Sol Nascente?</p> <p>6 – Quais os eventos mais importantes do Sol Nascente? Você participa deles?</p> <p>7 – Você considera o Sol Nascente o “seu” lugar?</p> <p>8 – Quais as vantagens e desvantagens de morar aqui?</p> <p>9– Se fosse para mudar alguma coisa em sua cidade o que mudaria?</p>
III – Comportamento e a aprendizagem dos estudantes.	- Compreender como o estudante percebe o conteúdo de Geografia e o lugar de moradia.	<p>1 – Você aprende sobre sua cidade na disciplina de Geografia?</p> <p>2 – Em sua opinião, é importante estudar o Sol Nascente? Por quê?</p> <p>3 – Você acredita que as pessoas que compõe a escola conhece o Sol Nascente?</p>

Fonte: A autora (2018)

Posteriormente, foram feitas as transcrições das entrevistas e uma leitura cuidadosa de cada momento registrado, para que fossem aproveitados todos os elementos significativos para a análise. Salienta-se que este instrumento é muito importante para a referida pesquisa, pois auxilia na obtenção de informações necessárias do contexto cotidiano dos estudantes.

4.3.3 Fotografias apreendidas pelos estudantes

Antes das entrevistas, foi solicitado aos estudantes que tirassem duas fotografias de espaços vividos no Sol Nascente que representassem de alguma forma algo para eles. As fotografias foram enviadas pelo aplicativo *Whatsapp* e mostradas aos estudantes no momento da entrevista, foram aproveitadas algumas fotos de um estudo piloto para essa

pesquisa em 2017, com estudantes da mesma escola com idades entre 13 e 17 anos, e com os mesmos critérios para a apreensão das imagens. Destaca-se que o uso deste instrumento metodológico é importante tanto em estudos das RS, como também no ensino da Geografia escolar.

A invenção da fotografia surge com a Revolução Industrial – período de grande desenvolvimento das ciências. Ela tem papel fundamental “enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento”, se tornando um instrumento de apoio à pesquisa, nos diferentes campos da ciência e como expressão artística (KOSSOY, 2009, p. 25).

A fotografia é definida, segundo Kossoy (2009, p. 21), como um “intrigante documento visual”, cujo conteúdo é, ao mesmo tempo, revelador de informações e detonador de emoções. Seu conteúdo pode despertar sentimentos diversos (afeto ou ódio, por exemplo) ou apenas meios de conhecimento e informação.

Neste sentido, o autor aponta que toda fotografia parte de um desejo, de um sujeito que está motivado a registrar em imagem um aspecto do real, em determinado lugar e tempo. Ele destaca três elementos fundamentais da fotografia, a saber: 1) o assunto (o tema escolhido); 2) o fotógrafo (o autor do registro); e, 3) a tecnologia (os materiais fotossensíveis para a obtenção da imagem). Não sendo somente um registro iconográfico, a fotografia apresenta cenários, personagens e fatos que rodeiam o fotógrafo. O seu olhar e sua elaboração estética também estão expressos na construção da imagem fotográfica. Pois, ela é sujeita a várias interpretações e contextos (KOSSOY, 2009).

A análise crítica da imagem torna-se um importante recurso que, se bem explorado, pode trazer grandes contribuições na construção de conceitos geográficos e ao entendimento das RS da realidade social. Neste contexto, Martins (2013) situa a fotografia como expressão visual da realidade social; a fotografia é um dos componentes do funcionamento desta sociedade intensamente visual e dependente de imagens.

A fotografia já faz parte do cotidiano de muitos estudantes através do uso da câmera do celular. Tal geração tem sua vivência no meio técnico científico-informacional, em que o ato de fotografar não é mais mistério ou destinado apenas a adultos. Mas, como será que os estudantes percebem a fotografia dentro do contexto do

lugar? Como eles analisam e pensam sobre uma imagem produzida por eles mesmos? Sobre a questão, Gâmbra (2013, p. 69) observa:

Compreender o mundo através de imagens é pensar sua própria posição no mundo. O trabalho com essas representações exige conhecimento, criatividade e dinamismo por parte do professor, afinal muitas são oriundas de conquista das novas tecnologias da sociedade contemporânea, e para isso o educador precisar ter conhecimento e saber lidar com essas inovações.

Diante do exposto, usar a fotografia como ferramenta de coleta de dados foi uma estratégia para apreender as representações sociais que cada estudante tem sobre o SHSN, pois a decisão sobre o lugar a ser fotografado revela quais sentimentos, interferências e conhecimentos influenciaram sua escolha. Esse instrumento permite identificar o processo de significação (estrutura das representações sociais), expressando a objetivação, e a ancoragem usada na explicação da imagem pelo estudante.

5- RESULTADOS E DISCUSSÕES: A APREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES SOBRE O SOL NASCENTE

Neste capítulo, por intermédio das imagens e sob a ótica das palavras, fotografias e discurso, será identificado e analisado o conteúdo das RS dos estudantes sobre o “Sol Nascente”. Os apontamentos aqui apresentados serão embasados à luz dos autores (CAVALCANTE, 1998; LEITE, 2012; SANTOS, 2006 e TUAN, 1980, entre outros). Os resultados serão explicitados por meio de quadros, imagens e categorias formados pela análise das entrevistas.

5.1 Imagens do Sol Nascente sob a ótica das palavras, das fotografias e do discurso

Para compreender o conteúdo das representações sociais de estudantes sobre o Sol Nascente, foi dado um enfoque multimetodológico, seguindo três etapas: a apreensão da imagem Sol Nascente sob a ótica das palavras, em que 29 estudantes participaram, sendo utilizada a técnica de associação livre de palavras; a do discurso, na

qual foi utilizada a entrevista com 9 estudantes, conforme critérios já explicitados; e a apreensão da imagem do Sol Nascente sob a ótica das fotografias retiradas pelos 9 estudantes entrevistados, totalizando 18 fotografias dos espaços vividos no Sol Nascente.

5.1.1 Imagem do Sol Nascente sob a ótica das palavras

Para trabalhar com a ótica das palavras, utilizou-se a associação livre de palavras (ABRIC, 1997). A análise do processo foi feita por meio da rede associativa no espaço semântico, e também pela análise de conteúdo das palavras mais frequentes relacionadas ao Sol Nascente. Essas duas estratégias, a associação livre de palavras e a análise de conteúdo, permitem caracterizar e interpretar os aspectos ligados ao fenômeno em estudo.

Considerou-se também, para efeito da técnica, todos os entrevistados da turma, totalizando assim 29 entrevistas. Foi apresentada a seguinte questão aos estudantes: “O que lhe vem à cabeça quando pensa no Sol Nascente?”. Antes da aplicação da técnica, o entrevistado foi instruído de como usar palavras isoladas ou expressões curtas e sobre uso de substantivos e/ ou adjetivos, além do aconselhamento sobre o uso de algumas frases. Outro aspecto abordado foi em relação ao tempo de resposta. Sobre isso, autores como Coutinho e Bú (2017) enfatizam:

Outro aspecto fundamental a ser destacado pelo pesquisador quando orientar os atores sociais é relativo ao tempo: quanto mais rápido for evocada/registrada a resposta, melhor o resultado. É importante assinalar assim, que o tempo gasto em reflexão na busca de palavras mais adequadas e sofisticadas podem deturpar os resultados da pesquisa. Quanto mais ágil e impulsiva for a resposta, maior seu efeito de validade. (2017, p. 222).

Em uma ficha, apresentou-se a seguinte questão aos estudantes: “O que lhe vem à cabeça quando pensa no Sol Nascente?”. Outros dois recursos também foram utilizados (entrevistas e fotografias) para maior apreensão das RS dos participantes, a técnica foi simplificada e adaptada, já que, ao mesmo tempo, o objetivo do trabalho era não ter prejuízo para esta pesquisa, principalmente em relação à extensão que ela poderia ter. Portanto, os estudantes responderam apenas uma palavra, totalizando assim, 29 palavras que foram agrupadas em duas categorias como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Associações livres para o termo indutor “Sol Nascente”

Concepções sobre o “Sol Nascente”	Ideias sobre o “Sol Nascente”	Total	%
Concepções Positivas	Amo muito (01) Amigos (02) Lar (02) Casa Própria (02) Infância (01)	08	27,59
Concepções Negativas	Insegurança (03) Violência (04) Favela (05) Longe (01) Falta planejamento (02) Poluição (01) Lixo (03) Desorganização (01) Feio (01)	21	72,41
Total		29	100

Fonte: A autora (2018)

A partir do quadro 4 - “Associações livres para o termo indutor “Sol Nascente”, pode-se observar que foi possível trabalhar com categorias como a *topofilia* e *topofobia*. Por topofilia, compreende-se “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p.5). Pode-se perceber, também, através do quadro, que cerca de 27% dos estudantes se referiam ao “Sol Nascente” com sentimento de afetividade em relação ao lugar. Segundo o autor, isso se justifica pela experiência vivida por cada sujeito, pois a experiência abarca uma teia de sensações, emoções e pensamentos. (TUAN, 1983).

Nesse sentido, percebe-se como significados e sentimentos são dados aos lugares pelas sociedades, em geral. Tuan (1980, p.130) enfatiza que “em qualquer lugar onde haja seres humanos, haverá o lar de alguém – com todo o significado afetivo da palavra”. Dessa forma, os lugares ganham aspectos culturais, de acordo com as experiências pessoais de suas sociedades. As palavras e expressões: Amigos (02), Lar (02) e Casa Própria (02), que foram as mais citadas no campo de “Concepções positivas”, denotam a afetividade desses estudantes com o lugar, proveniente de suas

experiências dotadas de valor, as quais, de acordo com Santos (2006), podem ser ressignificadas, já que surgem justamente das experiências carregadas de afetividade.

Já nas “Concepções Negativas”, que Tuan (1980, p. 5) define como topofobia, há a repulsa em relação ao lugar, que pode ser originado de alguns sentimentos, como o desconforto ou o medo. As palavras mais evocadas na pesquisa, nesse sentido, foram: Insegurança (03); Violência (04); Favela (05) e Lixo (03), evidenciando um provável desprezo ou repulsa ao lugar. Ainda de acordo com o autor, as percepções do sujeito em relação a qualquer lugar provêm da influência de fatores formados pelo meio social e físico, e, como já explicitado antes, são moldadas pelas experiências que cada sujeito desenvolve ao longo de sua trajetória de vida.

A partir dessas características, foi criado o quadro a seguir, que está colocado de acordo com o plano das RS, isto é, do Sol Nascente sob a ótica das palavras dos estudantes:

Quadro 5 - Dinâmica das relações sociais no Sol Nascente sob a ótica das palavras

<i>Plano das Representações Sociais</i>				
Ancoragem				
Significados socio-simbólicos que compõem as relações no espaço topológicas, estéticas e afetivas entre os sujeitos e seu território (Sol Nascente) (Bomfim, 2009).				
<i>Positiva (topofilico)</i>		<i>Negativa (topofobico)</i>		
<i>Afetivo</i>	<i>Social</i>	<i>Afetivo</i>	<i>Social</i>	<i>Estético</i>
Amo muito Lar Casa Própria	Amigos Infância	Insegurança	Violência Favela	Poluição Lixo Falta de planejamento Feio Desorganização

Fonte: A autora (2018)

5.1.2 Imagem do Sol Nascente sob a ótica do discurso

Para a análise das entrevistas, conforme já foi abordado, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Nesse sentido, a análise de conteúdos traz algumas características importantes, como a busca de fatores que interferem ou determinam o que aparece nos discursos. Esses fatores são escolhidos e agrupados de modo lógico por uma escolha de categorias – escolha via recorrência de determinados elementos considerados relevantes para o estudo, acrescida de uma análise de estrutura. Quer dizer, regras de exclusão, equivalência e associação. Baseado nisso é que surgiram as seguintes categorias e subcategorias temáticas formadas por meio dos resultados obtidos com as entrevistas:

Quadro 6 - Categorias e subcategorias obtidas por meio das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Desafios de morar no Sol Nascente	<ul style="list-style-type: none"> • Negação do lugar • Espaços culturais e de lazer • Exclusão e marginalização • Violência • Mídia • Infraestrutura
Vantagens do Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Conquista da “casa própria” • Afetividade social (família, amigos, igreja).
Geografia escolar e o lugar	<ul style="list-style-type: none"> • O ensino de Geografia

Fonte: A autora (2018)

5.1.2.1 Primeira categoria: *Desafios de morar no Sol Nascente*

A primeira categoria elaborada refere-se aos desafios que os estudantes relatam encontrar em seu cotidiano. O objetivo é apreender os significados sociosimbólicos das RS quanto ao espaço vivido do SHSN. As respostas aos questionamentos apresentados no Quadro 7 forneceram pistas para interpretar tais representações:

Quadro 7 - Síntese das respostas dos estudantes

Como é morar no Sol Nascente	
Thiago (16 anos)	É ruim professora, é como morar num lugar esquecido pelo

	governo, acho que se o governo arrumasse ficaria um lugar agradável. Quase não tem o que fazer, fora a escola.
Mirelle (14 anos)	Péssimo, é um lugar muito inapropriado, só tem buraco e lama.
Luís (14 anos)	É um pouco ruim, muita poeira, lixo e sem policiamento nas ruas. Preferia morar em outro lugar da Ceilândia.
Sara (14 anos)	Ah professora, gosto daqui não... lugar feio... e, sem muita coisa para fazer...
Como é seu dia a dia no Sol Nascente (rotina)	
Kaylane (14 anos)	Eu acordo, arrumo a casa, faço dever de casa, às vezes vou para a escola a tarde, volto para a casa, vou comer, assistir séries, mexer no celular e vou dormir. Meu dia não é muito legal.
Loyse (14 anos)	Nos dias da semana minha rotina se baseia em terça e quinta, eu vou para um curso de inglês em Ceilândia, cujo o nome é Cilc. Segunda e quarta eu faço os trabalhos da escola e as tarefas domésticas. Sexta eu ajudo minha irmã a limpar a igreja.
Matheus (15 anos)	O meu dia a dia no Sol Nascente é só ficar dentro de casa, tenho minhas atividades fora Sol Nascente.
Fernanda (14 anos)	Os dias são praticamente iguais, tomando cuidado por onde anda e com bastante atenção, passo o dia praticamente todo em casa, pois meus pais não me permitem sair muito e também não tem muito onde ir.
Desvantagens de morar no Sol Nascente	
Sara (14 anos)	Para mim, as desvantagens é o tráfico, corrupção e outros negócios que rola entre policiais, traficantes.
Ygor (15 anos)	Muita poeira, o posto policial não funciona, tem muito lixo e pode contrair doenças e o pouco investimento do governo como na segurança e infraestrutura.
Loyse (14 anos)	Não tem muita segurança, não tem asfalto, não ter uma boa infraestrutura, não ter saneamento básico e o pouco reconhecimento do governo.
Luís (14 anos)	É que o lugar não tem infraestrutura básica e áreas de lazer, como campinhos de futebol, se rola festa, dá briga, ai não posso ir.
Kaylane (14 anos)	É que aqui fica longe de vários lugares, por exemplo: shopping, caixas eletrônicos, pontos turísticos.

Fonte: A autora (2018)

Conforme os enunciados vistos no decorrer deste capítulo, não foi uma surpresa a grande quantidade de respostas negativas dos estudantes sobre o Sol Nascente não ser um lugar bom para viver. As explicações se deram devido aos fatores já expostos na técnica anterior (associação livre de palavras), como a dificuldade de acesso ao lugar, violência, pouca infraestrutura, poucas opções de lazer, principalmente. Neste sentido, Cavalcanti (2014, p. 89) afirma que “os lugares são, portanto, recortados afetivamente”. Para a autora, é necessário ampliar tal significado ligado ao “empírico” do estudante e proporcionar o conhecimento de elementos da realidade “objetiva e global”.

[...] esses elementos podem ajudar na compreensão de que as relações pessoais são importantes, mais que em determinados contextos elas são abortadas, são dirigidas, são coisificadas, também podem ajudar na compreensão de que a associação de lugares ruins (ou espaços, ou deslugares) à violência não é uma associação isolada, mais é partilhada por quem vive nas grandes cidades nos últimos anos. O conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e a análise da materialização diferenciadas das condições globais no lugar podem avançar o conhecimento que se tem de cada lugar vivido. (CAVALCANTI, 1998, p. 93).

A fala dos estudantes explicita que o lugar de moradia é interligado. Em seus relatos, principalmente, a maioria deles relaciona aspectos sociais, políticos e afetivos. Segundo Nóbrega (2009), essas relações são invisíveis, mas se manifestam por meio do conhecimento de cada sujeito e pelo grupo, sendo também resultado do trabalho dos que moram e administram o lugar e de suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Eles reconhecem que, para melhoria do Sol Nascente, é necessário que haja decisões políticas que caminhem nessa direção. Nesse sentido, Santos (2001) destaca que em nosso país há uma ingovernabilidade, no que se refere ao uso dos territórios.

[...] O modo pelo qual o território é usado aponta a ingovernabilidade da nação, dos Estados e das cidades. Existe um despreparo político e intelectual para enfrentar as contradições. [...] creio que é preciso ampliar a produção do discurso. Depois, devem-se reequacionar as relações sociais no território. (2001, p. 71).

Nesse contexto, Paviani (1998) destaca as contradições que existem nas políticas habitacionais brasileiras e que estas deviam atender as populações menos favorecidas de forma ética, de modo a garantir condições dignas de moradia. O autor completa dizendo que “a moradia, por certo, por sua tradução na paisagem urbana, é o elemento

denunciador das diversas formas de segregação sócio-espacial” (PAVIANI, 1998, p. 187).

Os estudantes relataram a falta de espaços de lazer, e que, principalmente por causa da violência, muitos não podem sair de casa. A rotina da maioria se reduz basicamente a trabalhos domésticos, escola e igreja, evidenciando, assim, as poucas opções que o lugar oferece para o lazer e cultura.

5.1.2.2 Segunda categoria: Vantagens do Lugar

Nesta categoria, no tocante às vantagens que o Sol Nascente apresenta como lugar de moradia, aspectos ligados ao fator afetivo são ressaltados pelos estudantes, como mostra o Quadro 8:

Quadro 8 - Síntese das respostas- Vantagens de morar no Sol Nascente

Vantagens em morar no Sol Nascente	
Ygor (15 anos)	A vantagem é que o povo é humilde, tenho vários amigos e familiares aqui. E temos nossa casa, é pequena mais é nossa, melhor que viver na rua.
Thiago (16 anos)	É que todo mundo é amigo de todo mundo. Você vai fazer amizade com os malandros daqui e nunca vai ser assaltado, às vezes as pessoas não vão querer brigar com você só porque você mora no Sol Nascente e ela acha que você é traficante. Os traficantes são amigáveis e isso pra mim é só vantagem, o resto pra mim não é nada, porque é igual a várias outras cidades.
Mirelle (14 anos)	As vantagens de morara aqui é a chance de ter uma moradia. Todos da minha rua se conhecem, são os vizinhos ajudando uns aos outros. Tirando isso, é muito ruim.
Loyse (14 anos)	A vantagem, é que aqui conseguimos ter a casa própria, meus amigos, a igreja e minha família. Moramos de aluguel, era muito ruim, sabe, ficar trocando de casa, fazer amigos tudo de novo, mudar de escola...aqui minha mãe conseguiu comprar.
Fernanda (14 anos)	As vantagens é ter moradia, pois muitas pessoas que moram aqui não têm para onde ir, e as escolas são perto de casa.
Sara (14 anos)	Temos casa própria, meus pais têm lojas onde trabalham.

Fonte: A autora (2018)

Conforme o resultado dessa questão trazida pelas entrevistas, percebe-se que, para os entrevistados, ter a “casa própria”, é uma das maiores vantagens que o sol Nascente pode proporcionar. Segundo Bolaffi (1976), a habitação era a principal aspiração das populações no Brasil, em 1960, de acordo com a pesquisa realizada por

Loyd A. Free². Para a população de renda baixa e média, a obtenção da casa própria é também a conquista de uma posição social mais elevada, no contexto subjetivo. Objetivamente, o orçamento é liberado mensalmente do aluguel e melhora as possibilidades de crediário. Percebe-se que, atualmente, a “casa própria” permanece como o principal bem a ser adquirido pela população em nosso país. Peluso (1999) enfatiza que este fato é acompanhado do contexto histórico da crise de habitação sofrida pela população de baixa renda no período de rápida urbanização e industrialização.

Nesse sentido, quando o estudante Ygor fala: “*E temos nossa casa, é pequena mais é nossa, melhor que viver na rua*”, percebe-se a ancoragem através da transformação do desconhecido em conhecido, isto é, nesse caso, morar na rua seria o desconhecido. Outra expressão clara da ancoragem é indicada pela fala: “*Todos da minha rua se conhecem, são os vizinhos ajudando uns aos outros*”. Nessa frase, a ancoragem tem como característica o fato de ter vizinhos conhecidos, o que, de certa forma, garante a ajuda esperada. Nesse cenário, as vantagens estão ligadas a amigos, família e religiosidade que estão ancorados na afetividade.

5.1.2.3 Geografia escolar e o lugar

A categoria Geografia escolar e o lugar retrata como os estudantes percebem o ensino da Geografia e o estudo do lugar. O quadro 9 apresenta algumas dessas percepções:

Quadro 9 - Aprendizado sobre o Sol Nascente e seu estudo- síntese das respostas

Aprendizado sobre o lugar (Sol Nascente) e a importância do estudo	
Kaylane (14 anos)	Não lembro ter estudado sobre o Sol Nascente. Acho importante sim, pois é onde moro, cresci aqui e não sei nada sobre a história desse lugar, saber história de onde moro é tão necessário quando saber história do meu país.
Thiago (16 anos)	Acho que não estudei. Não, porque lá não tem nada de mais é igual a todas outras cidades, e podemos saber pelo jornal.
Matheus (15 anos)	Não estudei. É sim, porque pelo menos alguém se importa com o Sol Nascente.

² Pesquisa patrocinada pelo “Intitute for International Social Research” sobre as aspirações pessoais e as atitudes política das populações urbanas brasileiras. O estudo realizado no Brasil foi parte do programa mais amplo redigido em vários países da Europa, Ásia e América Latina. (Bolaffi, 1976, p. 68).

Fernanda (14 anos)	Estudei um pouco, acho que no 7º ano. Sim, para sabermos como ele surgiu e entendermos porque tem tantos problemas e como podemos encontrar soluções já que tem uma grande população traria benefícios a tantos.
Mirelle (14 anos)	Estudei sim, fiz até um trabalho. Eu acho que sim, é importante, porque assim você pode ajudar a melhorar o local.

Fonte: a autora (2018)

Estudar o lugar através da percepção de seus moradores possibilita pensá-lo como um espaço dinâmico de conhecimento. Neste âmbito, alguns autores como Castellar e Vilhena (2010, p. 127) esclarecem que “todas as cidades educam, na medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço é de interação ativa e dialética”, e investir em tal experiência cotidiana como parte da ação pedagógica, proporciona maior eficácia do processo de aprendizagem.

Pelo contrário, como é visto nos fatos expostos, alguns estudantes não estudaram ou não se lembram de ter estudado sobre o lugar. Alguns demonstraram também não ser importante esse estudo, pois ou consideram todas as cidades iguais ou pensam que podem saber do lugar por meio da mídia, por exemplo.

Observa-se, assim, que a relação teoria-cotidiano se encontra ainda distante de se tornar real, apesar de alguns estudantes reforçarem que, ao estudar o lugar, pode-se melhorá-lo e entendê-lo. Sobre a questão, Cavalcanti (2014) também destaca, assim como já tratado anteriormente, que o ensino da Geografia é de suma importância para a “prática social cotidiana”, que vai além de uma consciência espacial e possibilita a formação de cidadãos mais ativos e bem preparados para compreender as demandas do mundo atual.

Para Leite (2012), o reconhecimento do lugar é proporcionado pelo conhecimento da realidade vivida. O ensino da Geografia deve proporcionar o entendimento dos fenômenos geográficos, bem como sua relação com o mundo, sempre com a intenção de realizar a construção da cidadania.

Outra questão abordada, ainda, é sobre a visão dos estudantes no que se refere a importância do conhecimento da escola a respeito da comunidade onde eles vivem. Cerca de seis estudantes responderam que sim; dois disseram que não e um não opinou sobre o assunto. Entretanto, o que se destacou foi que, mesmos aqueles que responderam positivamente, não sabiam explicar o porquê – o que revelou um dos

desafios da escola na atualidade: fazer sentido dentro do contexto local. Logo, tem-se a ideia de que a escola e a comunidade são “organizações” distintas e separadas.

5.1.3 Imagem do Sol Nascente sob a ótica das fotografias

Nesta seção, há a busca por apreender a imagem do Sol Nascente sob a ótica das fotografias com o objetivo de identificar e analisar os significados sócio-simbólicos que fazem parte da estrutura das relações no espaço social do Sol Nascente, nas dimensões afetivas, sociais e estéticas entre os estudantes e o seu lugar de moradia vinculando as categorias de análise: Topofilia e Topofobia. (TUAN, 1980).

Dessa forma, a seguir expomos um Quadro 10, que apresenta a dinâmica das RS de imagens significativas para os estudantes, e, posteriormente, algumas fotografias, relatos e algumas considerações. Para melhor análise desta seção, foi decidido considerar também as fotografias e relatos de estudantes que participaram de um estudo piloto em 2016, na mesma unidade de ensino (CEF 27). Assim, chegamos ao número de 28 fotografias apreendidas e analisadas.

Quadro 10 - Dinâmica das representações sociais de imagens dos estudantes.

<i>Plano das Representações Sociais</i>							
Ancoragem							
Significados socio-simbólicos que compõem as relações no espaço topológicas, estéticas e afetivas entre os sujeitos e seu território (Sol Nascente) (Bomfim, 2009).							
<i>Positiva (topofilico)</i>				<i>Negativa (topofobico)</i>			
<i>Qtd</i>	<i>Afetivo</i>	<i>Estético</i>	<i>Social</i>	<i>Qtd</i>	<i>Afetivo</i>	<i>Social</i>	<i>Estético</i>
17 fotos	Orgulho	Bonita	Lazer	11 fotos	Triste	Favela	Poluição
Vegetação	Feliz	Lindo	Religiosidade	Ruas	Abandono		Lixo
Nascentes	Paz			Lixo			Feio
Gruta				Campo de futebol			

Fonte: A autora (2018)

Das vinte e oito fotografias apreendidas, dezessete retratam relações de topofilia (bonita, orgulho, feliz, paz,) e as outras onze evidenciam aspectos topofóbicos. Vale ressaltar que a representação social do espaço do Sol Nascente, por meio da imagem da fotografia, apresenta-se de modo contraditório a imagem do discurso, pois a maioria das fotografias estão relacionados a aspectos positivos do lugar. No quadro 11 apresentamos algumas fotografias com a fala dos estudantes:

Quadro 11 - Fotografias dos estudantes do Centro de Ensino Fundamental 27

Fotografia	Escolha do Tema
	<p>“Escolhi esse lugar, porque é bonito, nem parece Sol Nascente. Gosto de lá, de caminhar e ficar olhando, adoro verde da natureza. Pois no Sol Nascente não tem nada pra gente fazer no fim de semana só ir para a igreja mesmo” (MAIRA, 15 anos).</p>
	<p>“- Essa floresta é legal, já tirei foto dela antes, professora, para mandar para minha mãe, que mora no Maranhão”</p> <p>- E por que não tirou da cidade, para mandar para ela? – questionou a pesquisadora.</p> <p>- Por que a cidade é muito feia, suja” (JÓAO, 14 anos).</p>
	<p>“Aqui é bom para tomar banho, depois do futebol. A água é limpinha, e quase ninguém vai lá. Gosto das coisas naturais no Sol Nascente. Gosto da minha casa, mas não gosto de morar lá. Tem muito lixo, as ruas são bagunçadas, sabe... e o campo de futebol é na terra” (LÉO, 13 anos).</p>

Fonte: A autora (2018)

As escolhas feitas pelos estudantes no ato de produzir e fazer a leitura das imagens revelam traços de suas identidades em construção. Sobre a questão, Hall (2005) afirma que os sujeitos assumem identidades diferentes, em diferentes momentos. Ainda segundo o autor, o ser humano classifica as “coisas” para garantir uma ordem social, atribuindo sentido ao mundo. As identidades são formadas no tempo e no espaço, mediante as relações necessárias e pré-estabelecidas conforme a conveniência, para se estar ligado a determinados “mundos sociais”.

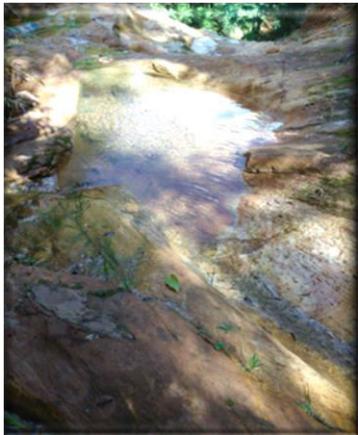
Neste contexto, a fotografia representa um importante instrumento para a construção de identidades, pois é um recorte espaço-temporal de uma realidade. O fotógrafo é capaz de, nas imagens capturadas, deixar suas impressões e interpretações sobre o tema retratado. Sobre a questão, Samain (1998, p. 48) destaca que não existem fotografias que não sejam portadoras de um conteúdo humano; ou seja, “toda fotografia é um olhar sobre o mundo, levada pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a outro olhar, procurando dar significação a este mundo”.

No processo aqui relatado, algo que é preciso destacar é o fato dos estudantes não mostrarem conhecimento sobre o cerrado, referindo-se ao bioma como “mata” ou “floresta” e, mesmo quando questionados sobre o tipo de vegetação das fotografias, eles não fizeram ligação – o que evidenciou a fragilidade da relação teoria-prática no ensino da Geografia. Sobre tal relação, Carvalho Sobrinho (2016) pontua que

[...] o ensino da Geografia e as práticas de ensino que são implementadas no âmbito da Educação Básica são, cada vez mais, desafiadoras por não considerar os espaços de vivências para a problematização e construção de conhecimentos. Como superar as práticas tradicionais em uma disciplina, cuja apresentação se faz monótona, conteudista e enfadonha? A resposta a essa questão conduz a reflexões sobre alternativas metodológicas, que promovam a possibilidade de pensar o espaço geográfico mediante o lugar, como ponto de partida e chegada e, nesse contexto, desenvolvam o sentido de cidadania crítica, reflexiva e propositiva. (p. 36).

O Quadro 12, a seguir, apresenta algumas fotografias e relatos dos estudantes que demonstram o quanto o local e suas representações podem auxiliar a escola e o ensino de Geografia na compreensão da realidade local. Entender onde a escola está inserida é premissa para interagir com a comunidade e no desenvolvimento de ações de intervenção e interesse local.

Quadro 12 – Fotografias dos estudantes do CEF 27- Ceilândia (1)

Fotografia	Motivo do fotógrafo: que a imagem representa para você sobre o “Sol Nascente”?
	<p>“Essa foto eu quis tirar porque me chama a atenção essa nascente. Parece outro lugar, quando estou lá. É um lugar que representa beleza. Mas já estão colocando lixo lá, daqui a pouco acaba ela” (RENAN, 14 anos).</p>
	<p>“Lá é bonito, dá para ver a Ceilândia, os prédios, e lá atrás é minha casa. A paisagem é linda, e essa mata é bem legal, é o lugar mais bonito do Sol Nascente” (OTÁVIO, 16 anos).</p>
	<p>“Eu escolhi esse lugar para tirar a foto, por causa desse lixo. Acho ruim um lugar bonito, as pessoas colocarem lixo. Não passa o lixeiro lá. Gosto do Sol Nascente, mas acho que tem muito lixo” (LUANA, 15 anos).</p>
	<p>“Eu tirei essa parada de ônibus, pois eu ando muito professora para eu pegar o ônibus para a escola. Minha casa é bem longe e não passa ônibus lá. Acho que é porque não tem asfalto, aí os motoristas não quer ir lá” (KAMILA, 13 anos).</p>

Fonte: A autora (2018)

Quadro 13 - Fotografias dos estudantes do CEF 27- Ceilândia (2)

Fotografia	Motivo do fotógrafo: que a imagem representa para você sobre o “Sol Nascente”?
	<p>“Tirei essa imagem, pois é perto da minha casa. Acho aqui bem feio. As casas são feias e as ruas bagunçadas. Não tem lugar para se divertir. Só um campinho que é na terra” (LEONARDO, 16 anos).</p>
	<p>“Esse lugar profê é horrível, tem que mudar. O governo devia ver isso. Tirei essa foto por que queria mostrar essa realidade aí”. (THIAGO, 16 anos)</p>
	<p>“Aqui é uma gruta de Nossa Senhora, e no alto de uma montanha aqui, é uma paz lá. Gosto demais de ficar ali pensando na vida.” (KAYLANE, 14 anos)</p>

Fonte: A autora (2018)

A imagem do Sol Nascente, sob a ótica das fotografias, nos mostrou que a ancoragem dos significados socio-simbólicos que estruturam as relações sociais dos estudantes neste lugar surge enquanto categorias cognitivas, topofílicas e topofóbicas, representadas, respectivamente, no embasamento estético, afetivo e social. Nesse sentido, foram construídas a partir de experiências vivenciadas e das práticas sociais que acontecem no lugar. Assim, as imagens, como um todo, refletem o sujeito que fotografou, bem como o lugar fotografado, relações sociais, afetivas, além de toda uma realidade que, no caso, é a do Sol Nascente, na visão desse grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço urbano é composto das representações sociais de seus moradores, as quais são formadas de acordo com a visão que as pessoas têm dos fenômenos e as formas que elas têm de dar respostas a estímulos externos. Assim, as pessoas cristalizam comportamentos, significações e modelos simbólicos, formando assim uma mediação entre a experiência vivida e as representações por elas construídas. Dessa forma, compreender as relações que se estabelecem no lugar é de suma importância para o ensino da Geografia e para a escola. Quanto à problematização de tal questão, é fato observável a dificuldade da escola contemporânea em trazer a realidade do estudante para a sala de aula.

A escola está situada em um bairro, em uma cidade e em um país, que possuem uma história própria ou diversas histórias. Conhecer as RS que o estudante e morador faz do espaço em questão é fundamental para refletir sua condição de cidadão e as interações sociais pátrias, pois o lugar é, acima de tudo, um espaço social.

Com base no estudo aqui apresentado, ficaram evidentes algumas representações sociais dos estudantes sobre o lugar e, com o apoio do referencial teórico apontado anteriormente, são perceptíveis dois campos distintos de reflexões: um no âmbito positivo, das quais as RS dos estudantes se ancoram nas relações sociais de afetividade que foram construídas no lugar; e outra negativa, ligada a aspectos estéticos de falta de infraestrutura do lugar e questões sociais. Assim, a representação social do Sol Nascente pode ser definida por um conjunto de símbolos, determinadas por dimensões estéticas, sócio-simbólicas e afetivas de seus moradores.

Outra evidência foi quanto ao ensino da categoria lugar, que, segundo a análise das respostas dos entrevistados, não partiram do estudo Setor Habitacional Sol Nascente, isto é, do seu lugar de moradia, mesmo o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental (DF) fazendo referência a este conteúdo. Isso demonstra a pouca representatividade que o conhecimento cotidiano tem e o quanto ele não é aproveitado pela disciplina e pela escola, tornando o ensino distante da prática vivencial do estudante.

Neste sentido, a escola e o ensino da Geografia perdem vários elementos importantes que rodeiam o cotidiano. Sobre a questão, Vaz (2007, p. 96) destaca que “o cotidiano é permeado por laços identitários, partilhamento de sentidos, espaços e tempos”. Ainda, Brandão e Mesquita (1995) concluem que é no cotidiano que o ser humano torna-se observador de si mesmo, do outro e do mundo. Assim, refletir sobre o lugar pode trazer várias pistas para a compreensão do mundo, bem como para a busca de uma sociedade mais justa.

O conteúdo das RS dos estudantes pode ser uma ferramenta para o professor levá-lo a compreender tanto a organização espacial e social, quanto sua presença no lugar. De fato, o processo de ensino-aprendizagem da Geografia pode estar vinculado à realidade do estudante. Neste contexto, tem-se aqui a expectativa de que a pesquisa possa contribuir no desafio de aproximar a realidade dos estudantes ao conteúdo trabalhado em sala de aula, trazendo significados e produzindo ferramentas para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J.C. Abric (Dir.). *Pratiques sociales et représentations*. 2. Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- ALVES, Z. M.; SILVA, M. H. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*. Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-9, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- ALVES, Zélia; Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-9, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Geografia, ciência da sociedade*. 2. Ed. Recife: Editora Universitária, 2006.
- ANDRADE, Manuel Correia de. Trajetória e Compromissos da Geografia Brasileira. In: *Velho Mundo - Novas Fronteiras: Perspectivas da Geografia Brasileira*. Curitiba: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 5º Congresso Brasileiro de Geógrafos, 1994.
- ANDRADE, Manuel Correia de. *Uma geografia para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1994.
- ANTELO, Raul. *Uma (outra) pequena história da fotografia*: Sylvio da Cunha. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 61, p. 45-77, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Raul_Antelo/publication/273168977_Uma_outra_pequena_historia_da_fotografia_Sylvio_da_Cunha/links/57dfd55908ae0c5b6564b4d7/Uma-outra-pequena-historia-da-fotografia-Sylvio-da-Cunha.pdf?origin=publication_detail>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- AZEVEDO, Rodrigo Medeiros de; STEINKE, Valdir Adilson, LEITE, Cristina Maria Costa. A fotografia como um recurso lúdico para o ensino da Geografia. In; STEINKE, Valdir Adilson; JUNIOR, Dante Flávio Reis; COSTA, Everaldo Batista. *Geografia & Fotografia*. Brasília: LAGIM, UnB, 2014.
- BAILLY, Antoine et al. *Géographie régionale et représentations*. Paris: Anthropo-economica, 1999.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BOLAFFI, Gabriel. *Habitação e Urbanismo: o problema e o falso problema*. Cadernos CERU. São Paulo, v. 1, n. 9, 1976.
- BOMFIM, Natanael Reis. *Noção social de território: em busca de um conceito didático em geografia: a territorialidade*. Ilhéus: Editus, 2009.

BONFIM, Natanael Reis. A Representação Social como Teoria e Método. In: BONFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). *As representações na Geografia*. Ilhéus: Editus - Editora da UESC, 2012. p. 12-37.

BOMFIM, N. R. *A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino da Geografia*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BRANCO, Elaine Regina; GUIMARÃES, Raul Borges. Eu, os Outros e o Lugar: contribuições das representações sociais na Geografia. *Revista Formação (online)*. Cidade, v. 2, n. 12, mar. 2006. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/1148/1146>>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto & Contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto & Contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A natureza do espaço fragmentado*. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura. *Território: globalização e fragmentação*. p. 191 a 197. São Paulo. Editora HUCITEC. 4ª edição, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. Ed. FFLCH, 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O Lugar no/do Mundo*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo de; SUESS, Rodrigo. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia (3º e 4º ciclo): uma abordagem crítico-reflexiva. *Revista Querubim*, Niterói, v. 1, p. 100-106, 2014.

CARVALHO SOBRINHO, Hugo. *A categoria lugar na construção dos conhecimentos geográficos: análise a partir da prática pedagógica do professor de geografia em Formosa - Goiás*. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

CARVALHO, V. C.; LIMA, S. F.; CARVALHO, M. C. R.; RODRIGUES, T. F. *Fotografia e História: ensaio bibliográfico*. Anais do Museu Paulista, São Paulo, v. 2, p. 253-300, jan./dez. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v2n1/a15v2n1.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

CASTELLAR, S. e VILHENA, J. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, coleção ideias em ação. 2010.

CASTELLS, M. *A Questão Urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTELLS, M. *A sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Sociedade Brasileira Contemporânea. In: TONINI, Maria Ivaine *et al.* (Orgs.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2014.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

COSTA, H.; SILVA, R. R. *A fotografia moderna no Brasil*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. *A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo*. Brasília: Editora Edelbra, 2012.

COUTINHO, M. P. L. *Depressão infantil e representação social*. 2ª ed. João Pessoa: Universitária UFPB, 2005.

COUTINHO, M. P. L.; NÓBREGA, S. M.; CATÃO, M. F. F. M. Contribuições Teórico Metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações Sociais. In: COUTINHO, M. P. L. (Org.). Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BÚ, Emerson do. *A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2)*. Revista campo do saber Volume 3 - Número 1 - jan/jun de 2017.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *PDAD 2015/2016*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/component/content/article/261-pesquisas-socioeconomicas/319-pdad-2015.html>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

DISTRITO FEDERAL. *Lei Complementar n. 785*, de 14 de novembro de 2008. Cria o Setor Habitacional Sol Nascente e a Área de Regularização de Interesse Social – ARIS Pôr do Sol na Região.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília, 2014.

DUBOIS, Philippe. *O ato de fotografar e outros ensaios*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2009.

DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Pensadores, 1974.

DURKHEIM, Émile. Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de Métaphysique et de Morale, 1898. In: *Sociologie et philosophie*. Paris : Presses Universitaires de France, 1967.

EMPRESA SAINT GERMAIN CONSULTORES ASSOCIADOS. Relatório das Atividades de Pesquisa Censitária, Cadastro e Selagem do Sol Nascente. Brasília: Saint Germain, 2008.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. *Brasília: mitos e contradições na história de Brasília* In: PAVIANI, Aldo et al.(org.) *Brasília 50 anos: da capital a metrópole*. Brasília: Editora UnB, p. 23-54, 2010.

FURQUIM, G. *Maior favela da América Latina: Sol Nascente toma posto da Rocinha*. In: Correio Braziliense, 28 de setembro de 2013. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/09/28/interna_cidades_df,390588/maior-favela-da-america-latina-sol-nascente-toma-posto-da-rocinha.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2015.

FURTADO, I. O. *O aluno fotógrafo: a reconstrução de conceitos sobre a cidade através dos diferentes olhares*. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9523188-O-aluno->

fotografo-a-reconstrucao-de-conceitos-sobre-a-cidade-atraves-dos-diferentes-olhares.html>. Acesso em: 11 out. 2015.

GÂMBERA, José Leonardo Homem de Mello. *Geografia e fotografia: articulando a imagem pela palavra*. 2013. 244 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GIDDENS, Anthony. *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva das sociologias compreensivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRACIA, Tomás (Coord.). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.

GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 191- 225.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERZLICH, Claudine. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 1972. p. 317-ss.

IBÁÑEZ GRACIA, Tomás. *Representaciones Sociales: teoria y método*. Barcelona: Sendai, 1988.

JESUÍNO, Jorge C. Um Conceito Reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria O.; SANTOS, Maria de Fátima S.; TRINDADE, Zeidi A. (Orgs.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Techno Politik, 2014. p. 41-75.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. *Folies et representations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JOVICHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

KOSSOY, Boris. *Fotografia: os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

- LACOSTE, Y. *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Lisboa, 1978.
- LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C. R (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura, 1981. 277p.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 3ª reimpressão, 2011.
- LEITE, Cristina Maria Costa. Educação no contexto contemporâneo: as possibilidades do Lugar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 5., 2011, São Cristóvão. *Anais...* São Cristóvão: Universidade Federal De Sergipe, 2011.
- LEITE, Cristina Maria Costa. *O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental*. 2012. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- LEME, M. A. V. S. Impacto da teoria das representações sociais. In: _____. *Conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educativas e profissão docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *A Pedagogia de Rui Barbosa*. 4. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2013.
- MAIA, Alexsandro Dantas. *A Associação de Moradores do Sol Nascente (DF): e a luta pelo direito à moradia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Programa de Pós-Graduação em ciências Sociais. São Leopoldo, RS. f. 115, 2017.
- MARCHI, Marcio. *A política habitacional brasileira e a produção do espaço urbano: reflexões sobre o programa minha casa minha vida na área conurbada de Florianópolis*. XVII
- MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MESQUITA, Zilá. Cotidiano ou quotidiano? In: MESQUITA, Zilá; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). *Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências*. Santa Cruz: UNISC, 1995.

MILGRAN, S.; JODELET, D. Psychological maps of Paris. In: PROSHANSKY, H. M.; ITTELSON, W. H. (Eds.). *Environmental psychology people and their physical settings*. New York: Rinehart and Winston, 1976.

MINAS GERAIS. Fundação João Pinheiro. *Déficit Habitacional no Brasil 2013: resultados preliminares*. Nota Técnica. Belo Horizonte, 2015.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOÑIVAS, Lazaro A. Las representaciones sociales. In: NAVÁLON-VILA, C.; TORNERO, M. et al. *Psicología y trabajo social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (Colección Maior, 18), 1993.

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

MOSCOVICI, Serge. On social representations. In: FORGAS, Joseph Paul (Ed.) *Social cognition: perspective on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981. p. 181-210.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MUGA, Henrique António. *Representação Social da Mudança Social*. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Porto, Porto.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. *O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira - SP*. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NÓBREGA, Maria das Dores Silva. *Representações Sociais da moradia e da natureza dos moradores de loteamentos de baixa renda em Águas lindas de Goiás-GO*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia. 128p, 2009.

OLIVEIRA, C. S. *Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa: uma visão holística do conhecimento humano*. São Paulo: LTR, 2000.

OLIVEIRA, Fátima O.; WERBA, Graziela. Representações Sociais. In: JACQUES, Maria da Graça Correia (Org.). *Psicologia Social Contemporânea*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 104-115.

OLIVEIRA, Márcio. *O Conceito de Representações Coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares*. Debates do NER, Porto Alegre, n. 22, 2012. p. 67-94.

OLIVEIRA, Marlene Macário. *O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário?* GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 609-623, 2014.

PAVIANI, Aldo (Org.). *Brasília 50 anos: da capital a metrópole*. Brasília: UnB, 2010.
PAVIANI, Aldo. *A construção injusta do espaço urbano*. In: PAVIANI, Aldo (Org.). *A conquista da cidade: movimentos populares em Brasília*. Brasília: Editora da UnB, p. 115-142. 1991.

PAVIANI, Aldo. A logica da periferização em áreas metropolitanas. In: SANTOS, Milton. SOUZA, Maria Adélia A. de. SILVEIRA, Maria Laura. *Território: globalização e fragmentação*, 1998.

PAVIANI, Aldo. *Brasília, a metrópole em crise: ensaios sobre urbanização*. Brasília: UnB, 2010.

PAVIANI, Aldo. *Geografia Urbana do Distrito Federal: evolução e tendências*. Espaço e Geografia V.10 n°1, ISSN 1516-9375, 2007.

PELUSO, Marília Luiza. O papel das representações sociais do “comprar a casa” na identificação dos problemas habitacionais. In: *Brasília – gestão urbana: conflitos e cidadania*. Org. Aldo Paviane. Brasília: Ed. UnB, 1999.

PERROUX, François. *L’Economie du siècle XX*. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

PERROUX, François. Les investissements multinationaux et l'analyse des pôles de développement et des pôles d'intégration. *Tiers-Monde*, v. 9, n. 34, p. 239-265, 1968.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual*. 2007. 76f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender geografia*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RESENDE, Mara L S. *Ceilândia em movimento*. 1985, 214p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RÊSES, Erlando S. *...E com a palavra: os alunos: estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no Ensino Médio*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília.

RICHARDSON, R.J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 6ª edição. São Paulo: Atlas. 2014.

ROCHA, Genylton O. Rêgo da. A Geografia escolar brasileira nos fins do século XIX: Revisitando os pareceres de Ruy Barbosa de 1882. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. 1., 1999, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 1999.

SÁ, Celso P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SALGUEIRO, Teresa Barata. *Cidade Pós-Moderna: espaço fragmentado*. Revista Território, ano III, nº 4; jan./jun. 1998.

SAMAIN, E. *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Laudenides Pontes dos. *O Estudo do Lugar no Ensino de Geografia: os espaços cotidianos na geografia escolar*. 2010. 159f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2010.

SANTOS, Luiz Eduardo Neves dos; SILVA, Jadson Pessoa da. *Produção e Fragmentação do Espaço Urbano de São Luís – MA*. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, São Luís, MA, 2011.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

SANTOS, Milton. *Espaço e método*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, Milton. *Metrópole corporativa fragmentada: o caso de São Paulo*. São Paulo: Nobel, 1990.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. *O país distorcido*. São Paulo: Publifolha, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. São Paulo: Editora Record, 2001. 474 pp.

- SEVERO, Denise de Sousa. *Planejamento urbano no Distrito Federal: o caso de Ceilândia*. 2014. 73 f. Monografia – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Brasília.
- SILVA LEME, Maria A. Vanzolini da. Impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O Conhecimento No Cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SILVA, Antônio Dias da. *Uma análise sobre a prática pedagógica dos professores de geografia do cef-28 de Ceilândia*. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SILVA, Antônio Dias da. *Uma análise sobre a prática pedagógica dos professores de geografia do cef-28 de Ceilândia*. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109-145.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. *Fobópole*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- SOUZA, Maria Adélia A. *Geografias da desigualdade*. In SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; SILVEIRA, Maria Laura. *Território: globalização e fragmentação*. p. 21 a 28. São Paulo. Editora HUCITEC. 4ª edição, 1998.
- SPOSITO, Eliseu Silvério. *Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2004.
- SPOSITO, Maria E. Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.). *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.
- SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.
- VASCONCELOS, José Adirson de. *Cidades-satélites*. Brasília: 1988.
- VAZ, P. B. *Narrativas fotográficas*. 1º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE A – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DO PROJETO “AQUI É O MEU LUGAR: SAMAMBAIA”



Figura 1 – Mural da escola com a exposição do Projeto “Aqui é o meu lugar: Samambaia”.



Figura 2 – Mural da escola com a exposição do Projeto “Aqui é o meu lugar: Samambaia”

ANEXO 1 – Autorização dos pais

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Ao responsável do estudante que participará da pesquisa

Eu, Tatiana Moura Martins, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, no nível de Mestrado em Educação, pela Universidade de Brasília, orientada pelo Professor Doutor Erlando da Silva Rêses, estou realizando nos anos de 2016 e 2017, uma investigação sobre as representações sociais do lugar de moradia dos estudantes da Comunidade Sol Nascente, com o título da pesquisa: Geografia escolar e as representações sociais de estudantes do Ensino Fundamental sobre o Sol Nascente-DF.

Com o estudo de campo, pretende-se recolher informações e fotografias tiradas pelos estudantes, que serão utilizadas na elaboração do trabalho (pesquisa).

Venho solicitar autorização para a realização de entrevistas e utilização das imagens (fotografias), produzidas pelos estudantes do lugar, entendendo esses procedimentos como importantes instrumentos para a pesquisa em curso. Comprometo-me que os dados recolhidos serão somente utilizados no âmbito dessa pesquisa. É necessário também, autorização para utilizar todos os dados recolhidos na entrevista para futuras publicações.

Agradeço desde já toda a disponibilidade e colaboração.

A Pesquisadora
Tatiana Moura Martins.

Tomei conhecimento e concordo

(Responsável do estudante)

ANEXO 2 – Autorização da escola para pesquisa

Autorização para a realização da pesquisa no Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia - DF



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Exma. Senhora

Diretora do Centro de Ensino Fundamental 27 de Ceilândia

Eu, Tatiana Moura Martins, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, no nível de Mestrado em Educação, pela Universidade de Brasília, orientada pelo Professor Doutor Erlando da Silva Reses, estarei realizando nos anos de 2016 e 2017 a seguinte investigação: Geografia escolar e as Representações Sociais de Estudantes do Ensino Fundamental sobre o Sol Nascente - DF.

Com esse estudo de campo, pretende-se recolher informações da máxima importância para a elaboração do trabalho, através de observação e aplicação de entrevistas a estudantes da escola. Todos os entrevistados terão direito a não responder, sendo garantida a maior discricção, bem como a não perturbação das atividades desenvolvidas na escola.

Dessa forma, solicito a autorização de V. Ex.^a para aplicação das entrevistas, bem como minha permanência na escola para que seja possível observar o cotidiano. Comprometo-me que os dados recolhidos serão somente utilizados no âmbito desta pesquisa.

Agradeço desde já toda a disponibilidade e colaboração.

A Pesquisadora

TATIANA MOURA MARTINS

Tomei conhecimento e concordo

DIRETORA DA ESCOLA.

ANEXO 3 – Roteiro da Entrevista

Dimensão	Objetivos	Questões Norteadoras
I – Informação/Legitimação da entrevista e identificação pessoal e profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - Propor um momento de descontração/aproximação; - Informar ao entrevistado o procedimento da entrevista; - Coletar dados pessoais; - Saber do percurso histórico cultural e social do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Apresentar os objetivos da pesquisa. 2 – Explicar os objetivos da entrevista. 3 – Garantir o anonimato e confidencialidade do conteúdo da entrevista. 4 – Qual a sua idade? 5-Como quer ser chamado na pesquisa?
II – Representações Sociais do lugar.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender quais as representações sociais que o estudante tem do seu lugar de moradia. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Como é morar no Sol Nascente? 2 – O que essa imagem representa para você? 3 – O que lhe vem à cabeça quando pensa no Sol Nascente? 4 – Como é seu dia a dia no Sol Nascente? 6 – Quais os eventos mais importantes do Sol Nascente? Você participa deles? 7 – Você considera o Sol Nascente o “seu” lugar? 8 – Quais as vantagens e desvantagens de morar aqui? 9– Se fosse para mudar alguma coisa em sua cidade o que mudaria?
III – Comportamento e a aprendizagem dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como o estudante percebe o conteúdo de Geografia e o lugar de moradia. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Você aprende sobre sua cidade na disciplina de Geografia? 2 – Em sua opinião, é importante estudar o Sol Nascente? Por quê? 3 – Você acredita que as pessoas que compõem a escola conhece o Sol Nascente?

Fonte: A autora (2018)