



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Kelly Souza Costa

**Representações sociais e ensino de geografia:
a geografia revelada no samba**

Rio de Janeiro

2018

Kelly Souza Costa

**Representações Sociais e ensino de geografia:
a geografia revelada no samba**



Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CÂp-Uerj, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado Profissional. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CAP/A

C837 Costa, Kelly Souza
Representações sociais e ensino de geografia: a geografia
revelada no samba. - 2018.
115 f.: il.

Orientador: Lincoln Tavares Silva.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando
Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

1. Ensino de Geografia – Teses. 2. Representações Sociais –
Teses. 3. Samba – Teses. I. Silva, Lincoln Tavares. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. III. Instituto de Aplicação Rodrigues da
Silveira. IV. Título.

CDU 372.891

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada fonte.

Assinatura

Data

Kelly Souza Costa

**Representações sociais e ensino de geografia:
a geografia revelada no samba**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-Uerj, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Mestrado Profissional. Área de Concentração: Cotidiano e currículo do Ensino Fundamental.

Aprovado em 27 de agosto de 2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Alexander Josef Sá Tobias da Costa (Co-orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. João Baptista Ferreira de Mello
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Rogério Mendes de Lima
Colégio Pedro II – CPII

Profa. Dra. Andrea da Paixão Fernandes (suplente)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva (suplente)
Colégio Pedro II – CPII

Rio de Janeiro

2018

*Dedico aos meus pais, Mirian e Arnaldo (in memoriam),
que sempre se empenharam e muito se esforçaram para
me proporcionar o melhor possível e que, hoje,
eu sinto, são meus anjos protetores.
A meu marido, por todo amor, companheirismo, apoio e paciência.
Ao meu irmão, filho do coração e grande incentivador.*

AGRADECIMENTOS

Um dos significados de agradecer está relacionado a render graças, por isso começo agradecendo a Deus por ter me conduzido neste caminho chamado mestrado até a conclusão deste trabalho.

Agradeço ao meu marido Alexander, por nunca ter permitido que eu desistisse e que sempre esteve presente para ser meu alicerce e me trazer o conforto necessário nas horas mais difíceis.

Ao meu querido irmão Raphael, que com sua determinação e força de vontade se mostrou um verdadeiro exemplo para essa irmã orgulhosa.

Agradecer significa também reconhecer, expressar gratidão, e esta gratidão quero manifestar ao meu orientador Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva, um amigo querido que aceitou entrar nesta empreitada comigo, que me incentivou e me orientou sempre com muita doçura, me trazendo paz sem deixar de ser assertivo.

Continuo agradecendo aos membros da banca Prof. Dr. João Baptista Ferreira de Mello, Prof. Dr. Rogerio Mendes de Lima, Profa. Dra. Andrea da Paixão Fernandes e Profa. Dra. Kátia Regina Xavier Pereira da Silva por suas contribuições enriquecedoras como uma bússola a me guiar.

Aos meus companheiros do grupo Memórias e Representações Sociais e por todos os momentos de partilha e de troca que me auxiliaram até aqui.

Aos meus amigos-irmãos, companheiros de vida, Ana Lúcia, Kátia, Débora e Marcelo, Fernanda e Luciano, Juliana e Leandro, Fátima e Ronaldo e ao meu mais novo amor João Vicente, meu lindo afilhado, que não deixaram de me querer bem, mesmo com minha ausência durante este período.

À querida filha do coração Jaqueline, que com sua grande admiração sempre conseguiu me fazer ver o que há de melhor em mim, me levando a acreditar no meu potencial.

Rendo agradecimentos aos meus pais, Mirian e Arnaldo (*in memoriam*), que, mesmo sem terem diploma, passaram para mim a grandeza de reconhecer na educação uma ponte para a realização dos meus sonhos, que não me deixaram parar de sonhar.

A cada um, meu muito obrigada.

*São as nossas escolhas que revelam o que realmente somos,
muito mais do que as nossas qualidades.*

Alvo Dumbledore

RESUMO

COSTA, Kelly Souza. *Representações sociais e ensino de geografia: a geografia revelada no samba*. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente dissertação se propõe a apresentar como os saberes partilhados socialmente, presentes em sambas, colaboram para o processo de descoberta e apreensão dos conteúdos de Geografia na Educação Básica. Para isso, a pesquisa tem como objetivo geral identificar quais sentidos e significados os professores de Geografia atribuem à utilização de sambas como recurso didático. Busca também reconhecer quais são as impressões dos professores sobre o entendimento dos alunos em relação ao possível ganho pedagógico ao inserir o saber popular, materializado por meio do samba, nas dinâmicas de sala de aula. Além disso, pretende identificar se os professores se apropriam do samba como uma possível ferramenta metodológica. O trabalho apresenta a evolução do Ensino da Geografia escolar no Brasil, destacando as correntes crítica e humanística da Geografia que mais influenciam na formação e no ensino da disciplina na atualidade. Também traça, de forma breve, o histórico da origem e importância do samba para a cultura popular brasileira, associando-o ao contexto do ensino de geografia e à produção de sentidos presentes e decorrentes desta relação. A pesquisa se fundamenta na Teoria das Representações Sociais (TRS), com base em Serge Moscovici (2003) e Denise Jodelet (2009), que orienta a construção do instrumento dos questionários *online*, incorporando para tanto a Técnica de Evocação Livre de Palavras e a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2000) para a prospecção e análise das respostas obtidas em grupo de 67 professores de geografia das redes públicas e privadas da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro. Pudemos mapear que a cultura, a aprendizagem e a identidade são os elementos que mais dão significado aos sentidos atribuídos pelos respondentes na relação ensino de Geografia e samba. As respostas também nos forneceram informações afirmativas sobre a importância de se utilizar elementos da cultura popular nas aulas, tanto para a prática pedagógica do professor como para o ganho no processo de ensino-aprendizagem e formação cidadã dos alunos. O estudo, inserido no contexto de mestrado profissional, nos permitiu gerar um produto que sugere estratégias pedagógicas para o ensino de Geografia que, através da apropriação de sambas, possibilite mediar o conhecimento e conduzir os estudantes a uma reflexão dos diferentes contextos bem como a apreensão dos conteúdos da disciplina.

Palavras – chave: Ensino de Geografia. Representações Sociais. Samba.

ABSTRACT

COSTA, Kelly Souza. *Social representations and teaching of geography: geography revealed in samba*. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado de Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present dissertation proposes to present how socially shared knowledge, present in samba music, hinders the process of discovery and learning of contents of Geography in Basic Education. For this, the research has as general objective to identify which meanings that teachers of Geography attribute to the use of samba music as a pedagogic resource. This dissertation also aims at recognizing teachers' impressions of pupils' understanding in relation to the possible pedagogic gain one may have when they bring popular knowledge, materialised through samba, to classroom practices. Besides, this research is willing to investigate whether or not teachers use samba as a possible methodological tool. The study presents the development of the teaching of school Geography, singling out the trends of critical and humanistic Geography that most influence both the formation and the teaching of the school subject nowadays. Moreover, it presents, in a concise fashion, the importance samba music to the Brazilian popular culture, in relation to the production of meanings derived from this relationship. The study stems from Social Representation Theories (SRT), based on Serge Moscovici (2003) and Denise Jodelet (2009), who guides the construction of online questionnaires as research instrument, incorporating the technique of free evocation of lexical items and the methodology of mass subject discourse (LEFÈVRE & LEFÈVRE, 2000) to analyse the answers obtained in a group of 67 teachers of Geography from both private schools and schools from the private sector in the state of Rio de Janeiro. This research led us to understand that culture, learning and identity are the elements that most meaning to the senses attributed by the interviewees in relation to the teaching of Geography and samba. The answers also presented positive information about the relevance of using popular culture elements in the classroom for the teacher's pedagogic practice as well as for the teaching-learning process and for the building of pupils' citizenship awareness. This study, which is inserted in the context of a Professional Master Course, has allowed us to generate data that suggest pedagogic strategies for the teaching of Geography, which, through the use of samba music, can mediate knowledge and lead pupils to think of different contexts and learning possibilities of the school subject.

Keywords: Teaching of Geography. Social Representations. Samba.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As esferas de pertença das representações sociais	46
Figura 2	Questionário enviado aos professores	63
Figura 3	Perfil das professoras que têm em suas respostas IC (Ideias Centrais) e AC (Ancoragens) que remetem à <i>aprendizagem e cultura</i>	79
Figura 4	Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem à <i>aprendizagem e cultura</i>	80
Figura 5	Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>conteúdos pertinentes</i>	81
Figura 6	Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>conteúdos pertinentes</i>	81
Figura 7	Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>dinamizar a aula</i>	82
Figura 8	Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>dinamizar a aula</i>	82
Figura 9	Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>interesse dos alunos</i>	83
Figura 10	Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>interesse dos alunos</i>	83
Figura 11	Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>contextualização</i>	84
Figura 12	Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem a <i>contextualização</i>	84
Figura 13	Professoras que acreditam que os alunos <i>gostam</i> ou <i>têm seu interesse despertado</i> em aulas com samba	91
Figura 14	Professores que acreditam que os alunos <i>gostam</i> ou <i>têm seu interesse despertado</i> em aulas com samba	92
Figura 15	Professores que acreditam que os alunos identificam o samba como um <i>recurso que favorece a aprendizagem</i>	93
Figura 16	Professores que acreditam que os alunos identificam o samba como um elemento de <i>contextualização</i>	94
Figura 17	Professores que acreditam que os alunos identificam o samba como um elemento de <i>apropriação cultural</i>	95
Figura 18	Professores que acreditam que os alunos encaram o samba com uma certa <i>resistência</i>	96
Figura 19	Árvore de Similitudes	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantitativo percentual de professores por sexo	70
Gráfico 2	Quantitativo de professores por nível de ensino	71
Gráfico 3	Quantitativo de professores por rede de ensino	72
Gráfico 4	Distribuição do quantitativo de professor por tempo de magistério ..	74
Gráfico 5	Quantitativo de professor por instituição em que se formou	74
Gráfico 6	Quantitativo de professor por identificação étnico-racial	75
Gráfico 7	Quantitativo de professor que utiliza música em sala de aula	77
Gráfico 8	Frequência da utilização da música em aula	78
Gráfico 9	Quantitativo de professores que escolhem sambas para ilustrar suas aulas	85
Gráfico 10	Opinião dos professores sobre o quão enriquecedor é para o ensino-aprendizagem de Geografia a utilização do samba nas aulas	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de professores por tempo que lecionam	73
Tabela 2	Quantitativo de professores por identificação étnico-racial	75
Tabela 3	Número de Sambas citados por professor	86
Tabela 4	Sambas mais citados pelos professores	87
Tabela 5	Citações, sinonímias, ordem de evocação e frequência das palavras e expressões citadas pelos professores	98

SUMÁRIO

	INTRODUZINDO O “ENREDO DO MEU SAMBA”	12
1	TAL COMO UM SAMBA: GÊNESE, EVOLUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL	24
1.1	Evolução da Geografia Escolar no Brasil	24
1.2	A Geografia Crítica	37
1.3	A Geografia Humanística	41
2	A COMPOSIÇÃO DO MEU ENREDO: BASES TEÓRICAS, O SAMBA E O ENSINO DE GEOGRAFIA	44
2.1	Breve análise da Teoria das Representações Sociais (TRS)	44
2.2	Samba: um breve histórico e atribuição como representação social ...	50
2.3	O Ensino de Geografia, o samba e as representações sociais	57
3	SOBRE COMO COMPUS O MEU SAMBA – CAMINHOS METODOLÓGICOS	62
3.1	Sobre os parceiros desta composição	62
3.2	Sobre o instrumento e como foi disponibilizado	62
3.3	Sobre a composição a partir dos Discursos do Sujeito Coletivo	65
3.4	As inspirações reveladas por evocação de palavras	67
4	O QUE DIZEM OS PARCEIROS DESTE SAMBA?	69
4.1	Apresentação dos nossos parceiros	70
4.2	Que composições nos revelam os DSC dos professores?	76
	E AI, DEU SAMBA? CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

INTRODUZINDO O “ENREDO DO MEU SAMBA”

No exercício do magistério, muitas dificuldades são encontradas ao longo do caminho. De acordo com Perrenoud (1999) e Macedo (2012), podemos enumerar entre elas: uma grande valorização do ensino em detrimento da aprendizagem; salas lotadas; pouco tempo para cumprir os conteúdos e para a elaboração de novas práticas; alunos desmotivados; professores estafados; além de escolas com foco maior nas avaliações e resultados do que nos processos de ensino-aprendizagem.

Para que possamos melhor compreender os processos acima citados, é importante destacarmos que, ensinar e aprender, apesar de caminharem juntos não necessariamente ocorrem de maneira simultânea. Segundo Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Partiremos do pressuposto que a atividade principal de um educador é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos a partir de sua didática.

Diante das dificuldades e da inquietude no exercício da profissão, cresce entre professores a necessidade de buscar alternativas que aprimorem sua didática na busca de ensinar. Com o propósito de valorizar o processo, o trabalho objetiva construir perspectivas que corroborem com seu trabalho de ensinar para, assim, aproximar os alunos do conhecimento presente no currículo e fomentar aprendizagem. É buscar fazer da educação um elemento de transformação.

Entendemos aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimentos. Se considerarmos o processo de aprendizagem como uma ação conjunta entre professor e aluno, na qual o professor estimula e dirige as atividades em função da aprendizagem dos alunos, pode-se dizer que a aula é a forma didática básica de organização do processo de ensino (LIBANEO, 1994).

A presente dissertação pretende contribuir para a didática do professor a partir da introdução de atividades na sala de aula que contemplem fenômenos sociais, além de alertar o professor para as possibilidades, nas condições contextuais que possui, de desenvolver uma prática de ensino criativa, que permita ampliar a forma de os alunos vivenciarem o seu cotidiano e as relações que se estabelecem nele.

Para melhor elucidar o conceito de cotidiano, recorreremos à luz de Michel de Certeau, (1996, p.31), que o define como

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] é um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres.

O papel do educador é conseguir ir além da análise do cotidiano predominante, no qual as relações hegemônicas são reafirmadas e não questionadas, debatidas e entendidas. É promover o debate dessa complexidade que está no cotidiano e que envolve relações de poder que influenciam os sujeitos. Por intermédio do ensino, que o educador possa desarticular as interpretações e a manutenção de estereótipos, que mais reforçam as desigualdades ao invés de rompê-las. O propósito é que o ensino de Geografia seja focado na interpretação do cotidiano, e que esta interpretação seja uma ferramenta que permita aos estudantes ressignificar sua realidade.

Em função de várias adversidades, muitas vezes a análise de manifestações e de saberes sociais do nosso cotidiano fica negligenciada, ou não se percebe esse conjunto de conhecimentos como saberes úteis e relevantes na prática pedagógica. A intenção desse trabalho é descobrir se, por meio da análise de sambas, o professor considera possível aprimorar o olhar geográfico e o entendimento dos estudantes para a relação entre a ciência e o cotidiano. Pretende, então, a partir da visão dos professores, pesquisar como o samba e saberes sociais podem contribuir para a aprendizagem dos alunos sobre os conceitos de Geografia e seus cotidianos. De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 87)

A teoria das representações sociais é uma teoria sobre os saberes sociais. Ela se dirige à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. O termo saber social pode se referir a qualquer conhecimento, mas a teoria está especialmente interessada no fenômeno das representações sociais, que compreende os saberes produzidos na, e pela, vida cotidiana.

O samba pode ser usado como um importante elemento fomentador de troca de saberes. Poder desenvolver atividades com sambas que retratem a Geografia e auxiliem na prática do professor permite que haja a elaboração do conhecimento,

sistematizado para a sala de aula, por meio da apreensão dos saberes do senso comum presentes nas representações sociais. Vemos a importância de elaborar esse produto pautado na forma com que alguns conceitos são representados por Brandão (2005, p. 91)

Sustentabilidade – o modo solidário de relações entre o homem, a vida e o mundo. Solidariedade – o modo sustentável, generoso e co-responsável de as pessoas e os grupos humanos interagirem entre eles. Complexidade – um modo novo criativo, solidário e sustentável de as pessoas se relacionarem como conhecimento, com a pesquisa, com a educação (no sentido de Edgar Morin do termo). Criatividade – modo inovador e integrativo dos três outros eixos de as pessoas se sentirem solidariamente co-responsáveis pela criação contínua, cotidiana e históricas de suas vidas, de seus mundos sociais e de seus cenários naturais de vida e de trabalho.

Queremos aqui enfatizar a importância da troca dos saberes e do reconhecimento de que se aprende em várias situações da vida cotidiana. O aprender sendo visto como um processo desenvolvido em diferentes dimensões experienciadas, o qual os saberes do cotidiano são partilhados, nos tornando aprendentes em todos os momentos da nossa vida. De acordo com Brandão (2005, p.86)

Aprendemos não apenas os saberes do *mundo natural*, mas a complexa teia de símbolos, de sentidos e de significados que constituem o mundo da cultura. (...) cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa costuma ser também um *momento de aprendizagem*.

Trazer a cultura¹ e o saber popular para a escola é reconhecer que esse saber produzido e partilhado socialmente, o do cotidiano, gera conhecimento que pode ser utilizado como instrumento para desenvolver outros saberes. De acordo com Kozel (2013, p. 13) “A cultura deixa de ser vista como entidade supra orgânica e passa a refletir as coisas simples do cotidiano, linguagens, ideias e significados comuns a um grupo social”. Acreditamos que o samba é um elemento repleto de representações que podem contribuir para a aprendizagem a partir da análise desses saberes e do senso comum neles cantados.

Neste trabalho, atribuiremos ao senso comum o conjunto de crenças e

¹ A retomada da geografia humana pelos geógrafos culturais, redimensionando o conceito de cultura, se apresenta como uma perspectiva marcante a partir da década de 1990 no Brasil, sobretudo com a criação do NEPEC (Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Espaço e Cultura), na UERJ, pelos pesquisadores Zeny Rosendahl e Roberto Lobato Correa. Ainda sobre cultura, temos a contribuição de Certeau (1995, p.273) que não partilhou da visão simplista de difusão cultural e apontou para a concepção de cultura que se produz numa contínua relação que se dá tanto de “cima” para “baixo” quanto de “baixo” para “cima”.

conhecimentos partilhados por determinados grupos sociais, ou seja, àquele conhecimento que é acumulado pelos grupos sociais a partir das suas experiências vividas, ou, ainda, aos conhecimentos empíricos passados de geração em geração, os saberes sociais. Pode ser encarado como o conhecimento que impulsiona a tomada de decisões cotidianas, que se adquire dentro do contexto social em que se vive, não tendo necessariamente que possuir uma comprovação a partir de uma aferição para ser absorvido socialmente.

Em função dessas características, essa forma/categoria de conhecimento por muitos é rebaixada e tratada como um saber menor². Esse saber partilhado socialmente e que retrata o saber das experiências sociais cotidianas começa a ser renegado a partir do século XVII, principalmente com o desenvolvimento da ciência moderna e da filosofia racionalista cartesiana.

Porém, não se pode negligenciar que esse saber está intimamente vinculado à realidade e às experiências vividas, o que lhe confere um grande valor, tornando-o um conhecimento rico em significados e sentidos, além de formador de condutas e de práticas.

Vygotsky (2001, p.465) destaca que as categorias significado e sentido não são desvinculadas. No campo semântico o significado está relacionado ao que a palavra pode se encerrar. Já no campo psicológico, o autor atribui a significado a ideia de generalizações ou zona dos sentidos. “[...] uma zona mais estável, uniforme e exata... é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos”. O sentido, para o mesmo autor, é fluido, mais inconstante, e se forma na complexidade de zonas de estabilidade variada, configurando-se sempre em uma formação dinâmica.

Por ser o senso comum um conhecimento subjetivo e particular, repleto de significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos, partir de sua análise para explicar os fenômenos sociais e os conceitos da Geografia pode ser um caminho interessante, instigante e atraente aos alunos. Parte-se da premissa de que seus conhecimentos têm valor e não são uma forma menor de descrever e reconhecer o mundo. O desafio é exatamente esse, conseguir mostrar o valor desses

² Neste sentido, trago as palavras de Santos (1989, p.33): “Afirma Bachelard que <<A ciência se opõe absolutamente à opinião>> (1972:14). Em ciência, nada é dado, tudo se constrói. O <<senso comum>>, o <<conhecimento vulgar>>, a <<sociologia espontânea>>, a <<experiência imediata>>, tudo são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido”.

conhecimentos e a possibilidade de utilizá-los na busca de agregar cada vez mais saberes, inclusive levando-os à compreensão dos saberes científicos específicos presentes em seu cotidiano.

Neste trabalho de pesquisa, a inserção do senso comum e do contexto social cotidiano em sala de aula se dará por meio do gênero musical denominado samba. A proposta é reconhecer como os professores se apropriam deste recurso e que benefícios podem ser conquistados para o processo ensino-aprendizagem a partir da introdução de elementos culturais nas aulas de Geografia. O samba se adequa a essa proposta visto ser um gênero musical que tradicionalmente retrata o cotidiano de vários grupos sociais e expressa conhecimentos experimentados e vividos, além de retratar as transformações e permanências desse mesmo cotidiano.

Vale salientar que ao escolher o samba trata-se de uma abordagem bem ampla, não se atendo a apenas um tipo específico deste gênero. De acordo com Azevedo (2013, p.122)

Como vimos, falar em samba pode significar uma infinidade de formas de música popular urbana como samba de partido-alto, samba de terreiro ou de quadra, samba-canção, samba de breque, samba-choro e outros.

Dessa forma, utilizar o samba e suas variadas nuances nas aulas de Geografia busca dar significado e sentido³ aos conteúdos da disciplina, para que os alunos tenham facilidade na identificação destes em uma manifestação cultural.

Desde 1999, minha atuação na educação básica foi repleta de desafios e obstáculos para o desenvolvimento pleno da profissão de Professora de Geografia. As dificuldades presentes no magistério, mais que conhecidas e algumas relatadas também nesta pesquisa, me levaram a refletir sobre aquelas práticas que vivenciei como aluna e que nunca saíram da minha memória, uma vez que marcaram minha trajetória e auxiliaram no entendimento e na fixação de diversos conteúdos. Em minha jornada como professora da educação básica, então, foi recorrente a busca por novas práticas pedagógicas que pudessem complementar a rotina escolar, além de dar uma nova perspectiva aos conteúdos, tentando levar os alunos a desenvolverem um novo olhar sobre sua aprendizagem, para que este processo não fosse encarado de forma enfadonha como mera memorização de conteúdos para a

³ Nas afirmações de Franco (2008, p.13) “O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivadas, valorizadas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

realização de avaliações.

É importante salientar que o nosso entendimento por busca de novas práticas não significa que o professor ficará preso numa obrigação constante de criação de atividades, o que poderia ser tomado como mais um modismo ou imposição a este profissional. Ao contrário, a proposta é de investigar como ações desta natureza podem despertar e fundamentar o empoderamento no professor, com a ampliação da possibilidade de tornar a dinâmica da sala de aula mais instigante. Dessa forma, pensamos que os professores podem apresentar mudanças de atitudes que podem levá-los a atingir seus objetivos metodológicos, através de novas práticas, que possam deslocar os estudantes para outra posição, a de colaboradores e de protagonistas dos seus processos de aprendizagem, tirando-os do lugar de apenas ouvintes.

Mas, por que pesquisar a relação entre o samba e o ensino de Geografia na Educação Básica? Esta pesquisa se apresentou como uma real oportunidade de estudo no ano de 2016, pois nele foi comemorado o Centenário do Samba, por mais que essa prática já fizesse parte da minha rotina em sala de aula, devido ao meu enorme apreço pelo samba, além da busca constante de tornar as aulas mais dinâmicas.

No dia 27 de novembro de 1916 foi registrado o primeiro samba reconhecido por historiadores, O samba é "*Pelo telefone*" de Ernesto dos Santos, conhecido como Donga junto com o jornalista Mauro de Almeida, sendo gravado apenas em 1917. Há controvérsias sobre a autoria da letra da música, uma vez que registros apontam que ele foi composto na casa de Tia Ciata, na Praça Onze, numa roda da qual teriam participado Sinhô, Hilário Jovino e Donga. Esse desentendimento de versões deu origem a uma paródia que dizia: "*Ó que cara dura/ De dizer nas rodas/ Que esse arranjo é teu!/ É do bom Hilário/ E da velha Ciata/ Que Sinhô escreveu*". Por mais que esse ritmo seja anterior a essa data, seu registro consolida e reafirma a manifestação cultural da população negra carioca.

Graças a essa data, as escolas em que leciono fomentaram o desenvolvimento de atividades que abordavam essa temática, estimulando professores a desenvolver atividades que aproximassem os alunos do samba e o relacionassem com os conteúdos das diversas disciplinas. Esse foi um dos impulsos para a realização desse trabalho, minha prazerosa experiência nesse contexto e o

envolvimento dos alunos com as propostas. Satisfeitos em estarem aprendendo algo de uma maneira nova, proporcionada por uma abordagem diferenciada com a introdução do samba em sala de aula, foram os alunos responsáveis por produzir subsídios que contribuíram para o seu processo de aprendizagem. Mas, entendemos que esta prática não pode ser pontual ou eventual, devendo ser também incorporada à dinâmica usual do trabalho docente.

Sendo assim, o gostaríamos de trabalhar diferentes formas de ver o mundo e possibilitar a investigação de como há vários caminhos para adquirir os conhecimentos e conceitos da Geografia, destacando que a utilização da análise de seu cotidiano, retratado em sambas, é um deles.

Essa perspectiva não se limita a tornar a aula mais interessante, assim como Costa e Silva (2001), nos valem de Kaercher (1999, p.17) para “(...) trazer a atenção do aluno para uma interpretação de letras de música que são (ou não) ouvidas no dia-a-dia, valorizando visões que ultrapassem o senso comum”. Acrescentando à citação anterior que, além de ultrapassar o senso comum, incorpora outras metodologias, perspectivas de reconhecer os fenômenos e as variadas formas de conhecimentos. Até porque, as formas de conhecimentos, que dizem superar o senso comum, precisam dele para serem validadas e compartilhadas socialmente. Uma vez apropriadas, estas outras formas de conhecimento, inclusive as científicas, somente permanecem conosco se forem incorporadas ao nosso uso e se fizerem parte do repertório que compartilhamos dentro e fora do ambiente científico. Ou seja, se amoldam em novos saberes do senso comum.

A partir desse momento, propício ao desenvolvimento de novas práticas, foi escolhido o samba para ser o representante da cultura pelo qual conceitos, processos e dinâmicas estudadas pela Geografia serão abordados, sendo produto e produtor de conhecimento partilhado socialmente.

Impregnado no contexto social carioca, o samba é um gênero musical surgido em classes eminentemente populares na cidade do Rio de Janeiro entre o final do século XIX e início do século XX e tornou-se, ao longo do tempo, uma expressão de longo alcance social, compartilhado e não hierarquizado, independente de classes. Porém, o fato de o samba ter se inserido socialmente, seus marcadores de classe e raça não foram subtraídos, o que o torna uma manifestação cultural e política das

classes populares. Como afirma Diniz (2006, p.14),

o samba é urbano, mestiço, carioca e já dispondo dos instrumentos percussivos das escolas, ele foi gradualmente eleito pela população o principal ritmo musical do Rio de Janeiro. Era o coroamento de séculos de interação etnocultural, muitas vezes conflituosa, mas com poros comunicativos bem abertos.

Pretendemos, então, expressar os resultados da pesquisa feita com professores sobre como os mesmos compreendem a Geografia por meio do samba com suas letras, melodias e ritmos. Assim o fiz, pois não naturalizo a utilização ou não de uma prática. Muitas vezes, ela corresponde apenas a um elemento figurativo de uma aula ou é apresentada e apropriada parcialmente pelo professor, sem que seus potenciais, ampliados pela escuta e interpretação dos estudantes, sejam utilizados.

A aplicação das atividades com samba e o desempenho dos alunos, na minha experiência em 2016, foram bastante satisfatórios. Uma vez sistematizado o objeto de pesquisa – o ensino da Geografia – a intenção que se buscou foi de, por intermédio da investigação de representações sociais de expressões culturais, captar os sentidos e significados que os professores possuem diante da metodologia proposta e, a partir disso, possivelmente, estender essa experiência para outros colegas professores. Foi importante compreender o quão proveitoso é ou não para o ensino de Geografia, a partir da visão de professores, articular dimensões de cultura, senso comum e samba para as aulas e, em que medida isto auxilia o processo de busca por conhecimento de conceitos geográficos e, mais que isso, como tais conhecimentos articulados se concretizam em sua compreensão.

A pesquisa foi realizada com professores de escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro, fato que contribuiu também para a escolha do gênero musical já que, conforme afirma Costa e Silva (2001, p.85)

(...) a música ritma a história de muitas cidades, aparece como signo expressivo de sua identidade e compõe a trilha sonora de seus habitantes. Das ruas emanam os sons com que o povo canta e dança sua cidade. Afinal, como pensar (...) o Rio de Janeiro sem a ginga e a malandragem do samba carioca?

A pesquisa analisou se o professor percebe como relevante a contribuição dos saberes partilhados socialmente da cultura popular presentes no samba para o ensino de Geografia na educação básica. Além disso, apontamos no produto propostas de atividades que destacam como esses saberes partilhados, produzidos e reproduzidos socialmente – as representações sociais – podem fazer parte das

aulas de Geografia.

Para concretizar este trabalho temos como objetivos específicos:

- identificar a utilização e valorização dada pelos professores ao saber popular, ao conhecimento do aluno e a sua vivência cotidiana nas aulas de Geografia, tomando por base o samba;
- verificar o entendimento dos professores a respeito da inserção do samba como elo que possibilita, enquanto expressão cultural, ampliar a compreensão acerca dos conhecimentos geográficos;
- apontar quais benefícios o professor reconhece ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia, a partir da utilização dos conhecimentos presentes no senso comum, principalmente presentes no gênero musical do samba;
- elaborar um guia/portifólio que retrate usos do samba como instrumento pedagógico, cultural para o ensino de Geografia.

Partimos do pressuposto que ao trabalharmos com a Teoria das Representações Sociais será possível se apropriar do conhecimento de uma das dimensões do senso comum. Dessa forma, os diversos saberes sociais e a importância da cultura, do cotidiano, do reconhecimento do espaço e das relações estabelecidas nele, representadas nas canções, serão fomentadoras da compreensão e da análise geográfica.

A Geografia é uma disciplina dinâmica que, por si só, apresenta um caráter social, investigativo, de análise de mundo e das relações e conexões da sociedade com o espaço vivido. É uma ciência intimamente ligada à observação e análise do espaço geográfico e do contexto social presente nele. Desconsiderar a relação do homem com o espaço e, toda a bagagem de conhecimentos e saberes que influenciam nessa relação, é desconsiderar a própria essência da ciência.

Como as representações orientam condutas e práticas que são partilhadas e vivenciadas no espaço geográfico, conectar essas representações ao ensino de Geografia é enriquecer a análise dos conteúdos da disciplina, a partir da localização no espaço dos contextos sociais.

Com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), busca-se mostrar como os conhecimentos produzidos e partilhados socialmente, a partir da vivência e da observação cotidiana e os conhecimentos acadêmicos e científicos estão conectados e se complementam. De acordo com Arruda (2002, p.129), parte-se da

premissa de que

existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana.

Recorrer ao samba para apoiar o processo ensino-aprendizagem é resgatar a valorização desse saber cotidiano, experimentado e vivido no dia-a-dia, fruto da cultura⁴ popular, reconhecendo-a como fonte de conhecimento produzido socialmente. A partir das letras e da musicalidade do samba, pretende-se identificar os conceitos e processos estudados pela ciência geográfica, por meio da percepção e cognição dos espaços, dos contextos e dos consumidores⁵ do samba, assim como da forma como o espaço e as relações são apresentados nas canções.

Com o ensino de Geografia em foco, prima-se pela possibilidade de contribuição ao processo, com o desenvolvimento de instrumentos metodológicos capazes de trazer estratégias alternativas para sua execução, levando a uma integração entre docentes e discentes em busca da produção e do partilhar de saberes.

Analisar as representações, de acordo com Medeiros (2010), proporcionou uma nova aprendizagem sobre o processo constante de produção e consumo do espaço, segundo o qual ideologias diferentes tentam impor suas representações, suas práticas e interesses. De acordo com Kozel e Nogueira (1999, p.241) “as representações são advindas do real, filtradas pelas criações sociais e individuais”.

A Geografia pode utilizar essas representações em sua ligação com o conhecimento geográfico, principalmente ao considerar o indivíduo como produtor e

⁴ Atribuímos como cultura neste trabalho uma visão a partir dos estudos da Geografia Cultural, como uma síntese da relação entre a sociedade e o ambiente, transformando e gerando paisagens e signos. Entender a cultura pela ação de fazer no espaço, de cultivar paisagens com identidade, de gerar espaços que falam de si mesmos, segundo Claval (1999) por serem resultado de inúmeras formas de mediação.

⁵ Consumidores na perspectiva dada por Certeau (1998), na qual os mesmos sendo usuários e consumidores dos produtos muitas vezes impostos socialmente, ao mesmo tempo possuem procedimentos de consumo bastante particulares, tornando o resultado desse consumo e sua compreensão sobre o produto – no caso o samba – algo muito particular e único em cada indivíduo, trazendo uma variedade de percepção e de olhares sobre o objeto. Como se consome e o que fazemos com esses produtos, transforma os produtos e torna os consumidores também produtores.

propagador de conhecimento, aproveitando o conhecimento do aluno como recurso didático. Desta forma, “torna-se imprescindível o trabalho do professor com a vivência e a realidade dos alunos, o que implica ir além dos livros didáticos e romper com programas inflexíveis.” (COSTA e SILVA, 2001, p.85).

Esta dissertação se apresenta composta de Introdução, dois capítulos de apresentação de conceitos e contextos, Metodologia, e os capítulos seguintes sobre os resultados da pesquisa, Considerações Finais e Proposta de Produto.

O primeiro capítulo, que denominamos de “*Tal como um Samba: Gênese, Evolução e Consolidação da Geografia Escolar No Brasil*” trata, de forma breve, da evolução da Geografia na esfera acadêmica e sua interferência no ensino da disciplina no âmbito escolar. Fazendo uma analogia, podemos dizer que, tal como um samba, a Geografia tem uma evolução e uma harmonia que mudam ao longo do tempo, que sofrem os efeitos das próprias mudanças da sociedade, ao mesmo tempo que reflete essas mudanças.

Assim como a vida e o samba, nosso trabalho de pesquisa também tem um enredo e esse enredo está baseado em algumas construções. Nossos constructos são os fundamentos da nossa pesquisa, que iremos abordar no segundo capítulo. Denominado de “*A Composição do Meu Enredo: Bases Teóricas, O Samba e O Ensino de Geografia*” apresentamos as principais ideias, autores e conceitos que alimentam a Teoria das Representações. Além disso, buscamos analisar o surgimento e a evolução do Samba de forma sucinta, destacando a sua importância no cenário social e cultural da cidade do Rio de Janeiro, principalmente. Em seguida, teço considerações sobre a pertinência de relacionar as representações sociais, o samba e o ensino de Geografia.

No terceiro capítulo me ateno a explicar os caminhos que foram trilhados para a realização deste trabalho, com toda a metodologia aplicada para sua elaboração. Em “*Sobre como compus meu samba – caminhos metodológicos*” o destaque é atribuído à forma como foi desenvolvido o questionário que foi enviado aos professores, bem como à metodologia de análise na tratamento das suas respostas. A técnica empregada na compilação, categorização e análise das respostas às perguntas abertas, que proporcionará na formação de um discurso único, socialmente partilhado, a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de LEFÈVRE & LEFÈVRE (2000) , construindo discursos em primeira pessoa,

sendo esta uma forma de expressar como as Representações Sociais são experimentadas, deglutidas e expressadas por um grupo social. Sobre a pergunta na qual foi solicitada a evocação de palavras, explicaremos a metodologia empregada que levou à organização e categorização, que gerou um dicionário de sinonímia e uma árvore de similitudes, de acordo com os sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Em “*O que dizem os parceiros deste samba?*”, nosso quarto capítulo, exporemos os resultados da pesquisa propriamente dita, com a apresentação das informações captadas e dos dados produzidos a partir dos questionários aplicados aos professores da Educação Básica de instituições públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro. A partir das análises de suas respostas aos questionários tivemos um feedback se é utilizado e como é introduzido pelo professor esse elemento da cultura popular – samba – em sala de aula, e se o mesmo possibilita ou não a busca por conhecimento da Geografia e em outras esferas sociais.

A partir das verificações feitas vamos mostrar se “*E aí, deu Samba? Considerações Finais*”, ou seja, poderemos construir o entendimento se deu ou não samba, se é ou não pertinente a sua introdução em sala de aula, a partir dos sentidos e representações dos professores.

Em função deste trabalho estar inserido em um contexto de mestrado profissional, elaboramos um produto com base nas representações e sentidos atribuídos pelos sujeitos sobre a prática proposta. Em “*A Geografia revelada no Samba – Práticas para a sala de aula*”, destacamos não apenas um guia de aulas com sambas como mero exemplificador de conteúdos. Tentamos ir um pouco além. A compreensão da importância deste elemento da cultura popular, da gama de possibilidades de debates e trocas a partir do seu entendimento enquanto marca de resistência e voz de determinados grupos sociais, nos motiva a transcender sua utilização como mera ilustração e exemplificação de temáticas abordadas pela disciplina. Além da apresentação da base teórico-metodológica que orientou sua elaboração, destacamos também como entendemos sua importância na formação de professores e como projeto de extensão.

1 TAL COMO UM SAMBA: GÊNESE, EVOLUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL

1.1. Evolução da Geografia Escolar no Brasil

Para entendermos a evolução da Geografia escolar no Brasil é necessária uma breve contextualização da ideia de Ciência no mundo. A partir do século XIX, as forças das concepções religiosas vão, aos poucos, se esvaindo do contexto educacional em razão da evolução de uma concepção científica, baseada na racionalidade. De acordo com Arriada, Nogueira e Vahl (2012, p.38)

O nascimento do mundo moderno apresenta-se como uma era de profundas transformações, sejam elas no âmbito econômico, na estruturação e no domínio do modo de produção capitalista, sejam elas numa nova concepção mental de mundo, isto é, o predomínio de uma racionalidade embasada no conhecimento científico. Dentro de uma concepção cultural, a modernidade opera modificações profundas. Primeiramente, temos um processo de laicização, emancipando a forma de pensar da sociedade, sobretudo da elite esclarecida, de uma cosmovisão religiosa; num segundo momento, um processo de racionalização, produzindo uma revolução profunda nos saberes que se organizam sob o primado da razão.

Com isso, o papel da Igreja sobre a educação vai perdendo forças e dando espaço para a atuação do Estado. Ainda nas palavras de Arriada, Nogueira e Vahl (2012, p.39)

Nesse processo, cada vez mais, a escola administrada pelo Estado assume um papel determinante e hegemônico; aos poucos, se organiza o que denominamos de “moderno sistema escolar”, ainda que embrionário, e as principais características desse novo mundo estão presentes. Estrutura-se uma articulação entre os diversos níveis, isto é, entre o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Ensino Superior.

Concomitantemente, ocorre o desenvolvimento de uma sociedade baseada nos ideais capitalistas e de formação de mão de obra, que influenciaram decisivamente nos rumos da educação.

A evolução do papel da Geografia no âmbito escolar está inserida nesse contexto, o que influenciará diretamente no seu papel no ensino. A expansão da lógica burguesa-industrial-capitalista tem no Ensino de Geografia (e de História também) ferramentas fundamentais para divulgar as ideias de nacionalismo e patriotismo, bem como o de reconhecimento e descrição do território. Nas palavras de Vlach (1989, p.149) “a geografia (e a história) são ‘disciplinas de nacionalização por excelência’, o que indica sua clareza quanto ao objeto e alcance políticos da

geografia no seio de um Estado”.

A concepção de escola, e do ensino de Geografia, vai se delineando como um centro de transmissão de conteúdos que desenvolvessem o conhecimento sobre o seu espaço, levando os rumos da educação em direção a uma lógica voltada para o patriotismo, o nacionalismo e a exaltação do Estado-Nação. Soma-se a isso, a concepção de escola que moldasse a mão de obra para o trabalho que exercerá na indústria e para o papel do indivíduo nos novos moldes e padrões sociais que estavam sendo estabelecidos, propagando ideias hierárquicas e disciplinadoras, além de especializar os sujeitos.

A estrutura de sociedade burguesa vigente passou a ter na escola uma instituição fundamental para difundir o espírito patriótico e a lógica doutrinadora. Na Europa, a ideia de escola pública e obrigatória data dos séculos XVIII e XIX e tinha um caráter de adequar a sociedade de acordo com os moldes do desenvolvimento do sistema capitalista. De acordo com Libâneo (2012, p.238)

A consolidação do capitalismo reforçou a convicção de que a educação podia ser o mecanismo de controle social. Ela foi recomendada pelos teóricos da economia política liberal do século XVIII como forma de tornar o povo ordeiro, obediente a seus superiores. Adam Smith justificava a necessidade de educação em consequência da divisão do trabalho. Para ele, o Estado deveria impor a população certos aprendizados mínimos: leitura, escrita, cálculo, rudimentos de geometria e de mecânica. Tudo deveria ser dado em doses homeopáticas, conforme as necessidades do capital.

A escola desempenhava a função estabelecida pelo capital, porém, introduzia na sociedade como a verdade vigente o ideal burguês de que apenas o estudo traria a ascensão social. O mérito escolar e o diploma proporcionariam crescimento e importância na sociedade, sendo o único caminho para o progresso e realização pessoais.

De acordo com Silva (2003, p.75), a institucionalização dos cursos superiores de Geografia na Europa surgiu por volta do último terço do século XIX, impulsionada, em parte, pela necessidade de formação de um discurso geográfico justificador e legitimados do Estado burguês, atendendo às necessidades educacionais das escolas elementares.

A trajetória da Geografia desenvolvida no Brasil não será muito diferente. É importante destacar que apesar do retardo da institucionalização da Geografia como disciplina presente na grade escolar, ou até mesmo na academia, a mesma já tinha seus conhecimentos perpassando por várias disciplinas. Podemos afirmar então que

seus conhecimentos já eram difundidos e de suma importância desde o período colonial, dentro do desbravamento e reconhecimento do nosso território.

Nas primeiras décadas do século XX, a Geografia ensinada no Brasil era ministrada por engenheiros, seminaristas, advogados, exatamente pela falta de cursos de formação de professores em Geografia. Os conteúdos geográficos que perpassavam outras disciplinas apresentavam então um caráter enumerativo e descritivo, exigindo memorização dos conteúdos apresentados, repletos de nomenclaturas e classificações. O que se ensinava até então recebia influência das ideias que eram discutidas e propagadas na Europa até meados do século XIX. De acordo com Calvente (1998), a Geografia era de influência francesa, o objeto sendo a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem, não priorizando as relações sociais.

A consolidação da Geografia, tanto acadêmica como escolar, está fortemente relacionada ao surgimento de instituições e associações que viabilizaram a difusão dos conhecimentos e da disciplina, com também a atuação de pessoas importantes na origem e no desenvolvimento dos estudos geográficos no país.

A criação do Imperial Colégio Pedro II foi um dos marcos para que a disciplina Geografia passasse a figurar no currículo escolar. A Geografia que se ensinava era baseada na memorização e descrição, características da escola francesa e com contribuições da escola alemã, passou a ser criticada por Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II e importante colaborador no processo de estruturação inicial do ensino de Geografia no Brasil, desde 1925, em sua publicação *Metodologia do Ensino Geográfico*. Sua obra propõe uma distribuição mais lógica e precisa dos conteúdos, que pudesse refletir sobre como ensinar determinados conteúdos com metodologias mais claras e didáticas. E ainda, de acordo com Pontuschka (1999, p.114):

A geografia ensinada no antigo ginásio, até a época da FFLCH-USP, nada mais era que a dos livros didáticos. Geralmente eles expressavam o que havia sido a geografia até meados do século XIX na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades, etc.

Além da importância do Colégio Pedro II e da obra de Delgado de Carvalho, ainda na primeira metade do século XX, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na USP em 1934, juntamente com a fundação da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

de 1938, a formação do Departamento de Geografia também na USP em 1946, e a separação dos cursos de História e Geografia em 1957, alavancou a disseminação de pesquisas científicas da Geografia em todo país, disseminando conteúdos a serem analisados e estudados.

A produção do Boletim Geográfico pelo IBGE, entre 1943 e 1978, contendo várias publicações estrangeiras e do Boletim Paulista de Geografia pela AGB, desde 1949, que, de acordo com Pontuschka (1999) eram fonte bibliográfica fundamental para professores e estudantes, também se preocupavam com a perspectiva do ensino.

Mesmo com todos esses avanços na academia e na divulgação de pesquisas na ciência, a Geografia ensinada continuou bastante segmentada, apresentada com uma postura metodológica e conceitual fortemente tradicional, se atendo à lógica da memorização, da exaltação da pátria, da descrição de paisagens, abordado o espaço, a ação do homem e a economia de forma desarticulada, sem a preocupação de analisar suas relações. Pereira (1988, p.116) comprova essa falta de articulação:

A Geografia nessa escola “tradicional” é a que tem como fórmula a descrição do espaço natural (relevo, clima, vegetação, etc.), seguida da superposição, também descritiva, dos fatos “humanos”, compondo a paisagem, isto é, a tentativa ou não de relacionar o homem e seu meio, e, finalmente, a descrição dos fatos “econômicos”.

Segundo Pontuschka (1999), a divulgação de dados de pesquisas e a criação do Boletim Acadêmico pelo IBGE, produzido entre 1943 e 1978, tentaram integrar mais a produção acadêmica à dinâmica escolar, através de publicações de artigos e produção de materiais didáticos utilizando essas fontes. Entretanto, o hiato entre a Geografia produzida na academia e ensinada na escola permanecia, muito em função, também, da resistência de alguns professores em alterar suas práticas metodológicas.

As influências do ambiente acadêmico no ensino da Geografia escolar podem ser retratadas, por exemplo, quando entre as décadas de 1940 e 1950 o estudo da região foi valorizado na educação superior, quando a retratação fiel das paisagens levou à necessidade da criação de uma cadeira universitária para seu estudo mais aprofundado. Em 1949, surge a cadeira de Geografia Regional na USP. Mesmo havendo um descompasso entre a academia e a escola, o reflexo dessa nova abordagem acadêmica será percebido na Geografia escolar, mais precisamente na

coletânea de conteúdos que foram inseridos nos livros didáticos, com uma análise das regiões brasileiras descrevendo-as, esmiuçando suas características físicas, econômicas e demográficas.

Entre as décadas de 1950 e 1970, a presença veemente das ideias de Vidal de La Blache marca a forte influência da escola francesa na Geografia ministrada no Brasil. Aroldo de Azevedo será o maior representante dessa corrente de metodologia funcionalista e positivista no Brasil, pautada na valorização da descrição, análise e comparação de paisagens e suas classificações, sem grandes comprometimentos em propor uma relação dos espaços e a dinâmica social nele estabelecida. Assim como Pontuschka (1999, p.117), citarei a o texto de Seabra (1984) que afirma

As tendências hoje incluídas no rotulo de geografia tradicional são corporificadas nos princípios de La Blache, tendo como objetivo geral a preocupação em abordar de forma central as relações do homem com a natureza. Todas elas redundaram em formas mais ou menos radicais de naturalização da sociedade humana, abstraindo do homem o seu caráter social.

Essa Geografia desenvolvida a partir da década de 1950 sofre duras críticas no âmbito internacional, exatamente por tentar explicar o espaço geográfico meramente pela relação do homem com a natureza apesar de todo o contexto se mostrar bem mais complexo, marcado por Guerras Mundiais, expansão da lógica industrial e crises econômicas profundas por exemplo.

No Brasil essas críticas se intensificaram nas décadas seguintes, e esse retardo está intimamente relacionado ao sistema político ditatorial vigente. Essas críticas, mesmo que tardias no Brasil, motivaram a uma reflexão da ciência e disciplina, o que levou a uma inevitável reformulação metodológica e de conteúdos, possibilitando que a Geografia pudesse desempenhar um novo papel frente a sociedade.

As mudanças foram motivadas tendo como base as transformações econômicas, políticas e sociais, a expansão da indústria e da lógica capitalista, as crises e guerras mundiais que se desenrolaram no cenário mundial e fizeram com que o modelo de Geografia ensinado até então passasse a ser questionado. Era questionada a sua “incapacidade” de explicar as transformações que reverberavam no espaço, juntamente com as novas relações sociais e de poder que se articulavam e implicavam diretamente neste mesmo espaço, com todas as suas complexidades. Esse contexto de mudanças nacionais e internacionais levará muitos geógrafos –

como Octavio Ianni e Milton Santos – a questionar a Geografia vigente e a buscar novos paradigmas e teorizações que, baseados em ideias marxistas, implantarão a Geografia Crítica no Brasil, como veremos mais adiante.

Especificamente no Brasil, as transformações espaciais – o desenvolvimento urbano e expansão da lógica industrial – as transformações econômicas e sua posição no cenário internacional mostraram a ineficiência da Geografia Tradicional em acompanhar essas novas relações. A evolução econômica, as novas dinâmicas produtivas e a evolução do campo de disputas sociais puseram em evidência tanto os limites como as possibilidades do sistema econômico e político brasileiro. Em função disso, o ensino de Geografia até então ministrado estava de fato obsoleto diante desses rearranjos socioeconômicos. De acordo com Pereira (1988, p.125):

Um desses fatores seria a própria incapacidade da Geografia Tradicional de dar conta de uma realidade altamente explosiva produzida pela expansão do sistema capitalista e todas as suas contradições: afloram problemas urbanos, agrários, políticos e a Geografia Tradicional segue seu velho lenga-lenga de “relevo, clima, vegetação, agricultura, indústria”. A realidade não tinha e não tem a ver com a harmonia que essa Geografia, e também a maior parte dos livros didáticos, nos transmite.

Essas transformações no campo político, social e econômico levaram a Geografia Tradicional, ufanista e descritiva, a um patamar de menor importância frente aos acontecimentos, pois não era capaz de explicar de forma satisfatória o espaço (objeto de estudo da ciência) e todas as suas transformações, contradições e relações presentes naquele instante. De acordo com Vesentini (1989, p.35):

Além disso, ele – o espaço construído, social, fruto da humanização da natureza, *locus* de lutas e conflitos – não é mais um elemento inerte, a ser apropriado pela expansão econômica ou então a ser visitado pelos turistas, e sim algo necessário ao movimento do capital e/ou ao controle social: é o espaço produzido, planejado, transformado em mercadoria constantemente reconstruído.

Essa maneira de analisar o espaço pode ser recente, o que não significa que as relações sociais e as dinâmicas vivenciadas no âmago da sociedade não aconteciam antes de serem estudadas e analisadas. Exatamente por essas transformações estarem cada vez mais latentes é que a Geografia e o que se era ensinado mostravam a necessidade de uma reformulação.

Ainda na década de 1950, o ensino deixa de ser voltado apenas para as elites, o que causou grande mudança no processo educacional. O Estado brasileiro, no período de 1930-1964, baseou seu crescimento econômico em uma proposta desenvolvimentista apoiada na substituição de importações e na industrialização. Para atingir esses objetivos e se inserir de maneira mais contundente na lógica

capitalista mundial, transformar uma sociedade rural em urbana-industrial era a meta, e essa mudança se referia também a tornar essa mão-de-obra adequada a esses novos moldes. Essa perspectiva não é privilégio do Brasil e de seu histórico de evolução no debate sobre educação.

Não se pode descartar também que, concomitantemente, diferentes grupos da sociedade e movimentos sociais vão manifestar suas reivindicações na busca pela ampliação do atendimento escolar. Tais reivindicações vão adquirir caráter de direitos, principalmente após o período ditatorial de 1964. A educação universal e democrática começa a se delinear como meta a ser atingida, visando o “pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (art.206 da Constituição Federal de 1988).

A presença e a possível permanência de distintas classes sociais na escola não significaram que chegaríamos a uma sociedade igualitária, onde o ensino, os direitos conquistados, o acesso às informações, materiais didáticos, entre outros benefícios, seria equivalente para todos. Com relação à popularização da escola, afirma Pereira (1988, p.118):

(...) a própria presença de diferentes segmentos sociais dentro da escola, leva a fazer com que ela se redefina. (...). É claro que o desempenho desses diferentes segmentos sociais será diferenciado, e que mesmo a permanência na escola das camadas mais exploradas da população será limitada por obra de fatores extracurriculares.

Popularizar e democratizar o ensino não quer dizer que a escola conseguiu dar conta de minimizar as distâncias sociais. O debate sobre qualidade na educação é algo que será recorrente, bem como o que de fato impede que a educação minimize as desigualdades até então postas na sociedade e mantidas na escola. Entendemos que qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações e relativo a diversos contextos. O trabalho não tem a pretensão de discutir qualidade na educação, mas gostaria de abordar que essa análise perpassa pelas noções de direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. A definição de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

Nos dias atuais ouve-se muito que a educação pública piorou, mesmo que dados estatísticos confirmem que o número de analfabetos diminuiu ou que o nível de escolarização da população aumentou. De acordo com estudos expostos por Pinto (2006), esse imaginário se constrói e se reforça a muito tempo, diante do

abandono das classes mais abastadas das instituições públicas. Corrobora com esse fato também, ainda de acordo com o autor, os baixos salários pagos aos profissionais de ensino nas escolas públicas, o que afastaria os profissionais mais qualificados de tais postos de trabalho. Sobre esse segundo argumento, faremos um adendo trazendo a reflexão para o ano de 2017. Dados expostos no site oficial do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio), por exemplo, destacam que o piso salarial referente à hora/aula da categoria na rede privada, ano base 2017, é menor que o pago pela rede municipal de ensino⁶.

Pode-se perceber que a questão da qualidade na educação é bastante complexa, é discutida por muitos anos e envolve uma série de fatores, podendo mostrar nuances opostas dentro da mesma rede, podendo ter escolas de excelência e com indicadores questionáveis, tanto na rede pública como na privada. Para embasar a questão de que a qualidade na educação pode ser relativa, recorreremos à afirmação de Pinto (2008, p.58)

ainda estamos distantes de uma educação de qualidade no país, seja na rede pública, seja na privada. Como mostram nossos indicadores, há ainda um percentual significativo de crianças, jovens e adultos que estão na escola, ou que a frequentaram, que não dominam os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. No âmbito da rede privada – que trabalha com um perfil de aluno que geralmente já chega alfabetizado ao ensino fundamental –, o que se constata é um ensino de caráter meramente preparatório para os processos seletivos para a educação superior

Retornando à análise da cronologia dos fatos, voltando ao período militar no Brasil, destacamos a importância na época em se retornar aos “padrões de excelência que a escola tinha”, sendo este seu grande propósito. Para isso, a figura do professor passou a ter uma função fundamental. Além de transmitir conteúdos, era preciso ensinar o alunado a *aprender a aprender*. Surge um movimento em prol de uma Escola Nova, no qual o professor se colocaria como um grande orientador, com o intuito de manter os alunos participando do seu processo de ensino-

⁶ Dados do Sinpro-Rio 2017, extraídos do site: <http://www.sinpro-rio.org.br/admin/assets/uploads/files/8a007-piso-basica-2017.jpg>, afirmam que o piso da hora/aula para professores da Educação Básica que lecionem no Ensino Fundamental II (o equivalente ao Professor I na rede municipal do município do Rio de Janeiro) e no Ensino Médio é de R\$ 18,97 (para turmas de até 35 alunos) e de R\$ 20,26 (para turmas com mais de 35 alunos). A rede municipal do Rio de Janeiro apresenta em seu site oficial (<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=4380897>) a seguinte informação: “No Rio de Janeiro, o valor dos salários iniciais para uma carga horária de 40 horas/aula, antes do reajuste de 8%, do Professor I (R\$ 3.840,18) e do Professor II (R\$ 2.299,78) já eram os maiores dentre as principais capitais. Com o reajuste de 8%, os valores do Professor I (R\$ 4.147,37) e do Professor II (R\$ 3.306,26) passaram a representar, no mínimo, mais que o dobro do piso nacional, de R\$ 1.567,00.”

aprendizagem, a partir de metodologias estimulantes que fizessem com que a espontaneidade e a ambição pelo saber aflorassem nos alunos. De acordo com Menezes (2001, p.1)

No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade. Os educadores que apoiavam suas ideias entendiam que a educação seria a responsável por inserir as pessoas na ordem social. Também conhecido como escolanovismo, a Escola Nova chegou ao País na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros.

Historicamente, os fatos marcantes da Escola Nova passam pela criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação em 1931, que dividiu o pensamento renovador em dois grupos: liberais e católicos. Vale citar que o primeiro grupo, dos liberais, era integrado por nomes conhecidos como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros. Um marco importante foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que apresentava as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo. O término da difusão dessas ideias pode ser datado em fins dos anos cinquenta, quando o ideário pedagógico opta pela planificação educacional como seu princípio maior. Um aspecto importante e político da Escola Nova é a sua visão que liga a educação aos processos sociais, ou seja, a escola deve atender aos desafios da sociedade e isso deve ser feito de forma crítica e dialogada.

O ponto positivo foi o avanço nas discussões metodológicas para atingir ao objetivo proposto. Até a abordagem pela qual se tratavam determinados conteúdos sofreu alterações. O mais importante deixou de ser o conteúdo para dar lugar à didática, pela qual o estudante fosse o protagonista de seu processo de aprendizagem, compreendendo e produzindo conhecimento. Os professores de Geografia e o ensino da disciplina não ficaram imunes a essas mudanças. Pontuschka (1999, p.119) mostra que:

Os geógrafos tiveram acesso a novas metodologias que permitiram realizar pesquisas sobre o espaço geográfico. O levantamento feito por pesquisa de campo passou a ter apoio de outros instrumentos e técnicas mais sofisticadas (...).

Garantir o funcionamento dessa “Escola Nova”, com toda a tecnologia e novos recursos que dispunha, era bastante oneroso, o que acabou delimitando, novamente, um quadro de exclusão das camadas menos favorecidas, ampliando a segregação de acordo com as classes sociais, a memorização de conteúdos e, especificamente na Geografia, a descrição de lugares. Para Pereira (1988), o nível de ensino destinado às classes mais populares que, muitas vezes, têm apenas a escola como fonte de conhecimento, foi rebaixado. Em contrapartida a “Escola Nova” reforça o abismo social ao garantir uma melhor qualidade de ensino para as elites.

Outro ponto a ser considerado, sobre a ampliação e qualidade do ensino de Geografia, pode ser destacado a partir da segunda metade da década de 1960, com um intenso aumento do número de vagas nas escolas públicas. Para atender a essa demanda foi necessário ampliar os cursos de formação de professores. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, houve o surgimento de reivindicações que buscavam aumentar o número de vagas nas universidades públicas para atender a essa demanda por professores de Geografia. Porém, não necessariamente o aumento da quantidade de profissionais resolverá os problemas na forma com que os alunos receberão o ensino de Geografia. O Estado passou a autorizar cursos superiores em faculdades isoladas e de finais de semana, oferecidos pelo setor privado, com o intuito de minimizar as pressões sociais que estava recebendo. Paralelo a isso, foi percebido uma queda na qualidade dos livros didáticos, uma vez que estes ficaram mais distantes da realidade.

Ainda nesse processo de atender às demandas, em 1971 ocorre a introdução da disciplina Estudos Sociais, com o fim do estudo separado de História e Geografia no primeiro grau, dificultando ainda mais o ensino destas disciplinas. O mesmo professor abordava os dois conteúdos, o que levou a crer que não havia o necessário aprofundamento.

Após receber tantas críticas e questionamentos, o curso de Estudos Sociais na academia teve fim em meados da década de 1970. Entretanto, na década de 1980, ainda era permitida uma complementação de dois anos nos estudos acadêmicos para conseguir essa dupla formação. Ainda hoje, 2017, temos em muitas escolas os conteúdos de História e Geografia sendo ministrados ainda de forma conjunta, como Ciências Sociais, no primeiro segmento do Ensino Fundamental (atuais 1º ao 5º ano). De acordo com Silva (2003, p.83)

Com algumas modificações do projeto original. As mudanças que acabaram sendo implantadas na estrutura dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, na década de 80, permitiram que os licenciados que tivessem interesse e, frequentassem mais dois anos letivos de caráter específico de Geografia ou em História, recebessem o diploma de estudos adicionais, que lhes garantia os mesmos direitos dos licenciados plenos. Devido à pressão promovida por estudantes, professores e, sobretudo pelas entidades representativas das categorias atingidas, estes cursos foram sendo aos poucos eliminados. Entretanto, suas sequelas ainda hoje são sentidas no interior das escolas brasileiras.

Ainda no contexto da década de 1970 surge a Geografia Pragmática, que traz consigo um espírito renovador, com a intenção de solucionar e elucidar todos os

problemas enfrentados pela ciência geográfica, a partir da reformulação do estudo e da pesquisa com novas metodologias que questionem os modelos centrados no positivismo clássico e no historicismo. Essa Geografia será substantivada de variadas formas de acordo com suas propostas diferenciadas desenvolvidas, como Geografia Teórica, Quantitativa, Sistêmica ou Modelista, ou ainda a partir da combinação de propostas.

A Associação de Geografia Teórica (Ageteo), fundada em Rio Claro, publicou seu primeiro trabalho em 1971, o Boletim de Geografia Teórica, focado no mesmo estilo quantitativo de Geografia desenvolvida pelo IBGE do Rio de Janeiro. Baseados em trabalhos publicados na Europa e nos Estados Unidos, buscavam nas ciências exatas, estatística e análise fatorial, ferramentas importantes de análise do espaço. Essa Geografia se desenvolveu pautada nos interesses de crescimento econômico do Estado, negligenciando as questões ecológicas e sociais. Moraes (1999, p.100) apresenta a Geografia Pragmática, enfatizando:

Suas propostas visam apenas uma redefinição das formas de veicular os interesses do capital, daí sua crítica superficial à Geografia tradicional. Uma mudança de forma, sem alteração do conteúdo social.

Mesmo se apresentando como um movimento de renovação, a Geografia Pragmática se mostrou bastante conservadora, com a utilização de metodologias sistêmicas e tecnicistas em favor das propostas do capital. Fundamentada na teoria dos sistemas e utilizando recursos cibernéticos, acreditava-se que esta proposta sanaria as dicotomias da Geografia em relação ao objeto e ao método, explicando o espaço atual e fazendo projeções certeiras.

Para Moraes (1999, p.109)

O fato de manter a base social do pensamento geográfico tradicional faz dela a via conservadora do movimento de renovação dessa disciplina.

Uma de suas correntes, desenvolvida nos anos de 1970, se aproximará da Psicologia e será conhecida como Geografia da Percepção ou Comportamental. Apesar de buscar ter um entendimento sobre o comportamento do homem no espaço que habita, no final a proposta gerou, em muitos casos, dados numéricos, categorizando o homem urbano, o homem rural, as comunidades indígenas como grandes conjuntos. A partir daí é possível desenvolver medidas e planos para intervir nas realidades. Moraes (1999, p.111) conclui que

O saldo da Geografia Pragmática é um desenvolvimento técnico, minimizado frente ao empobrecimento do real da análise por ela empreendida. As várias correntes da Geografia Pragmática representam uma das opções portas para quem faz Geografia na atualidade. Sua aceitação decorrerá do posicionamento social do geógrafo, sendo assim um ato político, uma opção de classe.

Embora a Geografia Pragmática tivesse diretamente influenciado em políticas públicas, principalmente as ligadas à educação, como a chegada de livros didáticos nas escolas com conteúdo pobre, desvinculado da realidade, ou ainda exaltando as obras do regime militar, ela não teve uma projeção direta no ensino dos 1º e 2º graus (atuais ensinos fundamental e médio).

Esse breve histórico nos leva a crer que a Geografia, tanto acadêmica quanto escolar, passou por um momento de crise, ou seja, veio buscando se reinventar e ocupar um lugar. É percebido que os registros que analisam a história da Geografia excluem seu papel no ensino, apesar de alguns autores acreditarem que “foi pelo papel social no sistema escolar que a Geografia moderna teve sua função de pesquisa legitimada” (VESENTINI, 1989, p.34). Nesse aspecto, podemos deduzir que a crise da Geografia se confunde com a crise da escola.

As mudanças, transformações e reformulações do ensino de Geografia mostraram-se como uma necessidade concreta para melhor compreender o espaço vivido e construído socialmente. Era preciso encontrar uma nova finalidade para a análise geográfica, fazendo com que a ciência pudesse dar conta das lutas estabelecidas no espaço.

É possível perceber na colocação de Schäffer (1999, p.111) como, paulatinamente, essas novas maneiras de se analisar o espaço (no caso citado, a cidade) e de se formular conteúdos nascem e revigoram o estudo de Geografia.

No Brasil, a partir do final da década de 70 e acompanhando um movimento de reflexão crítica que já se fazia sentir em outros países surgiu uma nova perspectiva de análise. Nesta, a cidade tem sido analisada a partir das relações sociais de produção que se dão no seio de uma sociedade motivada por interesses de classes.

As mudanças na abordagem geográfica, com base nas novas formas de analisar as cidades, estavam cada vez mais adquirindo força e adeptos. Alguns caminhos em busca dessa renovação começaram a ser percorridos, conforme podemos observar a partir de Vesentini (1989, p. 36)

Deixando-se de lado aqueles que ignoram a ‘crise da geografia’ e continuam a praticar o mesmo discurso de Vidal de La Blache ou Aroldo de Azevedo, (...) podemos perceber que existem três caminhos principais que

são trilhados pelos que renovam essa formação.

O autor aborda alguns possíveis caminhos a serem trilhados, tais como:

1^o - a busca pela especialização, não satisfatório para o professor, pois atendia somente às necessidades dos profissionais especialistas que iam dedicar-se exclusivamente àquele ramo, compartimentando o conhecimento;

2^o - a utilidade e o planejamento, visando uma organização espacial para melhor circulação e desenvolvimento do capital, que também não atendeu diretamente às necessidades escolares;

3^o - *a crítica à Geografia Moderna*, com o intuito de analisar o espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais, além de analisar, também, a natureza e sua importância como recurso vital para o desenvolvimento da própria sociedade.

O terceiro caminho, o mais promissor para a renovação do ensino de Geografia, buscava fazer com que o aluno não memorizasse apenas os fatos, porém, conseguisse ter senso crítico para debater e refletir sobre os fatos apresentados. “Inspira-se, sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção política do espaço” (VESENTINI, 1989, p.37). Esse caminho ficou conhecido como Geografia Crítica.

Ao mesmo tempo que os ideais da Geografia Crítica se estabeleciam, um grupo de geógrafos intrigados com a “ausência de sujeitos” nas análises geográficas, ou seja, com uma “Geografia sem homens”, busca romper com o positivismo e o neopositivismo que omitem as questões “da vida”, inerentes ao cotidiano, ao pertencimento.

Essa corrente aponta para as ambiguidades presentes no espaço, para os valores pessoais e coletivos que marcam as relações e que, por conseguinte, definem e redefinem o espaço geográfico. Essa concepção de Geografia ficou conhecida como Geografia Humanística.

A noção fenomenológica da Geografia Humanística, com a valorização do conceito de lugar (espaço vivido, experimentado, com sua experiência dividida, sua intersubjetividade), juntamente com a posição defendida pela Geografia Crítica (a crença da participação social na transformação do real, no pensar e refletir seu espaço e suas relações) justificam a escolha deste trabalho para que essas duas correntes sejam mais amplamente debatidas.

Essas correntes possuem uma grande importância na Geografia atualmente

lecionada nas escolas. O professor tem que lidar com questões críticas e humanísticas de uma forma muito mais veemente, mais característica do nosso tempo. O samba como elemento problematizador em sala possibilita a reafirmação das abordagens críticas e humanísticas nas aulas. A cultura marcada no samba se mostra como um elo entre essas correntes, sendo uma dimensão cada vez mais apropriada pela disciplina.

Essas correntes da Geografia fogem do tratamento mais convencional do ensino da disciplina e, por isso, no nosso entendimento, são importantes para o diálogo com o objeto que estamos abordando: o samba contextualizado no ensino de Geografia. Graças às características mencionadas e sua relação atual com o ensino da disciplina, vamos abordá-las de forma mais contundente.

1.2 A Geografia Crítica

A partir da década de 1970, os moldes seguidos pela geografia até então serão intensamente questionados, surgindo a Geografia Crítica, conhecida como movimento de renovação que rompe de vez com a perspectiva tradicional. As propostas da nova Geografia foram apoiadas nos pensamentos de Marx, que proporcionou ao debate epistemológico geográfico novo fluxo de investigação, que de certo modo conduziram a limites e possibilidades da Geografia.

No Brasil, o paradigma crítico se constrói sobre os pilares de dois importantes elementos: a influência do então Primeiro Mundo (a França especificamente) e a luta contra a ditadura militar, que cerceava o pensamento e o movimento crítico. O desenrolar dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais no Brasil, juntamente com uma participação mais efetiva da sociedade em lutar por suas reivindicações, associada aos avanços dos meios de comunicação, deixaram a Geografia Tradicional e a Teórica ou Pragmática um tanto obsoletas, incapazes de acompanhar as mudanças vigentes. O pensamento marxista chega à Geografia em diferentes cantos do mundo. Essa perspectiva vem resolver os embates da crise do paradigma fragmentário. Porém, isso não quer dizer que as contribuições anteriores fossem renegadas.

A situação escolar mostrava que essas diretrizes que a ciência havia tomado

afastaram a realidade do ensino, o que também auxiliou nos índices de reprovação e evasão escolar. O surgimento de uma nova maneira de reconhecer, avaliar e estudar o espaço seria inevitável e necessária ao desenvolvimento da Geografia, tanto no ambiente escolar como no acadêmico.

Assim, as discussões sobre a atuação social da Geografia se faziam cada vez mais presentes. A Geografia passou a ser mais valorizada pelo seu papel como ciência social, deixando o estigma de apenas ser reprodutora de dados estatísticos e descritora de paisagens. Várias linhas começam a se envolver no processo de renovação da Geografia, tanto por geógrafos como por outros cientistas sociais e correntes de pensamento também críticos, buscando adaptar modelos europeus de investigação e denuncia social à realidade brasileira.

A visão integrada que o Estado tinha sobre o espaço e sua vantagem diante da sociedade com uma visão fragmentada e desarticulada ficou evidente na obra de Yves Lacoste, *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de 1976. Lacoste teve o papel impulsionador inicial das reflexões para a renovação da Geografia no Brasil.

A Geografia deixa de ser uma disciplina vista por muitos como apolítica, passando a discutir as questões sociais e desenvolvendo uma leitura de realidade do espaço geográfico. A Geografia Crítica, como ficou conhecida essa nova abordagem, investiu no processo de renovação escolar, a partir da crítica de sua forma tradicional de ver o mundo, refletida em seus conteúdos e metodologias até então.

Emerge dos professores uma necessidade de levar para sala de aula discussões com temáticas reflexivas sobre a sociedade a partir de conceitos como trabalho, modo de produção, além de questões relativas ao domínio da natureza e ao processo de industrialização. A renovação das abordagens e o engajamento da Geografia na esfera política trouxeram uma nova perspectiva para seus estudos: a perspectiva da justiça social, de denunciar as diferenças, de mostrar os direitos sociais e trazer cidadania à população. De acordo com Vesentini (2017)

Mas ela principalmente representou uma abertura para – e um entrelaçamento com – os movimentos sociais: a luta pela ampliação dos direitos civis e principalmente sociais, pela moradia, pelo acesso à terra ou à educação de boa qualidade, pelo combate à pobreza, aos preconceitos de gênero, de cultura/etnia e de orientação sexual, etc.

Nos anos de 1980 esses movimentos de renovação ganham força e a

Geografia Crítica ganhou notoriedade. Vale ressaltar que o enfraquecimento e fim do regime militar possibilitaram que as mudanças ocorressem mais rápido, tanto no ensino superior e na formação de professores, como na atuação desses profissionais em sala de aula, assim como no conteúdo dos livros didáticos e, até mesmo, nos programas propostos pelos principais vestibulares. Segundo Silva (2003, p. 84)

Na busca de explicações mais plurais que promovam a superação da fragmentação do conhecimento e de práticas pedagógicas que permitam a compreensão das diferentes realidades, a articulação da Geografia com outros campos do saber, com a Antropologia, a Sociologia, a Biologia e as Ciências Políticas, através dos seus profissionais e seus instrumentais analítico-metodológicos, tem sido uma prática marcante.

A partir de então, a produção de livros didáticos de melhor qualidade, a grande variedade de livros paradidáticos, a atuação de pós-graduandos envolvidos com pesquisas sobre educação e ensino e as reestruturações na formação dos profissionais proporcionaram grandes mudanças no ensino de Geografia no Brasil.

O papel da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) também alavancou o debate e a busca por novas metodologias e estratégias voltadas para a Geografia escolar, com a promoção de encontros voltados para o debate sobre ensino. Deve-se destacar o I Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor, em Brasília, no ano de 1987, em que o alto número de pessoas que participaram do evento traduziu as necessidades e as dificuldades que os professores possuíam para a transmissão e desenvolvimento de conteúdos, em diferentes níveis de escolaridade.

A nova roupagem da Geografia escolar, então, busca transformar os antigos alunos reprodutores e memorizadores de esquemas, datas, mapas e dados em cidadãos participantes e conscientes de seu espaço dentro da sociedade. Desenvolver criticidade, construir opiniões e debater temas relacionados ao dia-a-dia são alguns dos objetivos dessa Geografia Crítica, que tem como propósito levar conhecimento, indagações e reflexões para alcançarmos o respeito às diferenças, à redução das disparidades sociais e a formação de uma sociedade atuante. Apesar dessa proposta, nem sempre os seus objetivos foram atingidos, como aponta a indagação de Kaercher (2007)

A Geografia Crítica é/era uma utopia que queríamos alcançar: um ensino renovado, que fizesse o aluno pensar (diferente do *status quo*), que politizasse as temáticas, enfim, que fizesse da Geografia uma disciplina atraente e de maior caráter reflexivo. Um sonho a perseguir ou a busca do

paraíso aqui na Terra!?

Conforme o autor ironiza em seu questionamento, ainda se percebe o engatinhar de algumas dessas expectativas. Apesar da grande abrangência desses ideais e da reformulação da grade curricular nacional, a partir do processo de decisões tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), da LDBN e da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Kaercher (2002, p.222) apresenta uma opinião mais rígida sobre a atuação da Geografia Crítica nas escolas

Porque é, justamente, andando por aí que me vem essa ideia de que a Geografia Crítica (ou seja, lá o que isso for) não chegou às escolas. Ou chegou muito pouco. E sabe-se lá como chegou (Kaercher, B. G. G., nº27, 2001) Muitas vezes só trocando rótulos ou slogans. Mas continuando a produzir verdades cristalizadas e, o que é pior, mantendo a geografia como algo chato e distante do cotidiano do aluno.

Outra crítica, feita por Wettstein (1989, p.126) mostra como essa renovação ainda vem se dando de forma lenta e pouco ousada, mantendo um resquício de tradicionalismo, não só no âmbito escolar como também na própria academia

o ensino de Geografia praticamente não incorporou o enfoque prospectivo; continua dedicando muito mais tempo e esforços para explicar as realidades estatísticas do que explicar os processos de mudança. Em outras palavras: afirmo que “o prestígio do objeto morto” incide, indevidamente, também sobre os professores de geografia. E, em muitas ocasiões, não somente ao ensinarem, mas também ao escolherem os temas a serem pesquisados.

Ainda buscando explicar como o ensino de Geografia se apresenta dentro do contexto da perspectiva crítica, e até contribuindo com novas sugestões, alguns autores, professores e acadêmicos expressam como encaram seu papel na atualidade, que lógica devem seguir, ou ainda qual relação pode estabelecer entre conteúdo e o objetivo de estimular o pensar e a criticidade. Vesentini (1995, p.15-16) comenta sobre seu papel atual:

Mas que tipo de Geografia é apropriada para o século XXI? É lógico que não aquela tradicional baseada no modelo “A Terra e o Homem”, onde se memorizavam informações sobrepostas (...) E também nos parece lógico que não é aquele outro modelo que procura “conscientizar” ou doutrinar os alunos, na perspectiva de que haveria um esquema já pronto de sociedade futura (...) Pelo contrário, uma das razões do renovado interesse pelo ensino de geografia é que, na época da globalização, a questão natureza e problemas ecológicos tornaram-se mundiais ou globais, adquirem um novo significado (...) O ensino de geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (...), deve realizar constantemente estudos do meio (...) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens.

Tornar o aluno colaborador da aula e construtor do conhecimento junto com o

professor e com os demais amigos de turma é trazê-lo para a análise e observação do mundo que o cerca. Para Oliveira (1989, p.140)

Esse caminho dialético pressupõe que o professor se envolva não só com os alunos, mas, sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deixa de dar conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de saber. Nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e o aluno mero receptáculo do saber.

Portanto, podemos afirmar que o ensino de Geografia nas últimas décadas caminhou numa direção rumo a sua renovação conteudista e metodológica. O ensino conseguiu não somente se reinventar na visão dos conteúdos ministrados, como também na forma e liberdade de como abordá-los, na atuação e participação do aluno⁷. Essa participação valoriza seu conhecimento e faz com que a Geografia ministrada seja efetivamente uma disciplina de engajamento social e formadora de cidadania, mesmo que ainda não seja na velocidade que muitos almejam.

Para que essas mudanças em curso não parem é necessária a valorização dos profissionais, a pertinência dos conteúdos – apesar de saber que pertinência é algo relativo, mas me refiro ao conteúdo fazer sentido à realidade do alunado – e, principalmente, a valorização da vivência do aluno, para, assim, formarmos cidadão críticos e sabedores de seu papel na sociedade e na construção e reconstrução de conhecimento.

Mas, nem só de crítica social viveu a geografia na sua transformação renovadora. Por esta razão, cabe apresentar outra vertente importante no caminhar interpretativo deste campo de saber, a Geografia Humanística.

1.3 A Geografia Humanística

Por mais que essa vertente da Geografia não tenha tido um movimento de grande repercussão direto no ensino da disciplina no âmbito escolar, sua abordagem é de grande valia para esta pesquisa pois está diretamente relacionada ao subjetivo e ao intersubjetivo, fora ao conceito de lugar e cultura, tão marcados em nossa perspectiva de estudo.

⁷ Para Kozel e Nogueira (1999, p.243) “o conhecimento trazido pelo aluno sobre o espaço é primordial nas análises de Geografia, pois é impossível fazer o ensino de Geografia ser “menos enfadonho” sem resgatar o que o aluno apreendeu do espaço vivido por ele”.

Em uma breve apresentação da Geografia Humanística pode-se afirmar que ela se desenvolve em paralelo à Geografia Crítica, também ao longo dos anos 1970. Tendo o homem como o protagonista, não omite o cotidiano e as questões vividas como os positivistas e os neopositivistas faziam. Parte do pressuposto que o mundo é pleno de valores pessoais e coletivos, logo ele não é preciso, exato e concreto, e sim repleto de nuances e ambiguidades.

Posicionada contrariamente a tudo que leve a teorias prontas, leis e modelos pré-estabelecidos e verdades absolutas, a Geografia Humanística se alinha com as ciências que consideram e valorizam os sentimentos, os significados e sentidos que os homens dão ao espaço e ao coletivo que criam, experimentam e interferem.

A relação do indivíduo com o espaço que habita, com o seu lugar – parte do espaço repleto de subjetividade, experimentado, vivido, o qual se mantém vínculos – é o mote da abordagem humanística. A concepção de mundo vivido é explorada pela fenomenologia, corrente criada pelo filósofo Edmund Husserl. De acordo com Seamon (2013, p.6) a fenomenologia é, portanto,

Uma exploratória e descritiva disciplina. Primeiramente, ela tenta questionar radicalmente o mundo vivido e todas as teorias concebidas para representá-lo. Segundo, ela se esforça para retornar ao mundo vivido diretamente e descrever seus aspectos o mais cuidadosamente possível em suas próprias condições.

A Geografia Humanística se alimenta desta perspectiva fenomenológica, na qual os sentidos do ser e do fenômeno não podem ser dissociados. Essa abordagem fenomenológica também pode ser caracterizada como a “filosofia das essências”. Ainda segundo Seamon (2013, p.6)

Uma geografia fenomenológica reexamina as porções geográficas do mundo vivido. Qual é, por exemplo, o tipo de moradia do homem na natureza? Quais os significados da experiência que os lugares possuem para as pessoas? Como as pessoas diferentes experienciam a natureza e o meio físico? De que maneiras as pessoas conhecem ou falham em conhecer seus mundos geográficos?

Na obra intitulada “Topofilia”⁸ o autor Yi-Fu Tuan faz uma profunda reflexão sobre o sujeito e o elo afetivo com o lugar. Esse autor vai desenvolver várias reflexões em suas obras sobre lugar e lugares, sempre com o enfoque nos sujeitos. A forma como se incorporam, absorvem e se relacionam com esses fragmentos do espaço e o modo que suas atitudes e seus valores estão envolvidos na relação entre

⁸ O livro “*Topofilia*” de autoria do geógrafo sino-americano Yi-Fu. Tuan, foi publicado originalmente em 1974. Teve sua tradução para o português em 1980, feita por Livia de Oliveira e foi reeditado em 2012, pela Eduel.

os seres humanos e o meio em que vivem. Na introdução de “Topofilia”, Tuan apresenta a importância da percepção, da atitude e da visão de mundo dos sujeitos para compreender as dinâmicas espaciais. De acordo com Tuan (2012, p.18-19)

Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou serão bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura. *Atitude* é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. Ela tem maior estabilidade que a percepção e é formada de uma longa sucessão de percepções, isto é, de experiências. (...) A *visão do mundo* é a experiência contextualizada. Ela é parcialmente pessoal, em grande parte social. Ela é uma atitude ou um sistema de crenças.

Em nosso entendimento, Santos (1986, p.67) reforça a visão de Tuan ao trazer a reflexão sobre a importância de se relevar a subjetividade no que diz respeito à análise sobre o espaço geográfico.

Se o espaço não significa a mesma coisa para todos, tratá-lo como se ele fosse dotado de uma representação comum, significaria uma espécie de violência contra o indivíduo e, conseqüentemente, as soluções fundamentadas nessa ótica seguramente não seriam aplicáveis

Em função dessas perspectivas de olhares sobre os sujeitos e o espaço presentes na Geografia Humanística é que sua contribuição não poderia deixar de aparecer nessa pesquisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia do Ensino Fundamental 2 – 6º ao 9º anos (relativo ao antigo período de 5ª a 8ª séries) destacam em sua apresentação (p.15) o seguinte

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente.

Essa apresentação, que destaca a importância das singularidades do lugar em que vivemos, da consciência dos vínculos afetivos e das identidades com os lugares, mostra a importância do caráter subjetivo presente na disciplina. Esse é um dos elos para que conectemos o ensino de Geografia com a Teoria das Representações Sociais e à utilização do Samba como ferramenta (entre tantas outras possíveis) para viabilizar outros olhares sobre as práticas pedagógicas, neste e a partir deste campo de conhecimento.

2 A COMPOSIÇÃO DO MEU ENREDO: BASES TEÓRICAS, O SAMBA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1 Breve análise da Teoria das Representações Sociais (TRS)

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi introduzida na psicologia social por Serge Moscovici em 1961, na França, com a publicação de seu trabalho intitulado *La Psicanalyse: Son image et son public*. Desde sua origem, Moscovici se mostrou bastante preocupado com a articulação entre os saberes e o contexto social em que são desenvolvidos, e mais, como que determinados saberes se transformam e se moldam a novos contextos sociais. Essa é parte significativa para explicar a escolha dessa teoria como arcabouço conceitual deste trabalho. Para Jovchelovitch (2008, p. 87)

As representações sociais se referem tanto a uma teoria como a um fenômeno. Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação de interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre processos sociais comunicativos que os produzem e reproduzem.

Sem a pretensão de elucidar toda a teoria, uma vez que esta é bastante debatida e possui uma incontável gama de obras que buscam explicá-la, este trabalho se propõe a fazer apontamentos que tragam as principais ideias da TRS que colaboram diretamente com a pesquisa em si.

A TRS trata o cenário social sobre a ótica das interações, comunicações e informações, no qual o sujeito é fruto e formador do contexto social em que está inserido. As representações analisam as diferentes formas de um sujeito pensar sobre si mesmo e sobre os objetos. A realidade se consolida a partir da interação entre o sujeito e o objeto (fenômeno social), e sujeito e objeto se constroem mutuamente. Para Silva (2012, p.136)

a representação acaba por ser determinada simultaneamente pelo ator social, pelo sistema ideológico e social e pela trama dos vínculos que ele mantém com os outros atores e com a totalidade do sistema.

Moscovici rompe com o pensamento epistemológico dominante que separa sujeito de objeto. Para ele, sujeito e objeto são produtores e produtos de ambos, havendo uma reciprocidade nesta construção. Moscovici não só não separa sujeito

de objeto como ainda insere o contexto social em sua abordagem. Por isso, as vivências se transformam em saberes que funcionam como elos para a montagem de cadeias de significados e sentidos, tanto para a organização interna/externa do sujeito, quanto para a sua vida, na dinâmica social em que está inserido. Ou seja, entre suas propostas, a Teoria das Representações Sociais busca ser um campo de estudos sobre os saberes sociais construídos na vida cotidiana, que se organizam a partir de diferentes contextos sociais. De acordo com Jovchelovitch (2008, p.85)

Moscovici lutou em todas as frentes, convencido de que (a) não existe algo como um conhecimento “liberto”, produzido por um sujeito “livre” do Outro, da história e da pertença; (b) que o sujeito comum pode ser sujeito do conhecimento e saber bem sobre o que fala; (c) que a história e suas estruturas não existem independentemente dos sujeitos que as produzem ou, como os humanistas certa vez expuseram, “a história tem sujeito”. Ele próprio sublinhou mais de uma vez, no contexto dos debates sobre subjetividade e o indivíduo na psicologia social, que a teoria das representações sociais surgiu em uma atmosfera intelectual em que era necessário reafirmar a importância do sujeito.

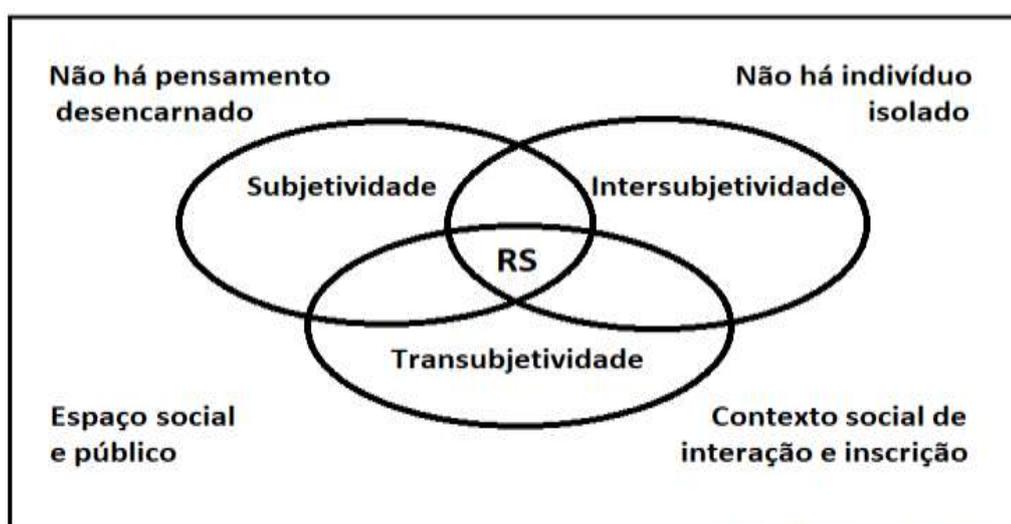
Analisar o sujeito, o objeto e o contexto são as bases da TRS, de forma a compreender como o pensamento do sujeito sobre o objeto está dentro de um contexto que sempre é social. Como esse sujeito encara as realidades a sua volta? Como se percebe dentro dessa realidade? Quais são suas impressões com relação ao fenômeno social posto em questão? Como se comporta com seu grupo? E, o que acha no seu íntimo, de forma subjetiva? Como se relaciona com o conhecimento sobre existente sobre o objeto? Essas questões são importantes para a compreensão do contexto em que sujeito e objeto estão inseridos, reafirmando a importância de entender como o objeto é criado e influenciado pelos sujeitos, criando e influenciando os sujeitos. Responder a essas perguntas pode levar à compreensão de como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a gama de objetos sociais que lhes são relevantes. As representações são formadas pelos discursos e pelas práticas, que não necessariamente estão em harmonia, podendo haver contradições entre discurso, pensamento e ação.

Sobre a abordagem de Moscovici, de acordo com Sousa e Novaes (2013, p.22)

A psicologia social proposta pelo autor assume novo olhar sobre os sujeitos e suas interações. Ao dedicar atenção aos fenômenos comunicacionais, ele rechaça a falsa antinomia entre os sujeitos e sociedade. É com base na compreensão da subjetividade como algo construído durante a existência social, que Moscovici destaca a presença do outro e evidencia os condicionantes socioculturais.

Para que o estudo de representações sociais não seja entendido como uma mera descrição comportamental de determinado grupo social, ou ainda, como categorização de comportamentos e condutas encaradas de modo estático, sem considerar seu viés dinâmico transformador de sujeitos e transformado pelos mesmos, Jodelet (2009) elabora um diagrama com as esferas de pertença das representações sociais. Trata-se de uma proposta de explicar sua complexidade pela abordagem do sujeito social assumida por Serge Moscovici. Visa, dessa forma, entender a importância do sujeito que se constrói socialmente e constrói a sociedade, que possui desejos próprios e valores coletivos.

Figura 1 – As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: JODELET, 2009, P.695

As representações são formadas dentro de uma perspectiva *subjetiva*, um processo individual no qual o sujeito se apropria e cria suas próprias representações (mesmo que este sofra influências externas), além da *intersubjetiva*, fruto das interações sociais, das comunicações verbais diretas entre os sujeitos, e da *transsubjetiva*, que é inerente à sociedade, ou seja, um conjunto de valores, de costumes, de padrões morais e de permanências que moldam a sociedade e que validam processos.

De acordo com Sousa e Novaes (2013, p.26), a partir do diagrama proposto por Denise Jodelet (2009),

Como é indicado nos ângulos do gráfico, os sujeitos são concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana. Tal como afirma Martinot (2001, p.71), o sujeito social está imerso numa atmosfera simbólica e, por meio de suas práticas discursivas, constitui-se na interação com o *outro*, que será

definidor da constituição de *si mesmo*.

Através da interpretação do diagrama das esferas de pertença de Jodelet nota-se a intercessão sujeito, contexto e objeto de modo que “não há sujeito isolado”, mesmo sendo um indivíduo dotado de seus processos subjetivos de percepção do seu cotidiano, uma vez que seu *eu* é formado socialmente, na interação com o *outro*, ou seja, sendo fundamental na construção de *si mesmo*.

Os valores individuais não nascem com os sujeitos. Esses valores são formados socialmente a partir da troca e interação entre os sujeitos, muitas vezes pela comunicação verbal direta. A subjetividade formada a partir do indivíduo (como aprende e organiza o pensamento) e do social (como o grupo em que se está inserido influencia o indivíduo). A comunicação estabelecida entre os sujeitos merece destaque nesse processo.

A comunicação é fundamental para que essas esferas de pertença se desenvolvam. É por meio da comunicação que os grupos criam laços, contestam e resistem. É por meio da comunicação, e de sua cada vez maior velocidade e alcance, que as transformações sociais estão conseguindo se dar de forma mais intensa. É por meio dela que compreendemos o que os outros entendem sobre um determinado tema, conhecemos quais são os diferentes sentidos atribuídos a um fenômeno social – sentidos estes que orientaram as bases da sociedade – e expressamos nossas percepções sobre os fatos, contribuindo para o debate que acarretará na permanência ou na formação de novas representações. É através da comunicação que formamos o senso comum, no qual os conceitos são de fato compartilhados, nos apropriando de conhecimentos científicos através da tentativa de tornar familiar o não familiar. Por meio da comunicação rompemos barreiras e mudamos sentidos através da interação social, apesar de o dinamismo das comunicações e as transformações sociais não ocorrerem no mesmo ritmo. Por meio da comunicação, todo o fenômeno que é discutido e tem importância social poderá gerar saberes, logo, poderá gerar representações.

A presença da comunicação na formação do sujeito e de sua subjetividade está na certeza de que nossas representações individuais não partem do nada. Elas já vêm carregadas de pedaços de posicionamentos que foram formados em outros momentos de nossas vidas. Caminhamos fazendo conexões e tomando posicionamentos sobre determinados fenômenos a partir de nossas vivências, uma

vez que nossas experiências nos levam a defender determinados posicionamentos. Para Madeira (2005, p.205)

Segundo Moscovici, as Representações Sociais são estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea, que se constroem no âmbito das interações e das práticas sociais. Constituem uma forma de conhecimento – o saber do senso comum – construída nas relações grupais e intergrupais, tendo como finalidade conhecer, interpretar, fazer-se entender e reconhecer, como também agir sobre o mundo. Integram tanto a experiência e a vivência dos sujeitos que a constroem, quanto sua história e sua cultura.

A velocidade das comunicações vem trazendo uma nova configuração nas relações sociais e na transmissão e elaboração de saberes partilhados. Desse modo, altera as formas de relacionamento entre os sujeitos e a forma dos sujeitos se verem, se reconhecerem, construindo identidades⁹. Para Sousa e Novaes (2013, p.27)

A ideia de constituição de si por meio da interação com o outro evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento.

A comunicação dá sentido ao que é coletivo e cruza os pensamentos que formarão identidades, que se constroem nas interações sociais e podem ser una ou múltiplas, a identidade que se possui em determinado grupo ou ainda a identidade no núcleo familiar que levará o sujeito a escolhas sociais e individuais sobre os objetos postos. Nos diferentes grupos que os sujeitos atuam, por meio da comunicação partilhando o conhecimento e da produção de sentidos, pactos são acatados para a orientação da postura do grupo, estabelecendo a conduta a ser adotada pelas pessoas. Em cada grupo que o indivíduo participa, atua, ele vai medir seu posicionamento e a forma de expressar suas representações, movendo-o para criar laços afetivos ou mesmo para ter ações sociais. A esfera transubjetiva está muito presente nessa vertente da identidade coletiva. Para Jodelet (2009, p.698-699)

Ela pode depender do jogo de constrangimentos ou de pressões ligadas seja às condições materiais de existência, seja às imposições da estrutura das relações sociais e de poder, seja aos sistemas de normas de valores, seja ao estado de mentalidades que os historiadores tratam como sistema de representações que orientam as práticas coletivas e garantem o laço social e a identidade coletiva. [...]. Pela sua circulação, as representações assim geradas ultrapassam o quadro das interações e são endossadas, sob a forma de adesão ou de submissão, pelos sujeitos.

⁹ Tratamos de identidade como o conjunto de características que definem os sujeitos, sabendo que a mesma é fruto das interações sociais e que, por isso, também não é estática, ou seja, se transforma ao longo do tempo e que se estrutura em uma dinâmica psicossocial.

Para o melhor entendimento das permanências e mudanças das representações sociais, que vão determinar práticas e condutas, é preciso considerarmos dois pontos importantes acerca da teoria que merecem destaque: Ancoragem e Objetivação.

A representação está marcada em como se atribui a um objeto sua razão de ser. Para isso a objetivação e a ancoragem são de importante destaque. O processo de objetivação está ligado ao ato de materializar, de dar corpo ao objeto, ou seja, dar uma imagem à representação. Através da materialização do objeto é possível conseguir classificar e tornar natural o fenômeno social em questão. O processo de ancoragem, por sua vez, está relacionado ao conjunto de valores atribuídos ao objeto, às ideias fortes que se mantêm e que são mais difíceis de serem mudadas. Tem relação com um conjunto de valores, crenças e normas sociais, mostrando como o objeto está iconizado e carregado de sentidos. De acordo com Madeira (2005, p.205)

Os processos de objetivação e de ancoragem que vão garantir ao sujeito condições de se apropriar das novidades que o desafiam e interrogam, ao mesmo tempo em que, a possibilidade de, nesta apropriação, se reconhecer e ser reconhecido na pluralidade de suas relações com os outros e com os objetos.

As representações sociais, então, reforçam a possibilidade de transformar as práticas empregadas em sala de aula uma vez que seus aspectos teórico-metodológicos proporcionam subsídios à construção de perspectivas educativas que respeitam a realidade vivida. As representações possibilitam que a prática docente esteja em sintonia com o respeito à diversidade na unidade da turma, no qual o ensinar busca uma forma de conexão com a vida e com a formação de agentes reflexivos e atuantes no seu cotidiano.

Sendo as representações sociais esse saber do senso comum, um conhecimento sócio construído, justifico sua utilização como fundamento teórico para a pesquisa em questão, uma vez que a tal busca conseguir identificar que sentidos atribuem à Geografia retratada no Samba; que conhecimentos estão presentes nesse gênero musical tão popular e como essa ferramenta pode auxiliar na partilha de conhecimentos e conceitos inerentes à ciência geográfica. O Samba aqui será encarado como produto e produtor de práticas e condutas, como uma representação social que retrata representações, como um veículo de disseminação de conhecimento e conhecimento em si.

2.2 O Samba: um breve histórico e atribuição como representação social

A história do samba começa muito antes dele existir enquanto gênero musical. Sua espacialidade também é bastante difusa pelo país até ter seu primeiro registro na cidade do Rio de Janeiro. Azevedo (2013) destaca uma frase de Donga (Ernesto Joaquim Maria dos Santos, 1890-1974) onde o compositor e sambista afirma que o samba existe muito antes de seu nascimento, mas que se estilizou Rio de Janeiro. Azevedo (2013, p.124) complementa

Existia na Bahia, em São Paulo, o Maranhão, em Minas gerais, no Rio Grande do Sul e, na verdade, em todas as regiões brasileiras onde a cultura negra se estabeleceu, como alias demonstram, por exemplo, o samba de chave baiano, o samba de lenço paulista, o jongo, os batuques de umbigada etc., até hoje tocados nas festas cultivados pelo povo.

Não cabe aqui dizer que o samba seja carioca, paulista ou baiano. A proposta é mostrar a riqueza desse gênero que se destaca por sua diversidade de estilos, frutos de tantas “origens”, que contribuíram para promover o surgimento de uma infinidade de matizes que fomentou o surgimento de diversos tipos de samba.

Porém, destacaremos neste trabalho um espaço em questão: a cidade do Rio de Janeiro, entre meados para final do século XIX e início do século XX, por contingências históricas e sociais, somadas ao fato de ser a capital do país. De acordo com Diniz (2006, p.24), em meados do século XIX, 50% da população residente no Rio de Janeiro eram de negros escravizados, o que fez a cidade constituir-se em um espaço de identidade da cultura afrodescendente. Podemos localizar mais especificamente na área que engloba o bairro da Saúde, na subida do Morro da Conceição, próximo ao Largo da Prainha e à Pedra do Sal, locais tradicionais de rituais africanos, capoeiras e batuques. Ainda se destaca toda a área dos bairros do Estácio, Cidade Nova, Gamboa e Santo Cristo, onde residia uma grande comunidade negra, escrava, ex-escrava e de descendentes de escravos, negros baianos e cariocas que habitavam essa área da cidade que ficou conhecida como “Pequena África”.

Os ritmos desenvolvidos neste espaço e por essa comunidade excluída apresenta um marcador de classe e de raça, o que reforça os vínculos que se estabelecem entre os sujeitos como se fossem uma grande família unidos por uma forte religiosidade.

Vários ritmos nasceram e se transformaram nesse espaço e foram marcando

a resistência cultural de uma parcela da população que não era bem quista, que precisava ser higienizada e deslocada. O espaço deveria ser reconstruído e civilizado¹⁰. Dentro deste cenário de luta, permanência e poder, o samba nasce e se impõe soberano como o ritmo que embala até hoje os carnavais cariocas.

Vale ressaltar que o carnaval carioca, como o conhecemos, é fruto de várias transformações ao longo da história e existe muito antes do samba ser sua marca musical. O carnaval de rua, com participação popular, vem dos antigos ranchos do final do século XIX, que saiam pelas ruas com seus tantãs, atabaques, pandeiros e ganzás, típicos da sonoridade cultural africana, junto com violões, flautas, cavaquinhos e castanholas. As misturas de sons enredavam o desfile dos ranchos e dos cordões de mascarados e animavam o entrudo¹¹, duramente vigiados e reprimidos pela polícia.

O carnaval antecede o samba e sua própria terminologia, que já fora usada para denominar muitas outras manifestações e eventos. Ou seja, na realidade, a expressão “samba” foi utilizada com muitos significados antes do termo ser uma referência a um gênero musical. De acordo com Lira Neto (2017, p.52)

Sambar, neste caso, ainda não era um verbo associado a nenhuma espécie de gênero musical. Continuava sendo apenas uma maneira de fazer festa e dançar. Para alguns, a palavra seria originária da língua do povo quicongo, de Angola – verbo *samba*, que em português teria o sentido de “brincar”, “cabriolar”, “divertir-se como cabrito”. No idioma quicongo, também angolano, existiria uma palavra similar (*sâmba*), para nomear um tipo de coreografia local, na qual os dançarinos bateriam o peito um contra o outro. Em quimbundo, *semba*, com o significado de “separar”, “rejeitar”, definiria o movimento físico das umbigadas ou as medidas típicas africanas. Há quem defenda ser Samba, com maiúscula, na procedência mais remota, uma divindade angolana protetora dos caçadores. Entre outras hipóteses menos cotadas, existe quem busque um suposto parentesco ancestral com *zambra*, bailado ibérico de origem moura, ou mesmo com *çamba*, um tipo de dança ameríndia.

O termo samba já teria aparecido em duas ocasiões como uma referência a

¹⁰ O samba enredo do G.R.E.S Portela de 2014 - Um Rio de Mar a Mar: do Valongo à Glória de São Sebastião – faz uma boa ilustração do período de lutas, resistências e reconstrução do Rio de Janeiro.

¹¹ O termo entrudo, do latim *introito*, significa começo, início, abertura. O entrudo era a comemoração de abertura da Quaresma. De acordo com Araújo (2000), o entrudo era a forma grosseira, violenta e primitiva de brincar o carnaval. O autor destaca que o entrudo resultou das comemorações ligadas aos ciclos naturais do tempo. Surgiu das bacanais e saturnais firmou nome no começo da oficialização do carnaval cristão, após 590d.C. Já que a Quaresma é um período de jejum, oração e abstinência, o povo começou a comemoras três dias antes do seu início, com muita bebida e comida e com formas de brincar como tacando água uns nos outros para banhar-se e purificar-se (misturando práticas religiosas anteriores judaico-hindus). O entrudo é instituído e fortalecido entre os povos latinos, principalmente entre os anos 1200 e 1300, assumindo características particulares de comemorá-lo.

um gênero musical em jornais pernambucanos, sempre de forma pejorativa e sendo menosprezado por vir de grupos socialmente excluídos, como citado em 1838 no jornal *O Carapuceiro*, presente em Lira Neto (2017, p.52), como

um certo “samba d’almocreves”, batuque considerado grotesco pelo autor quando, por exemplo, considerava às óperas do compositor italiano Gioachino Rossini. Os almocreves, vale dizer, eram os trabalhadores encarregados de conduzir burros de carga, o que associaria o samba a uma classe social inculta e abrutalhada.

Os compositores pioneiros do samba moravam e frequentavam a área central do Rio de Janeiro, a Pedra do Sal, a Pequena África, os terreiros das baianas - as “tias” -, os bairros de ocupação de negros, ou seja, o samba nasce das camadas mais populares e excluídas da sociedade carioca. Esses espaços sem constituíam, sem dúvidas, extraordinários espaços de mediação e miscigenação cultural. O samba surge dessa mistura rica de ritmos e de instrumentos – e não instrumentos, como os diversos objetos de onde se extraía sons, como frigideira, prato e garfo – e, nos terreiros das baianas, se protegia das perseguições das autoridades. Alguns nomes importantes merecem destaque, como o das tias de maior representatividade neste contexto e seus respectivos filhos ilustres, como a tia Perciliana (Perciliana Maria Constança), mãe de João da Baiana (João Machado Guedes), tia Amélia (Amélia Silvana de Araújo), mãe de Donga (Ernesto Joaquim Maria dos Santos), além do casal formado pela imigrante portuguesa chamada Graciliana e pelo negro pintor de painéis conhecido como Tené, pais de Sinhô (José Barbosa da Silva) e do jovem flautista Pixinguinha (Alfredo da Rocha Viana Filho).

Entre tantas, a baiana mais conhecida do samba, sem dúvida, foi Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, nascida no Recôncavo Baiano, em Santo Amaro da Purificação. As festas que ocorriam na casa de Tia Ciata eram repletas de pessoas de todos os estratos da sociedade. Sua casa era segmentada pelos cômodos, ocupados por vários grupos de classes sociais distintas, e pelos vários estilos que o samba poderia apresentar-se. Desde um samba mais puxado para o choro e para o maxixe que agradava mais as elites ao samba do morro, tocado no fundo do quintal, mais popular. O samba urbano, carioca, nasce dessa rica mistura e se delineia como o ritmo que vai embalar as festividades religiosas e as festas nas casas das tias.

Essa espacialização do samba não ocorria somente na casa de Tia Ciata. A cidade do Rio de Janeiro estava cada vez mais abarrotada de pessoas vindas de todos os cantos do país, pessoas pobres, negras e excluídas, que vivenciarão a

cidade de formas diversa e configurarão seus “sambas” de acordo com essas diferentes realidades. A crise de 1929, a inauguração da Rodovia Rio-Bahia, a consolidação das leis trabalhistas são alguns fatos marcantes deste contexto que vai influenciar a chegada de pessoas na cidade. Azevedo, (2013, p.130) afirma que

A cidade do Rio de Janeiro, num processo que se acelerou em meados do século XIX, torna-se o principal ponto de chegada de pessoas pobres e analfabetas oriundas das mais variadas zonas rurais do país.

Essas pessoas excluídas vão ocupar os subúrbios e os morros cariocas. Cada espacialidade irá desenvolver um estilo de samba que representará afetivamente e religiosamente esses grupos. Os sambas produzidos serão fruto de uma construção popular que subvertem a forma tradicional de se fazer músicas até então presentes na sociedade brasileira. O popular será visto como inadequado. Aí está o seu caráter revolucionário e inovador.

Azevedo (2013, p. 132) faz um breve relato sobre os diversos sambas desenvolvidos em distintas realidades sociais e espaciais

1) nas casas da “aristocracia ralé”, cada vez menos “ralé” desenvolvia-se um samba mais melódico e harmônico, marcado pela polca, pelo lundu, pelo maxixe, pelo tango e pelo choro, um samba “amaxixado”, com ainda outras influências como a música instrumental americana praticado, muitas vezes, por gente com bons conhecimentos de teoria musical, e 2) na grande independência e isolamento propiciado pela distância e dificuldade de acesso do alto dos morros, para onde migraram justamente aquelas pessoas em avassaladora maioria analfabetas, ainda persistiam os modelos marcados pelos rituais religiosos e pelas tradições orais e rurais assim como o samba coletivo ligado ao batuque.

Desta forma, é relevante destacar que os sambas criados no asfalto eram diferentes daqueles criados nos morros e outros redutos populares.

Porém, foi na casa de Tia Ciata, de acordo com alguns relatos, mesmo que controversos, que o primeiro samba registrado surgiu, “*Pelo telefone*”. Melodia registrada por Donga, na Biblioteca Nacional em 1916, com letra divulgada pouco depois, composta por Mauro de Almeida, o jornalista conhecido como “Peru dos Pés Frios”.

O samba foi gravado em 1917. Donga foi acusado de ter se apropriado de uma composição coletiva gestada na casa de Tia Ciata. Mais do que a discussão sobre a autoria, o registro de “Pelo Telefone” marca a popularização do termo *samba* no imaginário popular.

Como visto, não cabe dizer que o samba seja carioca, mas sem dúvida foi na cidade do Rio de Janeiro, como disse o próprio Donga, que ele se “estilizou” e se

consagrou. Foi na capital do país, palco de acontecimentos históricos e de manifestações sociais, que o samba ganhou a projeção até então não atingida, extrapolando, inclusive, a questão de classes sociais. A importância de “Pelo Telefone”, segundo Azevedo (2013, p.140) está em “demonstrar que o gênero era comercialmente viável, podia ser transformado em produto e tinha potencial para despertar interesse no mercado e, portanto, vender discos e gerar lucros”.

A partir de então muitos sambistas dos morros e áreas mais pobres da cidade começaram a se esmerar em compor sambas de todo tipo, buscando uma eventual gravação e algum retorno financeiro sobre seu feito. Viram na gravação e sucesso de “Pelo Telefone” uma possibilidade de integração social, no qual o ritmo marginalizado, de pobre, de negro, de analfabeto deixou de ser perseguido e passou a ser ouvido, cantado e dançado não apenas nos grupos menos abastados da cidade, mas também nos espaços de convívio da elite branca, dos senhores e patrões, consumido pelos brancos das áreas nobres da cidade. Diniz (2006, p.32) mostra um pouco da repercussão do samba e do sambista Donga para a grande sociedade carioca

Donga passou a fazer parte do Grupo Caxangá formado em 1914. Pioneiro na formação dos regionais e percussor dos Oito Batutas, o Grupo Caxangá ainda tinha no violão João Pernambuco, músico que influenciou a obra do violonista Villa-Lobos, e, na flauta, Pixinguinha. O Grupo chamou a atenção da sociedade carioca da época. Com o sucesso, Pixinguinha e Donga foram convidados para formar um novo conjunto e tocar no Cine Palais. Nascia então os Oito Batutas, primeiro grupo de negros a tocar em um luxuoso cine e a realizar uma turnê internacional.

O samba, então, passou de gênero musical gerado nos terreiros e festividades religiosas, resistência de uma população negra e pobre, marginalizada e sobrevivente do Rio de Janeiro, para o ritmo socialmente aceito, com o aval das elites brancas, a partir do momento em que passa a ser produzido para atender à lógica do mercado, se afastando um pouco de suas origens.

Os sambistas começaram a se preocupar com as temáticas que agradariam ao público de classe média e alta da cidade, se esquecendo das temáticas corriqueiras que expressavam o cotidiano negro e pobre da maioria da população do Rio de Janeiro. As composições buscavam atender às expectativas das gravadoras que era o sucesso nos rádios e nas vendas de discos. Assim, o gênero passa a ser a marca dos carnavais cariocas e símbolo da musicalidade brasileira.

Seguir a adaptações e regras ditadas pelas rádios e indústrias fonográficas foi

o preço pago por compositores para chegar aos veículos de massa. O objetivo era moldar os talentos dos compositores e artistas populares ao almejado pelo mercado. De acordo com Azevedo (2013, p.141)

Tudo isso representou, no caso dos compositores do morro, segundo muitos estudiosos, a “passagem da gratuidade artística”, obras produzidas tendo em vista o próprio grupo social do compositor, “para a nova fase de produção destinada à venda”, obras em que o compositor recorre à cultura de sua classe social e ao seu talento para usar como matéria-prima em produções artísticas dirigidas, principalmente, a outras classes sociais, aquelas com poder aquisitivo para comprar os discos.

Não é objeto de estudo deste trabalho pesquisar como essa mudança de comportamento dos compositores veio a contribuir para criar uma representação de favela, de população pobre e de cultura popular que se aproximasse ou se distanciasse da realidade cotidiana vivida. Creio que essa abordagem renderia outro trabalho bastante rico sobre os contrapontos do imaginário criado pelos sambas produzidos para atender aos interesses mercadológicos e a realidade vivida pelos grupos menos favorecidos, ou seja, os pontos de interface e de distanciamento entre as composições e o cotidiano dessas populações.

Porém, vale ressaltar que muitos artistas populares não se preocuparam em seguir a linha mercadológica e mantiveram suas raízes fincadas nas realidades das camadas mais pobres. É possível afirmar que dentro da produção de sambas ocorreu, como afirma Azevedo (2013), um grande sincretismo cultural. Letras de samba marcadas pela experiência vivida e realidade das camadas mais pobres da sociedade se mantiveram, apresentando suas origens tradicionais, o que tenderia a desaparecer em um samba mais “refinado”, “escolarizado”.

A realidade dura de muitos sambistas, autores de verdadeiras preciosidades da discografia brasileira, infelizmente, manteve o samba fincado (apesar do refinamento melódico) na verdadeira condição dessa classe. Muitos trabalhavam como pedreiros (como João do Vale, autor de “A Voz do Povo”), zelador, peixeiro, biscateiro (como Cartola), muito pobres, sem dinheiro para assistir aos desfiles (como o caso de Ismael Silva) lavador de carros (como Henricão – Henrique Felipe da Costa, que relata que chegou a passar fome). Os contextos em que viviam esses artistas precisam ser levados em conta, uma vez que esses sujeitos não estão isolados de seus cenários sociais, ou seja, eles receberam influência do contexto social – ao mesmo tempo em que influenciaram – o que refletiu em suas obras. Se partirmos de uma análise a luz da teoria das representações sociais. Segundo

Jovchelovitch (2008, p.92)

A teoria das representações sociais se alimenta destas compreensões quando discute as origens sociais do saber e, particularmente, quando estuda como os contextos sociais e as representações se constituem mutuamente. O social não é apenas uma variável acrescentada à pesquisa, mas uma dimensão que devemos enfrentar teórica e empiricamente. É o contexto social que propicia o ponto de partida-chave para a compreensão de formas específicas de comunicação, de inter-relações, de práticas que formam e transformam os processos psicossociais que configuram as representações sociais e outros sistemas de conhecimento: os saberes não são sistemas isolados; pelo contrário, todo saber depende de um contexto e está enraizado em um modo de vida. Todo conhecimento nasce de um contexto social e psicológico.

Mesmo diante das imposições do mercado fonográfico e de seu caráter multifacetado, a identidade e origem dos sambistas, de certa forma, ficam marcadas no samba. Mesmo que de modo parcial, a poética popular marca o gênero que pretende ser acessível e compartilhável. Azevedo (2013) destaca que

as letras dos sambas podem ser consideradas um repertório de substratos, premissas, concepções, valores e procedimentos que compõem um conhecimento diversificado e heterodoxo, enraizado em modelos de consciência, estruturas de pensamento ou hábitos mentais fundados, por sua vez, na vida coletiva, na oralidade e em certos padrões culturais, éticos e estéticos, não coincidentes com os padrões culturais, éticos e estéticos oficiais e hegemônicos.

O samba consegue tratar de um cotidiano popular, representar e orientar práticas e condutas, sendo o próprio um veículo de comunicação que dissemina informação. Afirmo então que o samba, neste cenário, se encaixa na descrição atribuída anteriormente como representação social. Através dos sons, batuques e ritmos, o samba reafirma uma memória ancestral e mantém a unidade do grupo. Através das letras retrata uma experiência vivida, romantizada ou não, polida ou não, de uma camada social que se enxerga nas situações cotidianas cantadas. Representa um saber partilhado socialmente, fruto da experiência vivida de um grupo e transmite esse saber popular que é fruto do senso comum.

Este gênero pode se mostrar como mais uma forma de comunicação entre os grupos, sendo um veículo de propagação de valores e de reafirmação das esferas de pertença entre os sujeitos. O samba é recheado de signos que são construídos socialmente e que carregam valores e significados reconhecidos pelos sujeitos, lhes conferindo pertencimento ao grupo, pois os remete a sua realidade, a sua vivência social. O samba pode retratar situações cotidianas que estão postas na sociedade e, a partir daí suscitar debates e reflexões que poderão acarretar em condutas sociais.

O samba constitui um dos elementos do patrimônio cultural brasileiro. Através

do samba ocorre uma comunicação e interação entre os sujeitos. A linguagem, as temáticas e os ritmos têm a força de retratar, de forma fiel ou idealizada, o cotidiano de um determinado grupo, que consome o samba, que se identifica com ele e o reproduz. O samba está na sociedade e a retrata.

A utilização do samba nas aulas de Geografia se apresenta como uma boa possibilidade exatamente pelo exposto. Os conteúdos da disciplina dialogam diretamente com a realidade dos sujeitos, realidade está presente em vários sambas, com suas críticas sociais e políticas, com a descrição e exaltação dos lugares e com a possibilidade de mostrar as condutas sociais.

A Geografia Crítica e a Geografia Humanística trazem uma perspectiva de contestação, de politização, de dar voz aos sujeitos, o que torna propícia a utilização de expressões culturais que retratam situações cotidianas. Neste sentido, as correntes de renovação crítica e humanística, estabeleceram novos objetivos para o estudo desta área de conhecimento, trazendo o cotidiano, os conhecimentos partilhados e as subjetividades para a discussão da disciplina, promovendo o elo entre cultura, representações sociais e análises geográficas.

2.3 O Ensino de Geografia e as representações sociais

O lecionar Geografia no Ensino Fundamental II no Brasil segue a um objetivo expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – MEC) (BRASIL, 1998. p.26) ao afirmar que, de acordo com sua importância social,

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação.

Seu papel de disciplina capaz de despertar nos sujeitos uma melhor compreensão e reconhecimento dos lugares, destacando seu papel de formador dos lugares ao mesmo tempo em que é formado por eles, traz para a disciplina um caráter social e subjetivo. Pesquisar as interações socioculturais e seus reflexos nos espaços vividos e experimentados, os lugares em si, torna a Geografia uma

disciplina por excelência de autognose e de engajamento. Os PCNs - MEC (BRASIL, 1998. p.27) destacam essa característica e importância da disciplina em valorizar e se debruçar sobre os estudos que considerem os sujeitos e a ação dos grupos sociais e suas culturas sobre os espaços.

O espaço considerado como território e lugar é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito produtor desse espaço, um homem social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço.

A visão de sujeitos que sejam consumidores e produtores do seu conhecimento cotidiano, tornando-os agentes transformadores do espaço em que habitam e transformando o conhecimento apreendido em algo familiar e palpável fica evidente nas palavras de Moscovici (2003. P.43), corroborando com o anteriormente exposto, quando afirma que

Nós estudamos o ser humano enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa, e não enquanto ele processa informações, ou se comporta.

A visão que se tinha de que os aprendentes deveriam absorver o conhecimento já pronto, testado, comprovado cientificamente, tirando dele a reflexão sobre os fenômenos apresentados, ou ainda, desconsiderando o conhecimento prévio que possuíam, faz parte de uma corrente de pensamento de ciência de acordo com o paradigma conservador, com o foco na razão, na especificidade, no reducionismo de análise, na fragmentação do conhecimento.

Vivemos em uma realidade na qual a visão da totalidade contextualizada é de grande importância. Reconhecer esta rede de conhecimento e sua teia de saberes é garantir um olhar articulado e integrado sobre os objetos, relativizando os saberes e reconhecendo o movimento deles e da sociedade, orientando condutas e garantindo a ação cidadã dos indivíduos, tornando-os sujeitos da ação. Temos um novo paradigma posto, o da complexidade¹², que reconhece os sujeitos, seus contextos e

¹² Entendo a noção de complexidade de acordo com o conceito estabelecido por Edgar Morin, que tem como foco superar o pensamento conservador. Para Morin (2000, p.38) "*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes em si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

os significados e sentidos que estes sujeitos possuem sobre os objetos que estão postos socialmente. É neste momento de complexidade que o professor de Geografia está inserido atualmente.

O professor de Geografia dentro dessa dinâmica deve atuar de modo a estabelecer a relação entre os conteúdos ensinados e o contexto de vida de seus alunos, atribuindo aos conteúdos significados e sentidos. A Geografia colabora na compreensão de diferentes contextos e situações cotidianas retratados em expressões culturais. Esses saberes são partilhados socialmente e torna os diversos grupos que estamos inseridos em verdadeiras comunidades aprendentes¹³. É importante destacar que a busca pelo desempenho acadêmico e transmissão de conteúdos formais pode se dar por vias alternativas e apropriação de conhecimentos cotidianos, o que não busca, de forma alguma, desmerecer os conteúdos formais. Um conhecimento não deve inviabilizar o outro, e sim, se complementar para fomentar um interesse ainda maior pela busca do conhecimento em escala mais abrangente. Brandão (2005, p.90) afirma que

nada enriquece mais o que se investiga, o que se sabe e compreende e o que se faz, do que a soma de diferentes contribuições. A integração entre diferentes experiências de vida, entre diversos modos de sentir e pensar.

O estudo de Geografia busca dar conta de compreender como as pessoas ocupam, entendem e dominam os espaços no seu cotidiano. Por isso, Kaercher (1999, p. 58) afirma que

[...] a Geografia é feita no dia a dia, seja através da construção de uma casa, da plantação de uma lavoura ou através das decisões governamentais ou dos grandes grupos econômicos (empresas transnacionais). Ou, ainda, em nossas andanças/ ações individuais pela cidade (pegar um ônibus, fazer compras, etc.).

Reforçando o papel transformador da disciplina e sua função na formação do ser consciente de seu papel na sociedade, Freire (2003, p. 56-57) afirma que

o educador que, ensinando Geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, e a sua capacidade de aventurar-se. Não forma o indivíduo, apenas o domestica.

Todo esse enfoque atribuído à disciplina corrobora com a importância de reconhecimento dos sujeitos e de seus conhecimentos, suas verdades, seu senso

¹³ De acordo com Brandão (2005, p.87) podemos chamar de comunidades aprendentes todas as unidades de vida e de destino em que os indivíduos estão inseridos e que, de alguma forma, interagem com outros indivíduos, trocando significados, saberes, sentidos, valores e técnicas sobre as mais variadas situações.

comum, ou seja, a Geografia ensinada não pode estar alheia às representações sociais que orientam práticas e condutas dos grupos nos quais os alunos estão inseridos. Rego (2000, p.8) enfatiza que

o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona.

O ensino de Geografia cada vez mais se depara com o desafio de compreender o espaço diante de seu contexto sociocultural, que é dinâmico e está em constante transformação. O cotidiano dinâmico e os avanços tecnológicos que favoreceram uma maior fluidez e velocidade de comunicação entre os sujeitos reforçam a necessidade do ensino de Geografia em estar imbuído em considerar as representações postas na sociedade. De acordo com Kozel (2017, p.2)

A preocupação com as representações sempre esteve presente, tanto no cotidiano dos grupos sociais como na pesquisa geográfica estruturando as vertentes; representação cartográfica e representação social/cultural (incorporando valores, significados, ideologias, simbolismos).

Reafirmando o vínculo do ensino de Geografia com a TRS, Madeira (2000, p.183) destaca as representações “como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais.”. Desse modo, a Geografia, como ciência que traz em si a análise do espaço geográfico e das relações que se estabelecem nele, dentro de sua perspectiva crítica e humanística, busca, no âmbito escolar, despertar nos sujeitos a capacidade de compreensão do mundo e de seu papel nele. Moscovici e a TRS pregam o encontro das dualidades como emoção e razão, individual e coletivo, subjetivo e objetivo. Reconhecer a importância dos grupos que estamos inseridos no movimento de produzir sentidos e significados ao espaço e suas dinâmicas faz parte dessa perspectiva da Geografia desde os anos de 1970 até os dias de hoje. A busca por dar sentido aos processos de ensinar e aprender com significado.

O aluno como protagonista de seu processo ensino-aprendizagem e o professor como mediador, organizador e colaborador do processo em si. O papel do professor é de fundamental importância uma vez que ele viabilizará que a dinâmica se estabeleça mantendo o respeito aos diferentes saberes, ao passo que se aproveitará do material trazido pelos alunos para elucidar os conteúdos de Geografia. Avanzi e Malagodi (2005, p.98) falam sobre o papel do educador que seria

mais o de promover a manifestação das diferentes formas de

interpretações, garantindo a horizontalidade entre elas, o acesso à argumentação e o desenvolvimento da habilidade argumentativa. Não significa omitir seus conhecimentos, mais reconhecê-los como formas incompletas de interpretar, explicitando as concepções e as premissas que os embasam.

Complementando a ideia anterior, Brandão (2005, p.89) faz o seguinte apontamento

Há um conhecimento que é propriamente científico e provém de unidades sociais e de pessoas que estudaram para tornar confiável e proveitoso este conhecimento. Mas tão válido quanto este é o conhecimento e o modo de ver e agir de outras pessoas e de outras unidades sociais: as tradições populares dos agricultores e outras mulheres e homens ligados a diferentes tipos de trabalho com a terra; o saber dos artistas, dos artesãos, o saber dos nossos povos indígenas.

Essa perspectiva de educação, ensino e aprendizagem, onde o debate e a tolerância permeiam a dinâmica, se mostra de suma importância ainda mais nos dias de hoje, com a atual conjuntura social e política em que vivemos no Brasil. É importante desenvolvermos o que se conhece como comunidades interpretativas¹⁴. Avanzi e Malagodi (2005) deixam claro em seu texto que fazer parte de uma comunidade interpretativa pressupõe ter uma postura política. Não de enfrentamento ou de disputa de ideias, mas de partilhar ideias. Buscar conhecer a visão do outro de peito aberto. Ter uma postura de escuta do outro e “enfrentar a tensão entre aquilo que nos é familiar e o que se apresenta de estranho”. Buscar um saber que não se sabe.

Faz parte da proposta de atividades aqui dedicada conseguir envolver os alunos em seu processo ensino-aprendizagem, a partir de referências vividas, e ao mesmo tempo despertar a necessidade de promover um engajamento social e o respeito às diferenças. Reforçar o papel de mediador do professor, para tornar os alunos pessoas capazes de construir sua forma de compreender a realidade, através de sua interpretação pessoal sobre o fenômeno, e do encontro de outras formas de interpretar, alcançando uma dimensão mais ampla de conhecimento.

¹⁴ Busco remeter minha oratória ao que se conhece como *comunidades interpretativas*, que seriam, portanto, de acordo com Avanzi e Malagodi (2005, p.98) “comunidades políticas”. A proposta não é expor ideias próprias e retornarmos ao nosso espaço familiar de ideias, “mas um encontro desestabilizador que transforma nossas certezas, nossa compreensão e nossa ação sobre o mundo”.

3 A COMPOSIÇÃO DO MEU SAMBA: METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos os passos que foram dados para a realização desta pesquisa, desde o percurso metodológico que orientou a escolha dos sujeitos da pesquisa até a forma como estabelecemos contato com eles para a obtenção de suas respostas de maneira dinâmica e prática. Exporemos também os procedimentos seguidos para a organização e análise das respostas dos professores, elucidando como entendemos e categorizamos os sentidos atribuídos pelos professores sobre a presença do samba nas aulas de Geografia e sua importância e contribuição para o ensino da disciplina.

3.1 Sobre os parceiros desta composição

Primeiramente, foram aplicados questionários a professores de Geografia que atuam, ou já atuaram, na Educação Básica, tanto na rede pública como na rede particular de ensino. A escolha por professores que lecionam na Educação Básica está relacionada com a proposta do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, que tem seu propósito pautado na produção de conteúdo e conhecimento voltados para este segmento. Aproximadamente 80 professores foram contatados em um período de 20 dias, nos quais 67 se dispuseram a responder ao questionário.

3.2 Sobre o instrumento e como foi disponibilizado

O questionário buscou reconhecer qual é a visão dos professores sobre a pertinência da inserção do samba como ferramenta para o fomento do ensino de Geografia na Educação Básica. O ordenamento das perguntas visou conduzir os sujeitos a respondê-las de maneira espontânea, sem que fossem influenciados ou condicionados a fazê-lo de forma programada, podendo mostrar o que de fato acham sobre a presença de sambas nas aulas de Geografia. Para isso, o questionário foi pensado de maneira a apresentar uma ordem não sequencial de perguntas, ou seja, as perguntas de caráter pessoal e as de caráter avaliativo da pesquisa propriamente dita estão misturadas, quebrando uma sequência lógica e mecânica de respostas.

Figura 2 – Questionário enviado aos professores

Ensino de Geografia, Samba e Representações Sociais	
<p>Olá, professor (a)!</p> <p>Por meio deste questionário busca-se conhecer um pouco de você e quais são as suas impressões sobre a utilização de sambas nas aulas de Geografia. Sua identificação será guardada em sigilo. Conto com a sua ajuda, pois as perguntas que lhe farei podem contribuir muito para a minha pesquisa de mestrado. Pretendo, ao fim da pesquisa, divulgar e debater os resultados imbuídos do desejo de sempre buscar melhorias para a educação. Desde já, agradeço – Prof.^a Kelly Costa. – Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Uerj/PPGEB.</p>	
<p>1) Nome _____</p> <p>2) E-mail _____</p> <p>3) Sexo () Masculino () Feminino</p> <p>4) Você utiliza música (letras/áudio/vídeo) em sala de aula? () Sim () Não</p> <p>5) O que influencia esta utilização ou não? (resposta aberta)</p> <p>6) Caso utilize, com que frequência o faz? () uma vez por semestre () duas vezes por semestre () três vezes por semestre () mais de três vezes por semestre</p> <p>7) O samba faz parte de suas escolhas? () Sim () Não</p> <p>8) Caso não, há algum motivo? (resposta aberta)</p> <p>9) Caso sim, poderia indicar um samba específico (ou mais de um) que gostou de utilizar em sala? (resposta aberta)</p> <p>10) Em qual (quais) nível (níveis) de ensino atua? () Fundamental I () Fundamental II () Médio () Superior</p> <p>11) Numa escala de 0 a 4, marque o quanto você considera enriquecedor para o processo ensino-aprendizagem de Geografia a utilização do samba nas aulas. () 0 - Nada () 1 - Pouco () 2 - Médio () 3 - Muito () 4 - Plenamente</p>	<p>12) Leciona na(s) rede(s) () Federal () Estadual () Municipal () Particular</p> <p>13) Com 3 palavras, em ordem de importância, indique quais seriam os maiores ganhos da utilização de sambas no ensino de Geografia. Deixe em branco caso entenda que não há ganhos. (resposta aberta)</p> <p>14) Tempo aproximado de magistério. (resposta aberta)</p> <p>15) Em que instituição você completou sua formação? (resposta aberta)</p> <p>16) Em que ano se formou? (resposta aberta)</p> <p>17) De acordo com suas experiências, o que, em geral, os estudantes pensam sobre relacionar Geografia e samba? (resposta aberta)</p> <p>18) Do ponto de vista étnico-racial, como você se identifica? () Pardo () Negro () Branco () Indígena () Outros _____</p>

Buscou-se com a elaboração do questionário conseguir respostas para algumas inquietações, como, por exemplo, se os professores de Geografia da educação básica identificam “Geografia no samba”, e se a partir dessa constatação se apropriam deste recurso e utilizam sambas em suas aulas. Ou ainda, se compreendem como uma possibilidade de ferramenta metodológica a utilização do samba nas aulas de Geografia. Partimos para a investigação se a Geografia ensinada dialoga com esse elemento cultural e se o professor reconhece nessa articulação - Geografia e samba - uma proposta que auxilie no ensino da disciplina de forma contextualizada e reflexiva. Buscou-se, também, reconhecer o que pode limitar a presença do samba nas salas de aulas dos que não acharem essa estratégia viável.

Alguns dos professores pesquisados fazem parte de um grupo de amigos de trabalho. Entretanto, o número de professores que responderam à pesquisa extrapolou a este grupo em função da facilidade de distribuição do mesmo. O questionário foi respondido por escrito pelos professores. A forma de coleta foi a distância. Os questionários foram elaborados em uma ferramenta do Google (Formulários Google) e distribuídos aos professores via e-mail e redes sociais, como WhatsApp, Messenger e Facebook. Esses veículos se mostraram bastante úteis e de fácil acesso, o que possibilitou que os professores que receberam originalmente o questionário repassassem para outros conhecidos, ampliando a gama de pessoas a respondê-los, no período de 20 dias.

A elaboração do questionário por meio desta ferramenta é possível a partir da criação de uma conta Google. O “Formulários Google” é um dos vários aplicativos que estão disponibilizados para a utilização gratuita de quem tem conta cadastrada. Ao entrar neste aplicativo é possível escolher o tipo de questão que se deseja como questões objetivas com a possibilidade de uma ou mais marcações, ou questões discursivas com respostas curtas ou longas.

Conforme os respondentes, neste caso os professores, foram respondendo o aplicativo atualizava a contagem e enviava um alerta para o e-mail do pesquisador. Desta forma, foi possível monitorar qual o quantitativo de pessoas havia respondido o questionário assim que alguém o finaliza.

O aplicativo forneceu gráficos com os percentuais distribuídos para cada resposta dada, bem como organizou as respostas fornecidas pelos professores em

uma planilha do Excel. As respostas chegaram automaticamente organizadas, onde cada linha da planilha mostrava as informações fornecidas por um respondente, ou seja, todas as respostas que um dos professores enviou. Cada coluna da planilha mostrava as respostas relativas a uma pergunta específica. Essa organização de dados auxiliou muito no futuro debruçar sobre as respostas. Graças a isso foi possível analisar as respostas de diversas maneiras: por entrevistado – para se conseguir os sentidos e significados de cada professor sobre o objeto de pesquisa – ou por questão – possibilitando um panorama geral sobre as representações compartilhadas pelo grupo. Foi possível também detectar as diferenças marcadas por estes professores, ao identificar alguma fala que destoava do grupo de respostas e confrontar com o conjunto de informações que o mesmo professor forneceu nas demais questões.

Os questionários não estavam atrelados a nenhuma obrigação com as instituições nos quais os professores exercem suas atividades, o que reforça que foram respondidos voluntariamente.

3.3 Sobre a composição a partir dos Discursos do Sujeito Coletivo

Tivemos como meta, a partir da análise das respostas dadas por professores, conseguir informações que embasassem nossa pesquisa e que respondessem nossos questionamentos relativos à pertinência e ao ganho pedagógico-metodológico na introdução de elementos da cultura popular, especificamente do samba, na sala de aula para lecionar conteúdos de Geografia. O questionário possui perguntas abertas, fechadas e semiabertas.

As perguntas fechadas são, basicamente, de caráter pessoal, tais como: onde se formou e quando, sexo e em qual rede leciona. A organização dessas respostas foi feita através de uma análise quantitativa, ou seja, quantos respondentes são do sexo masculino e feminino, quantos lecionam em cada rede de ensino, quantos se formaram a mais de dez anos, ou ainda, quantos atuam na rede municipal, estadual, federal ou particular de ensino.

Esses dados numéricos possibilitaram uma série de constatações sobre o perfil dos profissionais respondentes, além de conseguirem descortinar algumas

situações que podem gerar bons questionamentos para pesquisas posteriores, como será apresentado na análise dos dados adiante.

As respostas das perguntas abertas foram analisadas, categorizadas e reescritas em primeira pessoa para a formação de um discurso único, ou seja, foi utilizado a técnica de formação do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que foi desenvolvida por Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre (2000). Este método de pesquisa é possível ser aplicado com grupos de diferentes tamanhos.

Essa maneira de expressar as respostas dadas pelos professores a partir da construção de um discurso único, elaborado em primeira pessoa do singular, passa por uma análise qualiquantitativa. Assim como Lefèvre (2017, p.21), entendemos que uma pesquisa qualiquantitativa é aquela que

precisa apresentar uma dimensão qualitativa, associada à natureza substantiva e narrativa da variável, e uma quantitativa, devido ao fato de que as RS, enquanto fenômeno social, apresentam uma determinada distribuição no tecido social de onde foram resgatadas, que precisa ser considerada.

Para garantir a abrangência da “história coletiva”, essência do DSC, acessamos professores com diferentes trajetórias no magistério, desde variados níveis de atuação, tempo de magistério e rede em que trabalham. Desta forma, buscou-se assegurar a diversidade e a riqueza da narrativa dos pesquisados, no qual cada indivíduo, com sua particularidade, traz a referência de sua história. Desta forma, nossa pesquisa de opinião não se ateve a analisar o fenômeno samba nas aulas de Geografia meramente pela perspectiva quantitativa, ou seja, apenas preocupados com o tamanho do grupo de professores que responderam ao questionário, mas também aos atores sociais relevantes para o desenvolvimento do trabalho (qualidade), onde as pessoas envolvidas são reconhecidamente fontes com históricos variados e fundamentais para o conhecimento da realidade que nos propomos a estudar.

Para a utilização dessa metodologia é preciso analisar individualmente cada resposta e extrair delas seu conteúdo essencial, o que liga todas as respostas, identificando suas Expressões Chaves (EC) – conteúdos presentes nas respostas; suas Ideias Centrais (IC) – sentidos atribuídos pelos sujeitos; e suas Ancoragens (AC) – valores e crenças explicitados. É plenamente possível e, aliás, foi o que aconteceu, que apareçam diversas EC, IC e AC. Portanto, em função dessas diversidades, os discursos são analisados individualmente e agrupados de acordo

com suas familiaridades, seus contextos e sentidos semelhantes, de forma a desenvolver categorias distintas. De acordo com Lefèvre (2017, p.35)

Os discursos do Sujeito Coletivo consistem na reunião das EC cujas IC ou AC apresentam sentido semelhante. O DSC reúne o conjunto dos conteúdos e dos argumentos presentes nas respostas de sentido semelhantes que foram agrupadas numa categoria.

Portanto, com o intuito de viabilizar a tarefa de pesquisar os modos sociais desses professores de pensar sobre o determinado objeto – samba e ensino de Geografia - foi necessário selecionar as Expressões Chaves (EC) de cada depoimento, ou seja, o seu conteúdo, juntamente com as Ideias Centrais (IC) que dizem respeito aos sentidos atribuídos. Além disso, foi importante reconhecer e identificar as Ancoragens (AC) presentes nos discursos, ou seja, o conjunto de valores e crenças que embasaram o conteúdo dos discursos e os sentidos que neles estão presentes. A partir da identificação das IC e as AC que compartilham dos mesmos sentidos são criadas categorias. Esta técnica está intimamente ligada à TRS e possibilita revelar a consciência possível de tais atores em determinado momento histórico.

Depois da análise das respostas e de sua categorização a partir dos conteúdos, sentidos e valores presentes, foi formulado um discurso único que expressasse cada categoria extraída das respostas, em primeira pessoa do singular, que se apresentará como a expressão direta do eu coletivo, ou seja, como se fosse o depoimento de uma só pessoa. Os DSC foram elaborados sem o auxílio do programa *DSCsoft*. Como o próprio Lefèvre (2017, p.42) “é possível fazer uma pesquisa usando DSC sem o software”. Essa metodologia foi utilizada para o estudo das questões de número 5 e 17 do questionário.

3.4 As inspirações reveladas por evocações de palavras

A pergunta de número 13 é uma questão pela qual solicitamos aos professores que mencionassem três palavras que viessem a mente quando pensam na relação do samba com ensino de Geografia. As respostas a essa questão foram analisadas a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Esta maneira de analisar as respostas permite que seja extraído o que está contido em

sínteses cognitivas de sentidos atribuídos a relação Samba e ensino de Geografia, os quais, por meio de palavras, elucidam as possíveis representações deste grupo em questão. Para tanto, creditamos ser necessário fazer uma leitura individualizada de cada questionário, para assim ficar mais próximo dos sentidos e significados que cada professor quis retratar com a palavra ou expressão citada. Ou seja, foi feita uma leitura da resposta da questão 13 sempre em paralelo com as demais questões, abertas e fechadas, presentes no questionário.

Escolhemos a leitura flutuante para estabelecer uma metodologia que fosse capaz de captar os sentidos e significados presentes nas citações. A gama de palavras e expressões distintas foi expressiva, apesar de muitas também se repetirem. A identificação dos sentidos e significados possibilitará atribuir uma palavra ou expressão para representar um universo de citações.

Assim, desenvolveremos um dicionário de sinonímia, que consiga exprimir o mesmo sentido de significados em duas ou mais palavras e expressões mencionadas, garantindo a proximidade semântica das citações para que possamos agrupá-las e defini-las como uma palavra única, e, assim, expressar um mesmo contexto.

As palavras e expressões citadas pelos professores e as sinonímias atribuídas a cada uma delas serão apresentadas a seguir, juntamente com o resultado do que foi extraído da questão 13.

Ainda sobre esta questão, utilizamos o programa Iramuteq, para, a partir das sinonímias identificadas, conseguir montar uma árvore de similitudes, tornando visível e mais evidente o que está nas representações dos professores.

Para tanto, a criação da nova relação de palavras estabelecidas em uma planilha será produzida, respeitando a frequência e a ordem em que elas foram evocadas. Esta planilha que possibilitará, junto ao programa Iramuteq, a criação da árvore de similitudes, instrumento importante para as possíveis análises e considerações finais.

4 O QUE DIZEM OS PARCEIROS DESTE SAMBA?

Este capítulo foi dividido em duas partes. Primeiro se ateve ao reconhecimento do grupo de professores que respondeu ao questionário. Esta etapa ficou encarregada de analisar as repostas de cunho pessoal de cada professor que respondeu ao questionário, o que possibilitou traçar um perfil do grupo em questão. Os professores nos forneceram informações que foram tratadas e transformadas em importantes dados. Algumas conclusões foram atingidas a partir desse reconhecimento e do entrelaçar das repostas, bem como foi percebida a possibilidade do desenvolvimento de novas pesquisas que aqui serão sugeridas.

A segunda parte deste capítulo tratou das questões relativas ao objeto propriamente dito, no qual se buscou identificar os saberes dos professores a partir da temática pesquisada, ou seja, entender como os professores da Educação Básica reconhecem a utilização do samba em sala como um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento do ensinar-aprender Geografia. Em função de suas repostas foi possível compreender como os professores em questão se apropriam ou não de tal recurso em sala de aula, bem como entender os sentidos atribuídos a eles para esta prática. Além disso, a pesquisa também proporcionou captar quais impressões os professores têm com relação ao feedback dos alunos em relação a utilização de sambas em sala de aula.

Como explicitado na metodologia, no questionário, por uma escolha de encaminhamento da pesquisa, se intercalaram perguntas de âmbito pessoal com as de reflexão sobre a temática da pesquisa, exatamente para poder quebrar a sequência lógica de repostas, o que poderia tirar a espontaneidade dos professores, nos trazendo repostas pré-programadas e que não retratassem os reais sentidos e representações dos sujeitos sobre o objeto.

A intenção do questionário, então, é conseguir captar das repostas dos professores os valores e as crenças que sustentam os sentidos e as representações que estão consolidadas e disseminadas entre este grupo.

4.1 Apresentação dos nossos parceiros

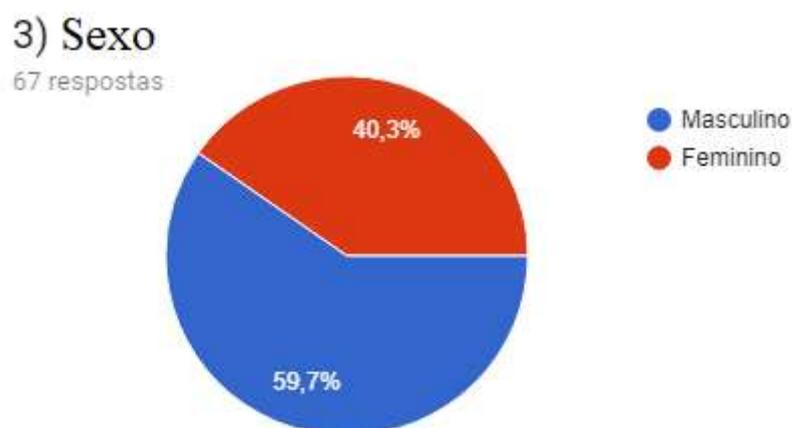
O questionário foi divulgado e disponibilizado para, aproximadamente, 80 professores de Geografia, dos quais 67 responderam e enviaram voluntariamente suas respostas.

Para melhor identificar os sujeitos da pesquisa, começarei a apresentar as respostas relativas às suas características pessoais (questões 1, 2, 3, 10, 12, 14, 15, 16 e 18).

As perguntas 1 e 2 do questionário são relativas ao nome e e-mail dos sujeitos da pesquisa, por isso, com o intuito de garantir a preservação das identidades dos professores, esses dados não serão divulgados neste trabalho.

A questão 3 refere-se ao sexo do entrevistado. A maior parte dos professores que responderam são do sexo masculino, um total de 40, e 27 são do sexo feminino. O gráfico abaixo disponibiliza esse dado em forma de percentual.

Gráfico 1 – Quantitativo percentual de professores por sexo



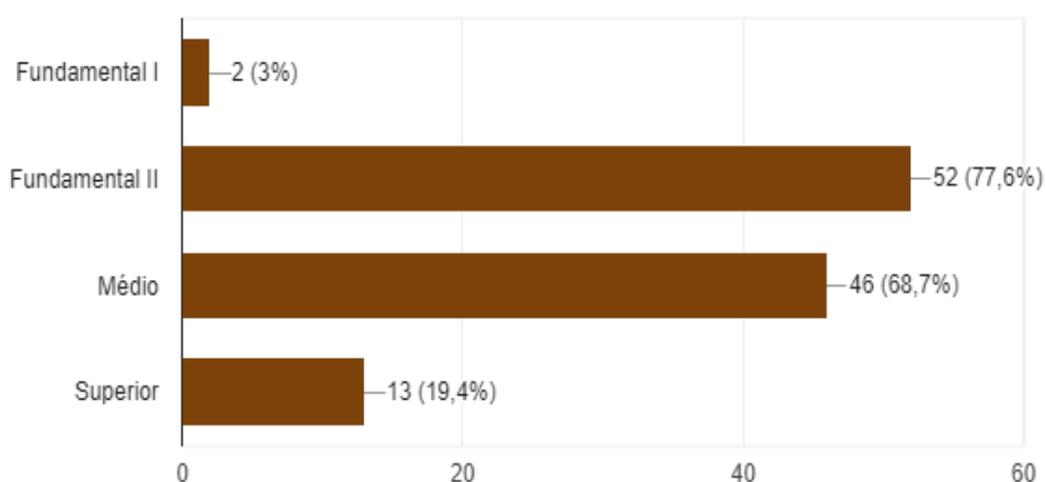
O grupo de professores entrevistado atua basicamente nos ensinos fundamental II e médio, ou seja, diretamente na educação básica, segmento específico desta pesquisa. Dos 67 professores, apenas 2 atuam no ensino fundamental I, enquanto 13 atuam no ensino superior. Porém, muitos professores lecionam em mais de um nível de ensino e todos já atuaram, em algum momento de sua trajetória, na Educação Básica. Por isso, todas as respostas foram consideradas. Os percentuais somados superam os 100% pois muitos destes professores lecionam em mais de um segmento. A seguir será apresentado o quanto

essa distribuição representa em percentuais da amostra além dos números exatos da quantidade de professor por nível de ensino:

Gráfico 2 – Quantitativo de professores por nível de ensino

10) Em qual (quais) nível (níveis) de ensino atua?

67 respostas



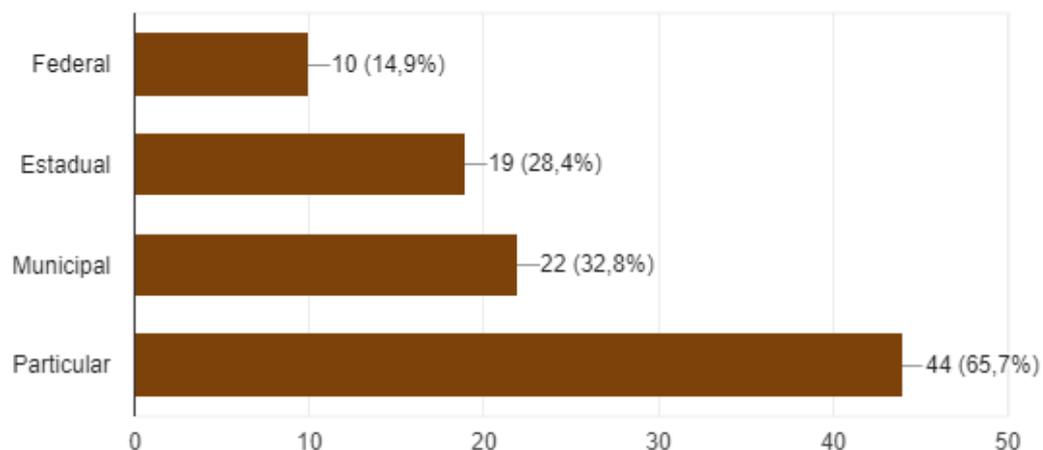
- 27 professores atuam nos Ensinos Fundamental II e Médio
- 16 professores atuam apenas no Ensino Fundamental II
- 09 professores atuam apenas no Ensino Médio
- 05 professores atuam nos Ensinos Fundamental II, Médio e Superior
- 04 professores atuam nos Ensinos Médio e Superior
- 03 professores atuam nos Ensinos Fundamental II e Superior
- 01 professor atua apenas no Ensino Fundamental I
- 01 professor atua nos Ensinos Fundamental I, II e Médio
- 01 professor atua apenas no Ensino Superior

A maioria dos professores lecionam na rede particular de ensino. Mais uma vez, os percentuais somados superam os 100% pois muitos destes professores lecionam em mais de uma rede, sendo particular e municipal, ou ainda federal e estadual. A distribuição e os números exatos se apresentam da seguinte forma:

Gráfico 3 – Quantitativo de professores por rede de ensino

12) Leciona na(s) rede(s)

67 respostas



- 22 professores atuam apenas na rede particular
- 12 professores atuam nas redes estadual e particular
- 10 professores atuam apenas na rede municipal
- 07 professores atuam apenas na rede federal
- 06 professores atuam nas redes municipal e particular
- 04 professores atuam nas redes estadual e municipal
- 02 professores atuam apenas na rede estadual
- 02 professores atuam nas redes federal e particular
- 01 professor atua nas redes municipal, estadual e particular
- 01 professor atua nas redes federal, municipal e particular

Uma constatação que surgiu ao analisarmos as respostas foi a baixa inserção de professoras no ensino médio. Outra possibilidade de pesquisa poderia vir a buscar identificar qual a faixa de cada respondente.

A análise das respostas mostrou um dado infelizmente já muito conhecido entre os que lecionam no ensino médio na rede privada. Digo infelizmente por achar relevante se fazer uma análise entre atuação nos diferentes segmentos de ensino com sexo e faixa salarial. De maneira geral, os professores que atuam na rede

particular no ensino médio possuem hora-aula mais alta que os que atuam na mesma rede só que no ensino fundamental. A maior parte dos professores que atuam neste segmento em Geografia são do sexo masculino. Em nossa amostra, dos 46 professores que atuam no ensino médio, 34 são homens e 12 são mulheres. Das 12 mulheres que atuam no Ensino Médio, 6 atuam na rede particular. Esses dados quando relacionados aos profissionais homens aumentam, tendo entre os 34, 27 que atuam na rede particular no ensino médio.

Quando questionados, na pergunta nº 14, sobre o tempo em que lecionam e, na pergunta nº 16, sobre o ano em que se formaram consegue-se constatar que há um descompasso nas informações, o que nos leva à inferir que alguns professores estão em sala de aula lecionando, desde antes de sua efetiva formação acadêmica. Com relação ao tempo de magistério, a maior parte dos professores lecionam há mais de 10 anos.

Tabela 1 – Quantitativo de professores por tempo que lecionam

Nº PROFESSORES	TEMPO EM QUE LECIONAM	Σ
08	Até 5 anos	29 professores com até 10 anos de magistério
21	Entre 6 e 10 anos	
14	Entre 11 e 15 anos	24 professores que possuem entre 11 e 20 anos de magistério
10	Entre 16 e 20 anos	
3	Entre 21 e 25 anos	8 professores que possuem entre 21 e 30 anos de magistério
5	Entre 26 e 30 anos	
6	Entre 31 e 44 anos	6 professores com mais de 31 anos de magistério

No gráfico a seguir, cada barra tem uma numeração que indica o total de professores situados de acordo com o tempo em anos que leciona.

Gráfico 4 – Distribuição do quantitativo de professor por tempo de magistério



A questão 15 do questionário busca saber qual a instituição em que os participantes concluíram sua formação acadêmica. Dos 67 professores apenas 11 se formaram em instituições privadas, enquanto 56 professores são originados de universidades públicas.

Gráfico 5 – Quantitativo de professor por instituição em que se formou



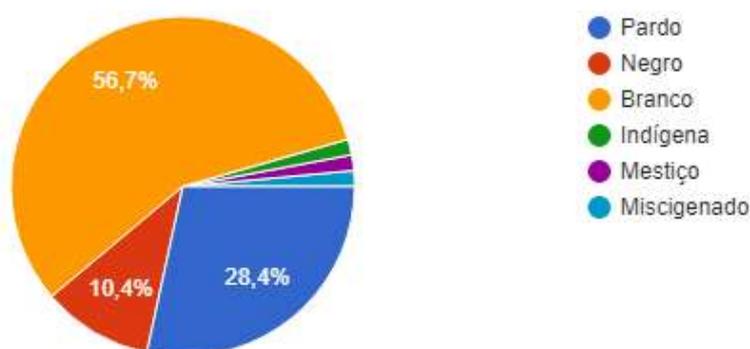
Os professores respondentes se identificam majoritariamente como brancos. Esse dado também permite uma investigação futura sobre a representatividade da população negra no magistério, ou ainda a uma comparação de tempo de formação e identidade étnico-racial, podendo levar a algumas reflexões sobre as

possibilidades de mudanças ou permanências de determinadas etnias no magistério. Pode-se buscar saber também em que níveis a população branca e negra atuam. Não é nosso propósito nesta pesquisa, mas certamente não perde a relevância mencionar essas possibilidades.

Gráfico 6 – Quantitativo percentual de professor por identificação étnico-racial

18) Do ponto de vista étnico-racial, como você se identifica?

67 respostas



A análise dos números absolutos nos mostra que, entre os 67 respondentes, e a partir de sua auto declaração, temos:

Tabela 2 – Quantitativo absoluto de professores por identificação étnico-racial

Nº de professores	Identidade Étnico-racial
19	Pardo
7	Negro
38	Branco
1	Indígena
1	Mestiço
1	Miscigenado

A pergunta de número 18 só disponibilizava 4 opções: *Pardo*, *Negro*, *Branco* e *Indígena*. Entretanto havia a possibilidade de o professor responder livremente, e não marcar as opções sugeridas, inserindo outra possibilidade que achasse mais conveniente. Graças a isso, aparecem nos dados das respostas também as auto identificações como *Mestiço* e *Miscigenado*.

A busca por essas informações pessoais teve como propósito entender um

pouco o que pode estar associado as subjetividades deste grupo de professores, para assim, relacionar com sua utilização ou não do samba, sua visão com relação ao objeto proposto e como as subjetividades influenciam em suas práticas. A partir das respostas sobre a utilização do samba poderemos comprovar se há ou não alguma relação entre os dados pessoais e suas práticas.

4.2 – Que composições nos revelam os DSC dos professores?

Ao se estabelecer uma relação entre os cortes de tempo de magistério, sexo, local de formação, rede em que atua e identificação étnico-racial e a utilização ou não do samba em sala de aula, não foi possível obter um cenário que distinguisse determinado grupo quanto à utilização. Ou seja, não foi detectado que exista uma diferenciação específica pautada nas caracterizações pessoais cedidas pelos respondentes e a utilização tanto de música de forma geral, como do samba em sala de aula. O grupo se mostrou bastante heterogêneo, tanto em suas áreas de atuação, redes e níveis de ensino quanto à utilização ou não de músicas e sambas e as justificativas para este uso. As marcações de sexo e etnia também não ficaram evidenciadas em nenhuma das categorias de respostas fornecidas por este grupo de professores.

A partir de agora será explicitado de forma mais evidente os sentidos atribuídos pelos professores que responderam ao questionário sobre a utilização do samba como mecanismo de ensino de Geografia. Para isso, foram analisadas as demais respostas do questionário, ou seja, as respostas sobre o objeto em si, o samba nas aulas de Geografia (questões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13 e 17).

No questionário, a primeira pergunta com relação ao tema da pesquisa é se o professor tem por hábito utilizar músicas em sala como recurso didático. Dos 67 professores, 6 afirmaram não utilizar músicas em suas práticas. Começamos por perguntar por música de forma generalizada para conseguir identificar se existe alguma resistência por parte dos próprios professores quanto ao gênero musical.

As perguntas foram se dirigindo ao uso do samba de uma forma crescente, no sentido de buscar saber se os professores usam música, se o samba faz parte das suas escolhas, os motivos para a afirmativa ou para a negativa e a visão que os

mesmos possuem sobre quais são as impressões dos alunos em relação à prática pedagógica com samba.

De acordo com Jodelet (2009), as representações possuem uma função expressiva, pois permitem acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado. Ainda nos mostra que as práticas explicitam como os sujeitos se apropriam e constroem suas representações, ou seja, que a natureza cognitiva e emocional de uma representação depende de uma experiência de vida.

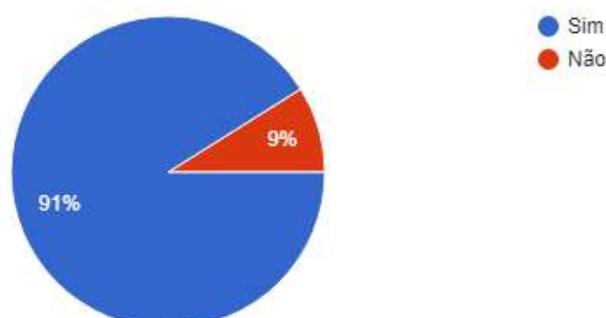
Ao fazer uma reflexão sobre as respostas destes sujeitos foi observado que o grupo de respondente não é homogêneo, logo, não possui necessariamente as mesmas representações, o que possibilitou se distinguir sujeitos coletivos diferentes. Essa concepção de sujeito coletivo nos aproxima da ideia de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e nos conduz à metodologia escolhida para este trabalho de formar discursos a partir das respostas ofertadas pelos professores.

Graças à constatação de diferentes sujeitos coletivos foi possível obter mais de um DSC por questão analisada. Os DSC são marcados por Ideias Centrais (IC) e Ancoragens (AC) diferentes que foram identificadas nas respostas dos professores. A partir dessas diferenças foram criadas categorias, ou seja, o que inferimos sobre as respostas fornecidas.

Gráfico 7 – Quantitativo de professor que utiliza música em sala de aula

4) Você utiliza música (letras/áudio/vídeo) em sala de aula?

67 respostas



Apenas 9% dos respondentes afirmam **não utilizar músicas** em suas práticas, exatamente **6** professores dos 67 respondentes, dos quais 4 são do sexo masculino e trabalham na rede particular, podendo também trabalhar na pública, enquanto 2 são do sexo feminino e trabalham na rede pública. O tempo de atuação

no magistério deste quantitativo de professores variou de 3 anos a 28 anos de profissão, e todos são formados em instituições públicas situadas no estado do Rio de Janeiro. Mesmo com um quantitativo pequeno de professores, foi possível identificar duas vertentes bastante distintas para justificar a não utilização de música nas aulas. Ou seja, a partir das respostas desses 6 professores que não utilizam música nas aulas de Geografia, foi possível identificar 2 posicionamentos fortemente marcados, que, aqui, nomearei de categorias, as quais denomino como: 1ª) *Indisponibilidade de recursos* – 3 citações; e 2ª) *Inadequação com sua prática* – 3 citações. A seguir, apresentamos os DSC formulados a partir das duas categorias:

1ª) Indisponibilidade de recursos

Me falta tempo de planejamento e espaços adequados, além das escolas nem sempre disponibilizarem recursos que viabilizem tal prática.

2ª) Inadequação com sua prática

Prefiro me apropriar de outros recursos que considero mais adequados e usuais para atingir meus objetivos pedagógicos.

Para os 61 professores que utilizam música em sala de aula, foi perguntado com que frequência adotam essa prática. Os dados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Frequência da utilização da música em aula



A frequência com que os professores declaram utilizar a música como recurso pedagógico nos levou a outro questionamento: por que esses professores utilizam música? O que buscam e acreditam conseguir ao utilizar dessa prática nas aulas de Geografia? Dos 61 que utilizam música, 60 responderam o que influencia na sua

prática de utilização, enquanto apenas 1 não respondeu. Os professores não foram tolhidos em suas respostas, ou seja, puderam colocar tudo que achassem pertinente e que justificasse a utilização da música enquanto recurso pedagógico. Por isso, em algumas respostas encontramos mais de um motivo para a sua prática, o que possibilitou a existência de mais de 60 citações, que orientaram a formação dos DSC. A partir das respostas desses **60** professores que **utilizam música** nas aulas de Geografia, foi possível elaborar 5 categorias. A seguir, a apresentação das categorias geradas, o quantitativo de professores que, com suas respostas, forneceram informações para formar as categorias, os fluxogramas com os aspectos pessoais dos grupos em questão e os DSC elaborados:

1ª categoria: *Aprendizagem e cultura* – **19 citações**.

DSC para categoria *Aprendizagem e cultura*

Percebo que através da música o aluno consegue, pelo viés da cultura, assimilar os conteúdos e compreender de forma mais fácil, melhorando seu aprendizado. Além de compreender o conteúdo, consegue dialogar com outras disciplinas e promover um alargamento cultural.

Figura 3 – Perfil das professoras que têm em suas respostas IC (Ideias Centrais) e AC (Ancoragens) que remetem à *aprendizagem e cultura*

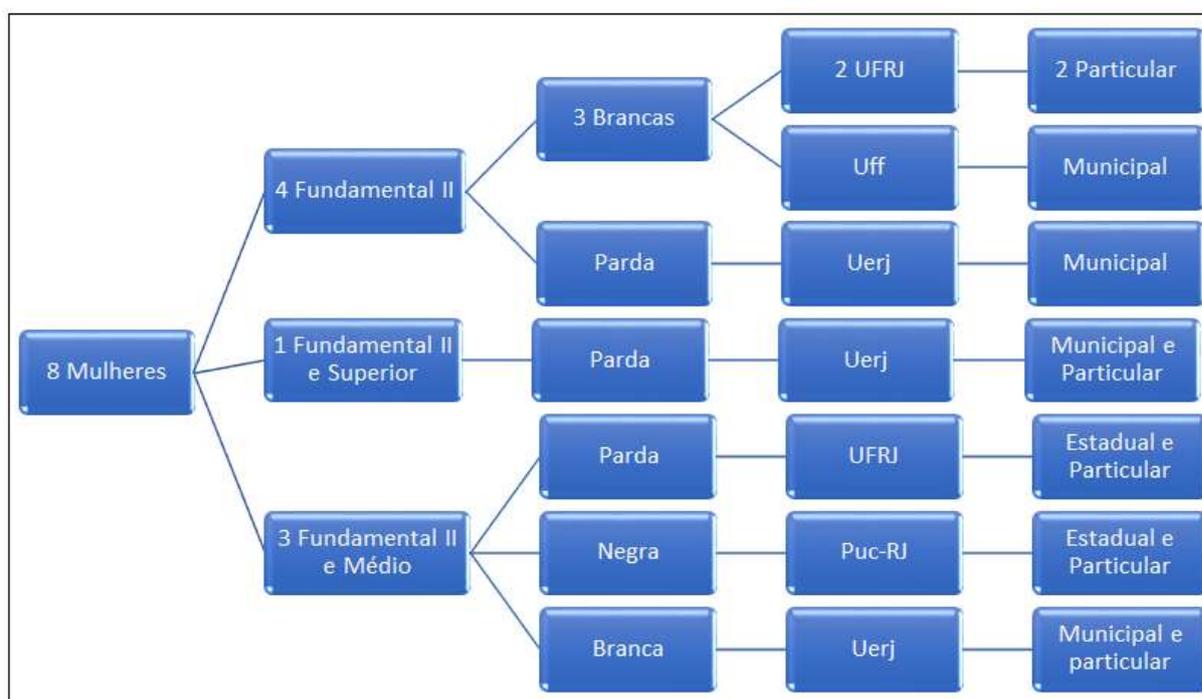
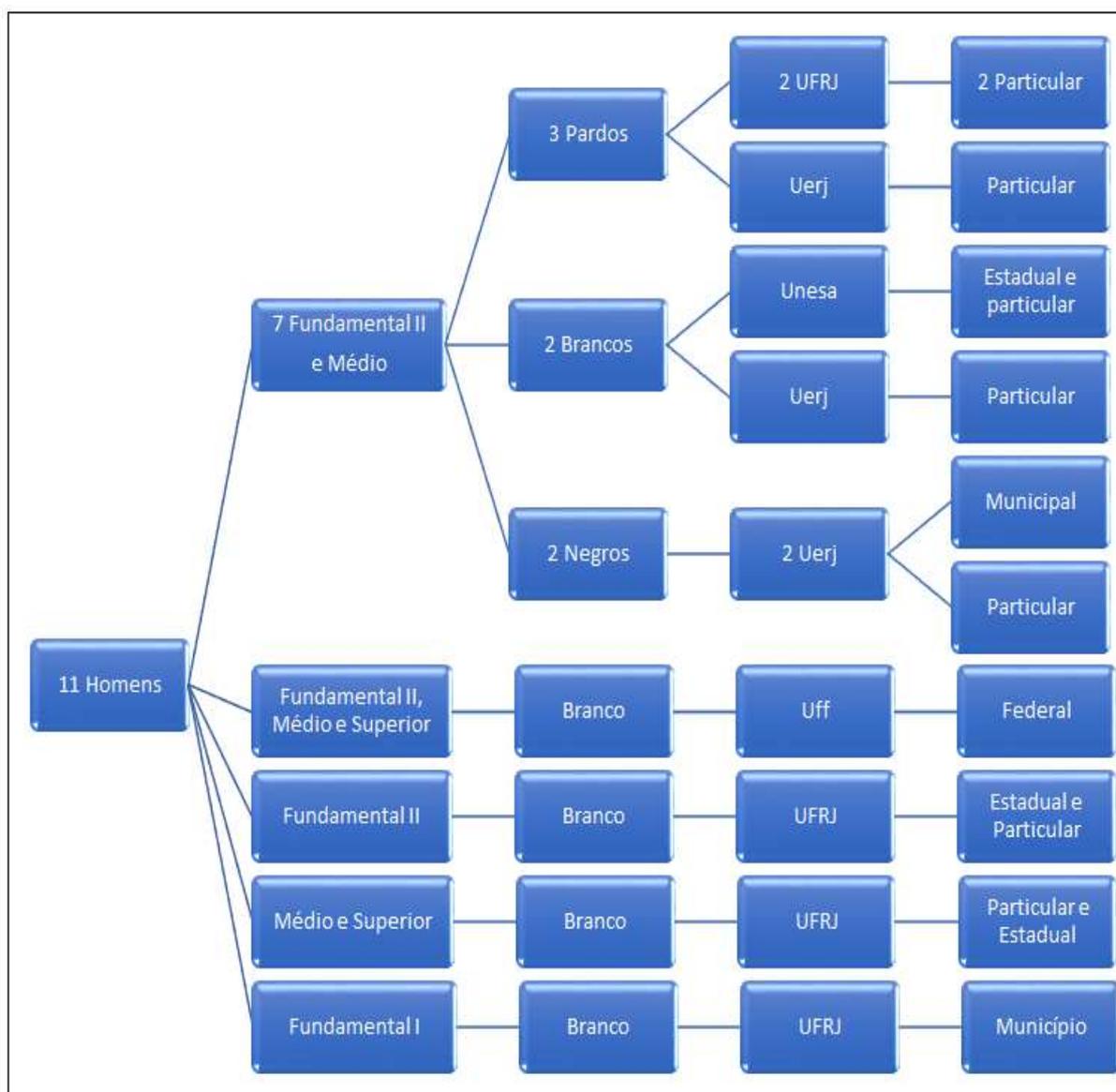


Figura 4 – Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem à *aprendizagem e cultura*



2ª) *Conteúdos pertinentes* – 19 citações.

DSC para categoria *Conteúdos pertinentes*

Vejo uma grande disponibilidade de músicas que se adequam com o que estou pensando e lecionando. Elas se correlacionam com os conteúdos e abordam temáticas pertinentes e adequadas sobre o que está sendo trabalhado.

Figura 5 – Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem à *conteúdos pertinentes*

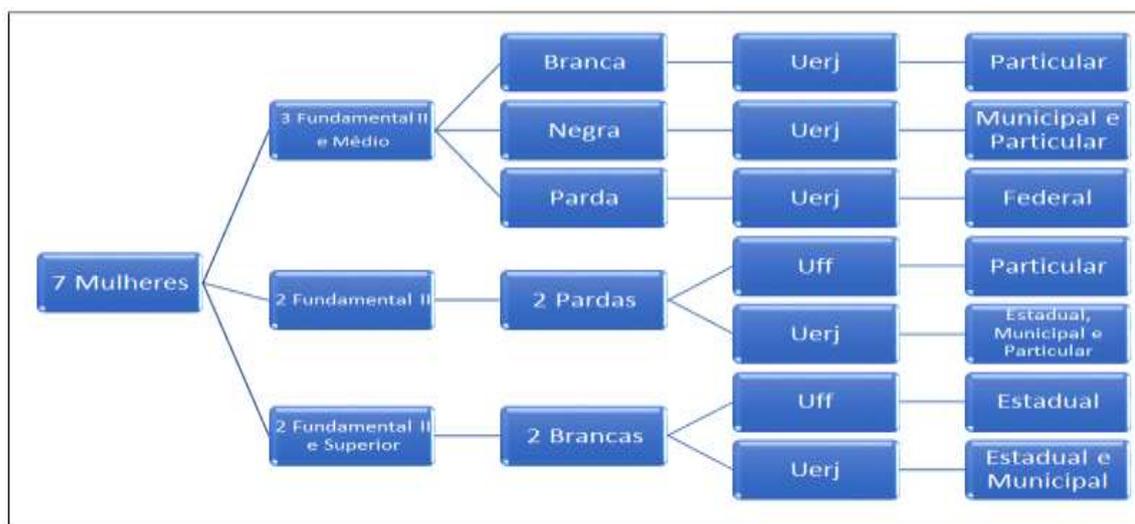
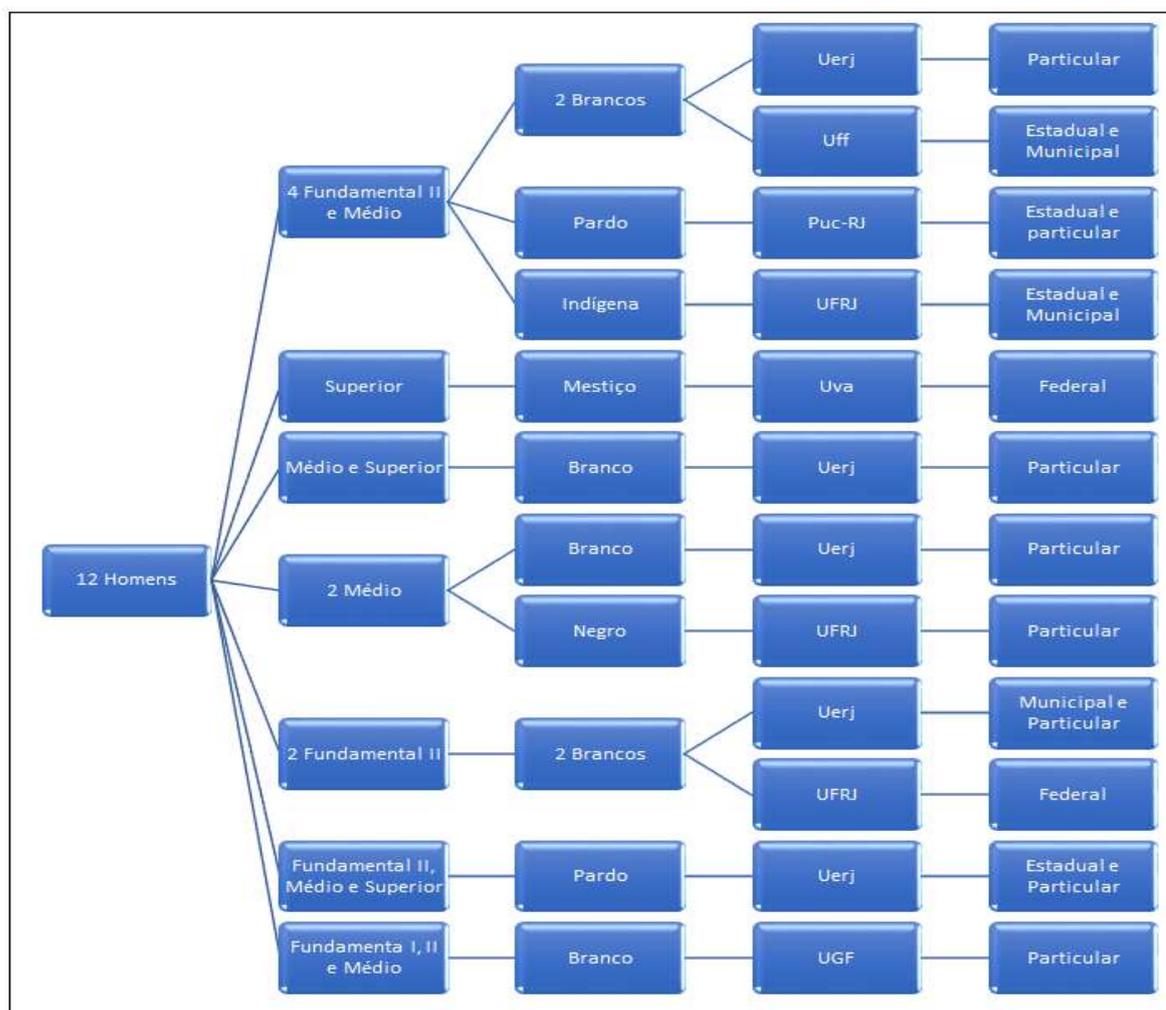


Figura 6 – Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem à *conteúdos pertinentes*



3ª) *Dinamizar a aula* – 14 citações.

DSC para categoria *Dinamizar a aula*

Acho que as músicas são incentivadoras. Utilizar músicas nas aulas é uma maneira de diversificar a metodologia, trazendo outra dinâmica para a sala de aula, mais divertida, se apropriando de outros recursos e tornando o ambiente de aprendizagem mais agradável. É um meio alternativo, lúdico e de maior interatividade.

Figura 7 – Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a *dinamizar a aula*

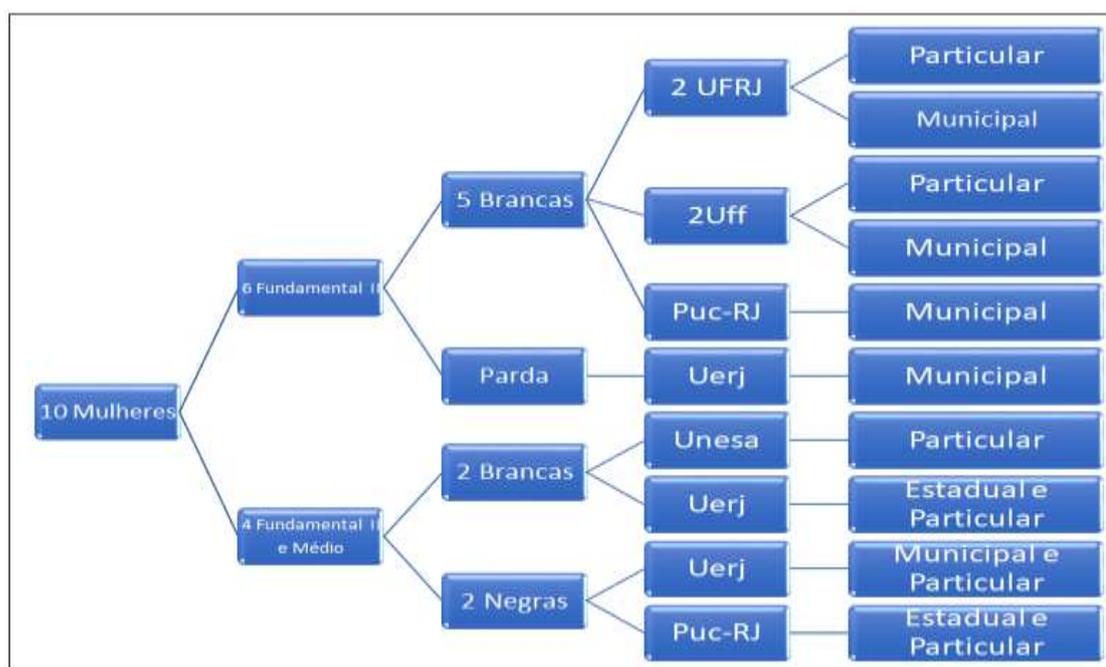
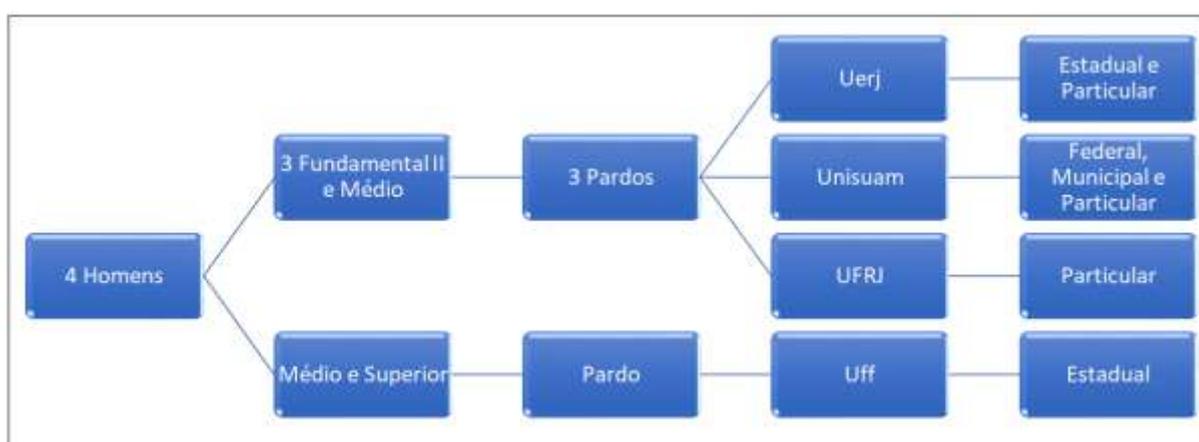


Figura 8 – Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem a *dinamizar a aula*



4ª) Interesse dos alunos – 13 citações

DSC para categoria *Interesse dos alunos*

Noto que a música desperta o interesse dos alunos para a aula, além de conseguir prender sua atenção também estimula a sua participação. A aceitação dos alunos é grande. Eles adoram. A música é um grande atrativo para eles.

Figura 9 – Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a *interesse dos alunos*

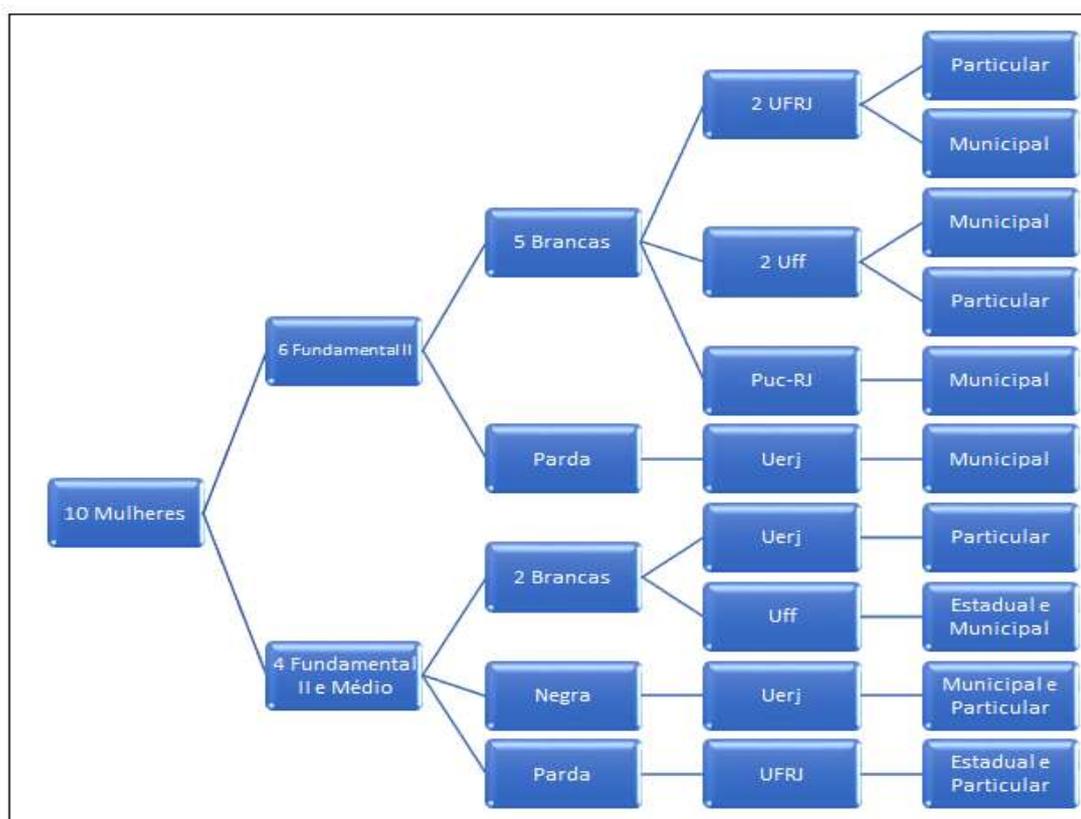
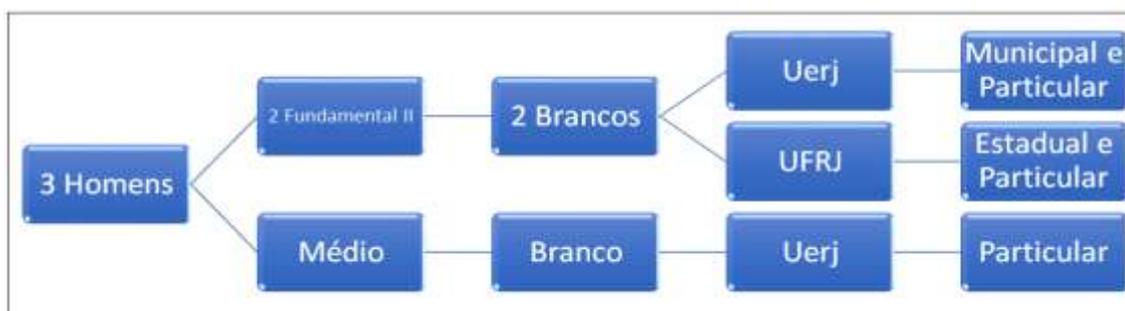


Figura 10 – Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem a *interesse dos alunos*



5ª) *Contextualização* – 9 citações.

DSC para categoria *Contextualização*

Observo que a música aproxima o conteúdo da realidade do aluno, conecta os fenômenos do nosso cotidiano, descreve e demonstra para o aluno a Geografia do dia a dia. A música contextualiza a matéria que está inserida na nossa realidade, possibilitando novas leituras sobre o conteúdo.

Figura 11 – Perfil das professoras que têm em suas respostas IC e AC que remetem a *contextualização*

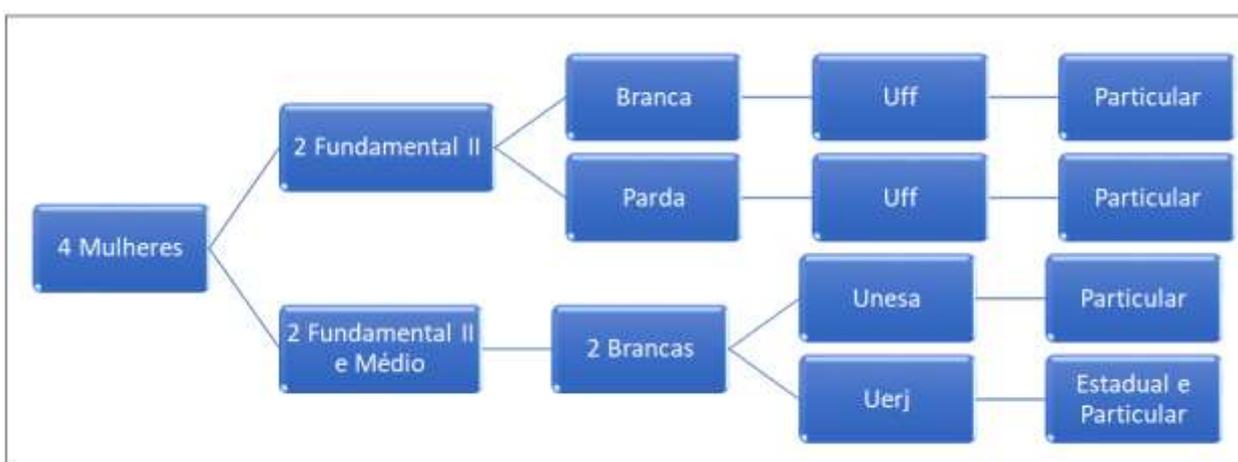
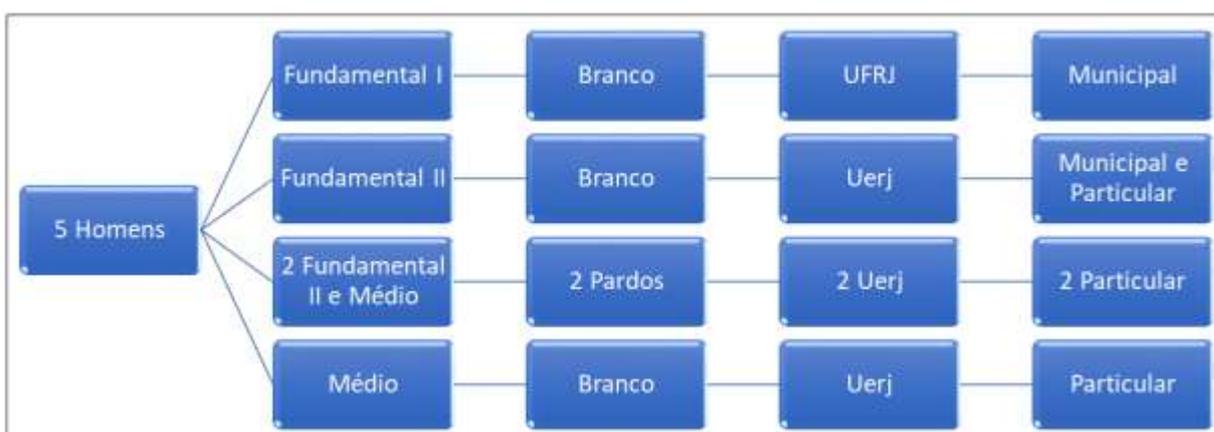


Figura 12 – Perfil dos professores que têm em suas respostas IC e AC que remetem a *contextualização*



As professoras, de maneira geral, ao responderem à pergunta, apresentaram uma maior quantidade de argumentos para justificar a utilização da música em sala de aula, ou seja, uma mesma professora, ao responder, enumerou mais de uma

possibilidade.

Por mais que as categorias intituladas de *dinamizar a aula* e *interesse dos alunos* expressem em maioria sentidos atribuídos por respondentes do sexo feminino como fator para a influência da utilização de músicas em sala, e que as categorias *aprendizagem e cultura*, *conteúdos pertinentes* e *contextualização* expressem a representatividade do sexo masculino, não identificamos como uma representação marcada por sexo tendo em vista o quantitativo de professores. Não identificamos também que algum outro aspecto pessoal, como local de formação, rede e nível de atuação, ou mesmo um traço étnico pudesse ser aqui enfatizado como fator determinante para a motivação da utilização da música nas aulas de Geografia.

Faremos uma observação sobre os discursos gerados nesta questão mais adiante. Isso por que, a partir da leitura flutuante e exaustiva das respostas se constatou um fato instigante que será reforçado a partir das demais respostas. Tal, o fato diz respeito aos professores atribuírem sentidos diferentes ao que inferimos ter emergido na caracterização deles como sendo a Cultura e o Contexto.

Na questão número 7, gostaríamos de saber se o samba protagoniza a escolha dos professores que utilizam música em sala de aula. Entre os 67 professores, 61 afirmam que utilizam música em suas aulas pelas justificativas apontadas nos discursos anteriormente citados. Destes 61, nem todos vislumbram o samba como uma possibilidade de escolha.

Gráfico 9 – Quantitativo de professores que escolhem sambas para ilustrar suas aulas



As respostas desses sujeitos possuem Ideias Centrais e Ancoragens similares. A presença das expressões “*não conheço*”, “*não me familiarizo*” se

destacaram em sete das oito respostas dos professores que não usam o samba, pois um professor não quis justificar. Com isso, foi possível identificar apenas uma categoria, que será denominada de *Baixa familiaridade com o gênero*. O DSC criado a partir das respostas destes 7 professores que, mesmo utilizando música em sala de aula, **não vislumbram o samba como uma possibilidade** ficou da seguinte forma:

Baixa familiaridade com o tema

Não utilizo o samba nas aulas devido a minha baixa familiaridade com o repertório. Conheço poucos sambas, infelizmente. Não tenho proximidade com o estilo e desconheço as suas letras, até por não ser meu estilo musical preferido.

Aos 53 professores que colocam o **samba como uma de suas escolhas** ao utilizar músicas em sala de aula, solicitou-se que fosse citado um ou mais sambas já aplicados em suas práticas. Nem todos os professores citaram os nomes dos sambas. Dos 53 professores, 4 não exemplificaram nenhum samba, enquanto entre os 49 restantes mais da metade apresentou dois ou mais sambas como exemplo. Alguns professores ainda destacaram os contextos em que os utilizava e os conteúdos que foram abordados a partir da utilização dos sambas indicados. Essa resposta pode nos comprovar uma prática, que é orientada por representações e possíveis discursos não idealizados, pois estariam pautados em experiências vividas.

Tabela 3 – Número de Sambas citados por professor

Nº de sambas citados	Nº de professores – total 49
1 samba	23 professores
2 sambas	11 professores
3 sambas	11 professores
4 sambas	1 professor
5 sambas	1 professor
9 sambas	1 professor
11 sambas	1 professor

De maneira geral, a grande parte dos professores, que apresentou exemplos e mencionou sambas, fez referência a sambas de enredo, principalmente das

Escolas de Samba do Grupo Especial do carnaval carioca. Entretanto, apesar da lembrança dos sambas de enredo, o samba mais citado pelos professores foi “O meu lugar”, de Arlindo Cruz, como um bom recurso para ilustrar e explicar uma das importantes escalas de análise do Espaço Geográfico, o Lugar, um dos conceitos fundamentais da perspectiva humanística da Geografia. Destacamos abaixo os sambas mais citados. Utilizamos como critério os sambas que foram citados pelo menos 5 vezes. Os dois sambas mais citados, inclusive, serviram de apoio para o desenvolvimento de duas das seis atividades que serão apresentadas no produto, fruto desta dissertação.

Tabela 4 – Sambas mais citados pelos professores

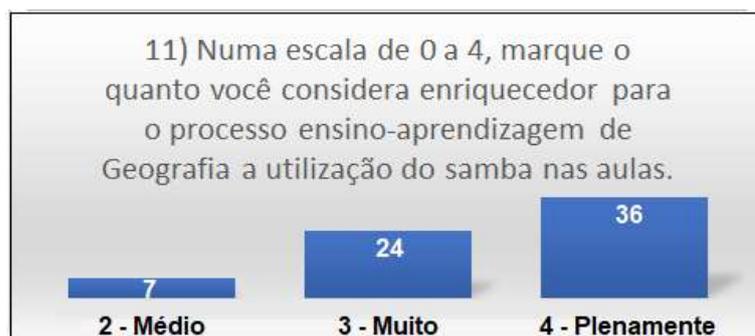
Sambas mais citados	Nº de vezes que foi citado
Meu lugar - Arlindo Cruz (2012)	13
Aquarela Brasileira – Silas de Oliveira (1964*)	11
Aquarela do Brasil – Ary Barroso (1939)	5
Kizomba, Festa da Raça – Martinho da Vila (1988**)	5

* Samba enredo no carnaval de 1964, defendido pelo G.R.E.S Império Serrano

** Samba enredo no carnaval de 1988, defendido pelo G.R.E.S Unidos de Vila Isabel

Fato curioso é perceber que os professores, mesmo os que não utilizam o samba em sala de aula, entendem que essa prática traz benefícios ao processo ensino-aprendizagem. Dos 67 professores, todos reconheceram que há algum ganho pedagógico com a inserção de sambas nas aulas. Foi perguntado se eles consideram essa prática enriquecedora ao processo de ensino-aprendizagem e, além disso, foi solicitado que fizessem uma valoração sobre o possível ganho, ou seja, se há, na opinião deles, desde nenhum a um ganho pleno. As respostas foram as seguintes:

Gráfico 10 – Opinião dos professores sobre o quão enriquecedor é para o ensino-aprendizagem de Geografia a utilização do samba nas aulas



Nenhum professor marcou **0**, que seria considerado **nada** enriquecedor, ou **1**, considerado **pouco** enriquecedor. Apesar do discurso de um pequeno número de professores (08) do “*não conhecimento*” ou do “*não tenho familiaridade*”, todos os 67 professores reconhecem a importância dessa estratégia metodológica, confirmando que o samba vinculado à Geografia pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Inferimos duas possibilidades a partir da resposta da questão 11, especificamente dos professores que não utilizam samba nas aulas de Geografia. A primeira refere-se ao discurso idealizado, ou seja, “não se pode negar” de forma explícita que um elemento marcante da cultura popular não enriqueça a aula e favoreça a aprendizagem se trazido para o contexto de sala de aula. Apesar dessa resposta positiva, vale destacar que há uma contradição, uma vez que entendemos que as representações sociais orientam práticas e condutas, e que as práticas não estão, neste caso, atreladas aos discursos. Por este entendimento, fica-nos então a reflexão se a falta de incorporação do samba e de outras temáticas e saberes culturais não seria empobrecedor para o ensino da Geografia.

A segunda possibilidade, no nosso entendimento pode estar relacionada a uma das esferas de pertença das representações sociais, a intersubjetividade. Uma vez que entendemos o professor como um sujeito social, que está inserido em um contexto de representações sociais que se formam a partir da interseção do subjetivo, intersubjetivo e transubjetivo, seu discurso está marcado na intersubjetividade, pois se refere às interações com outros que permite que se comuniquem e expressam seus pontos de vista. Neste caso, o intersubjetivo marcado é a expressão do outro em si, do outro que se apropria, do outro que utiliza e que gosta do samba, uma forma de reconhecimento.

Iremos tratar agora da pergunta de número 17 do questionário, pois para a análise de suas respostas continuará sendo utilizada a metodologia do DSC. Na pergunta em questão, os professores foram instigados a responder quais são as suas impressões sobre o posicionamento dos alunos com relação à introdução de sambas nas aulas de Geografia.

Foi solicitado que os 67 professores expressassem sobre o que acham que os alunos pensam sobre relacionar Geografia e samba. Voltamos a destacar que 6 professores afirmaram não utilizar música e, dos que utilizam música, 8 não utilizam

sambas, totalizando 14 professores que não se apropriam do samba como ferramenta metodológica-pedagógica. Enquanto 53 professores não só utilizam músicas em aula como tem no samba uma de suas possibilidades.

Entre os 14 professores que não utilizam sambas e qualquer tipo de música em sala de aula, alguns expressaram reconhecer a opinião dos alunos como positiva à prática, enquanto outros relatam desconhecer, por nunca terem discutido sobre isso com os alunos. Ou seja, 9 professores mostraram uma opinião “negativa” ou “não favorável”, por desconhecimento ou não utilização. O DSC dos 9 professores que responderam a essa questão de forma “não favorável” deixa claro que, por não utilizarem essa prática, nunca se atentaram a identificar a opinião do aluno.

Dentre os professores que não utilizam o samba e não sabem opinar sobre o que pensam os alunos, foi possível gerar o seguinte DSC:

Como não tenho essa prática em sala, não tenho essa experiência, nunca conversei sobre isso com meus alunos. Então não saberia responder, pois simplesmente não há essa discussão.

Os 5 professores que, mesmo sem utilizar músicas e sambas em aula, responderam favoravelmente a essa pergunta, o fizeram por considerar que as diferentes práticas são sempre bem recebidas pelos alunos, pois quebram a rotina tradicional. O DSC dos 5 professores que não utilizam música nem samba, dos quais 3 não utilizam nenhuma música e 2 utilizam músicas, mas não o samba em sala, sobre a posição do aluno quanto a essa prática foi o seguinte:

Acho ótima ideia, é interessante e muito válida. No geral os alunos gostam de aulas com músicas e de enxergar por outro prisma suas letras, se apropriando da cultura afro e da sua participação na construção histórica de nosso país.

Mas uma vez o discurso pode ter sido gerado por uma visão idealizada ou pela marcação da intersubjetividade, utilizando-se inclusive da expressão “no geral”. Ao analisar as respostas, 1 professor especificamente relatou uma questão que deve ser levantada neste trabalho, inclusive podendo fomentar o desenvolvimento de outra pesquisa. O professor argumentou que, de forma geral, “*determinadas letras de samba não são bem aceitas por alguns estudantes por questões religiosas*”, justificando, assim, a sua não utilização. Como está foi uma fala isolada, não se

configurou como uma representação social e, por isso, não apareceu na formulação do DSC. Inferimos aqui que, na crença de que não há pensamento desencarnado, fatores emocionais e identitários do próprio professor podem ter corroborado com essa percepção, podendo se remeter a um estado de sujeição ou de resistência por parte do mesmo no que tange a utilização do samba.

Entretanto, cremos que esta resposta se mostra como mais um argumento para o crescimento da utilização das mais diversas representações culturais em sala de aula, ou seja, é urgente a necessidade da quebra de determinados preconceitos e estereótipos que ainda vigoram no contexto sociocultural de nosso país.

Dos 53 professores que utilizam o samba em suas práticas, suas opiniões sobre o que os alunos pensam foram bastante diversas. Lembrando que um mesmo professor pode expressar várias opiniões, o que possibilitou uma gama maior de citações que o número de respondentes. A seguir, a apresentação das categorias geradas, o quantitativo de professores que, com suas respostas, forneceram informações para formar as categorias, os fluxogramas com os aspectos pessoais dos grupos em questão e os DSC a partir de suas Ancoragens e Ideias Centrais elaborados:

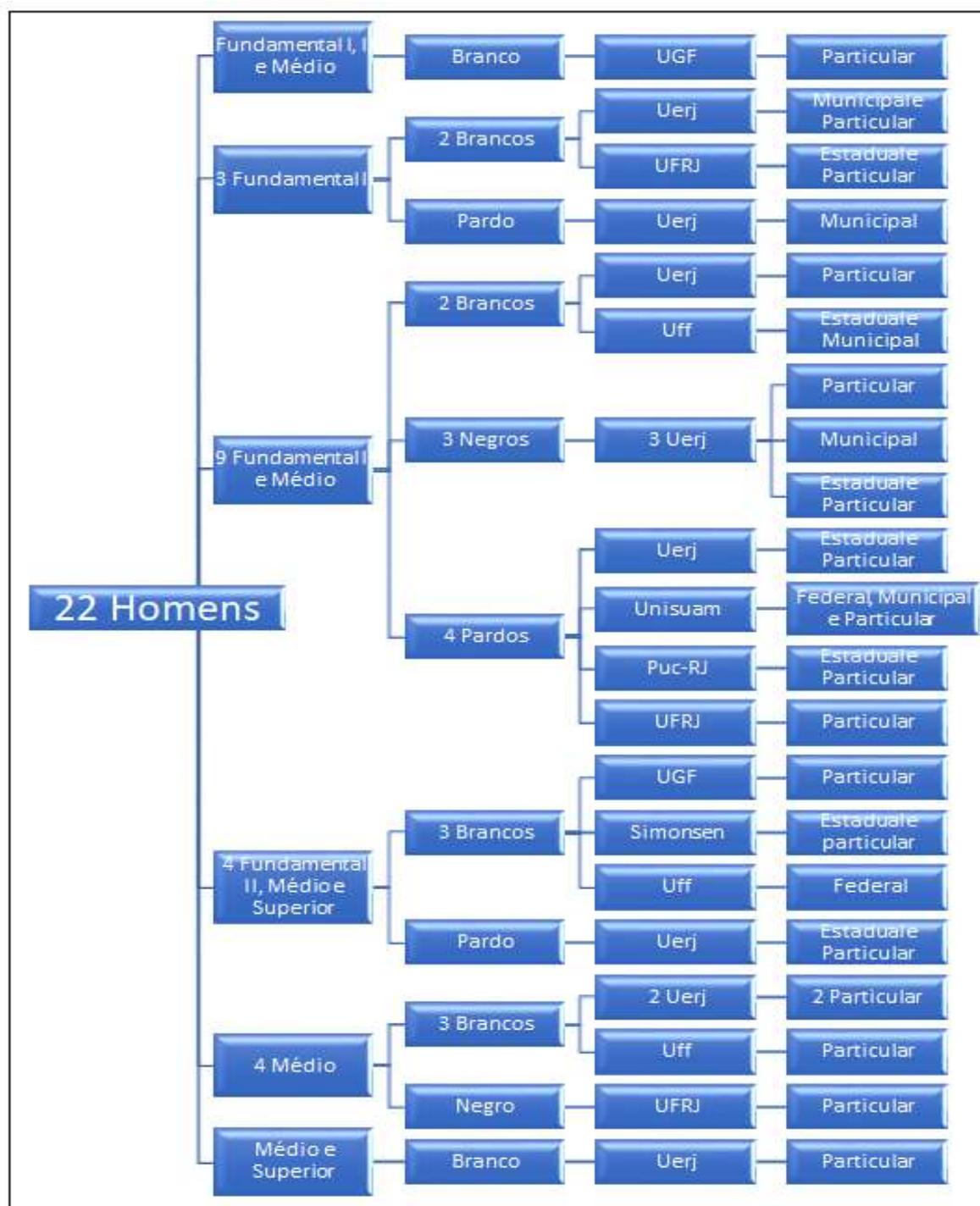
1ª) *Gostar e Interesse* – **37 citações**DSC para categoria *Gostar e Interesse*

Minha impressão é de que eles gostam, e gostam muito. A resposta da maioria dos alunos é positiva, pois eles acham enriquecedor, surpreendente e se empolgam, tornando a aula prazerosa. Percebo que se interessam mais, ficam mais curiosos e os atentos na aula. Eles consideram algo divertido, oportuno, aceitam com facilidade e comentam sobre a aula muito tempo depois.

Figura 13 – Professoras que acreditam que os alunos *gostam* ou *têm seu interesse despertado* em aulas com samba



Figura 14 – Professores que acreditam que os alunos *gostam* ou *têm seu interesse despertado* em aulas com samba

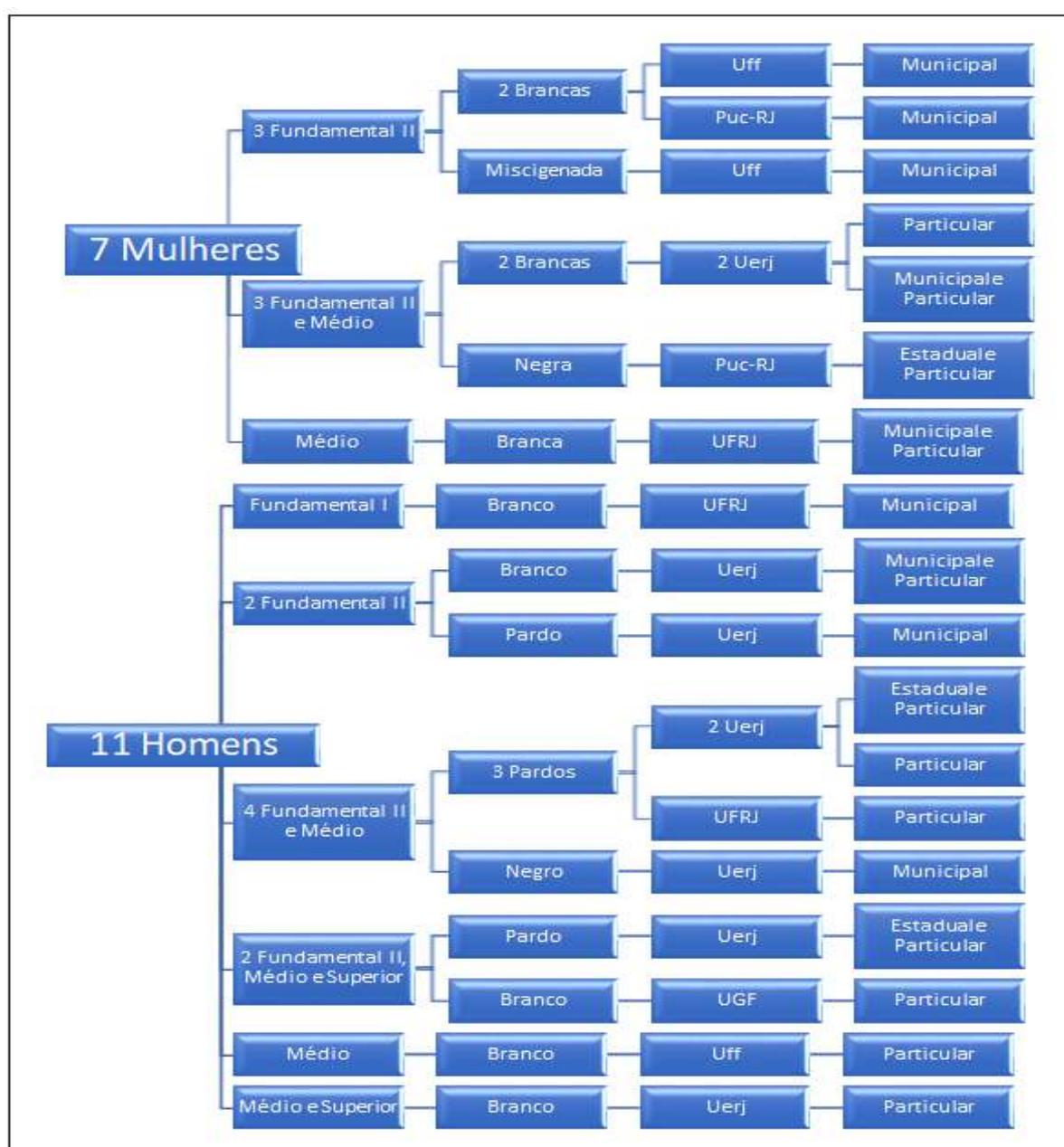


2ª) Recurso e Aprendizagem – 18 citações

DSC para categoria Recurso e Aprendizagem

Percebo que os alunos acham criativo e encaram como uma inovação, um recurso diferente que foge da forma tradicional e permite que aprendam com mais leveza. Vejo que, na visão dos alunos, a introdução do samba nas aulas ajuda a compreender, eles encaram o processo de forma prazerosa. Quando conseguem relacionar os temas geográficos com os sambas eles constroem os conteúdos e os absorvem.

Figura 15 – Professores que acreditam que os alunos identificam o samba como um recurso que favorece a aprendizagem

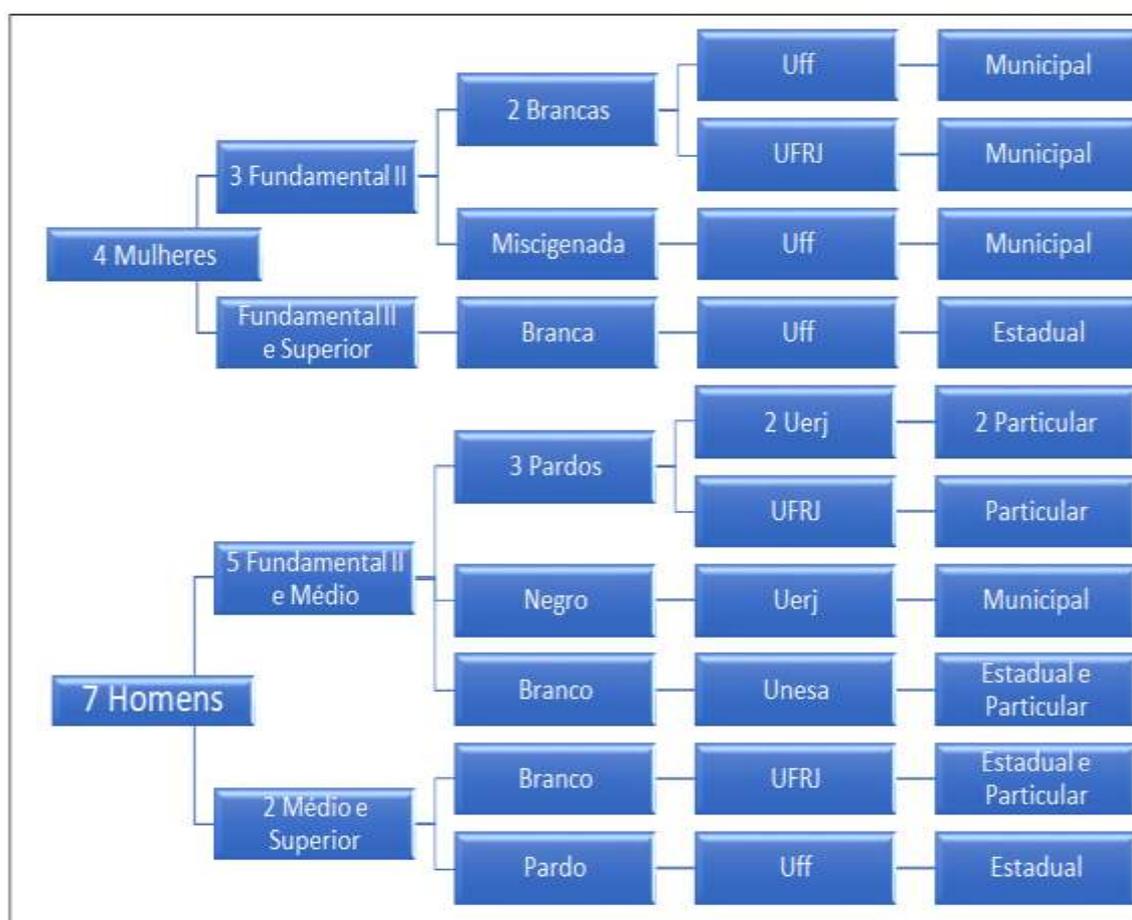


3ª) Contextualização – 11 citações

DSC para categoria Contextualização

Identifico que os alunos conseguem entender certas dinâmicas sociais e perceber a realidade através dos sambas. Além de estudar o que ocorre no mundo, conectam com suas realidades, suas vivências cotidianas, com seu espaço vivido. Para muitos, de fato, o samba na aula os aproxima da sua realidade, da sua relação com a família, além de perceberem várias outras identidades e representatividades. Os alunos entendem realidades pretéritas e atuais, tem contato com memórias e valorizam o lugar e a espacialidade vivida. Eles conseguem compreender processos socioculturais diversos.

Figura 16 – Professores que acreditam que os alunos identificam o samba como um elemento de contextualização



4ª) Apropriação cultural – 4 citações

DSC para categoria *Apropriação cultural*

Eu percebo que os alunos se sentem mais próximos da cultura nacional, popular, passando a dar valor a partir do momento que a reconhece. Além disso, eles conseguem relacionar o conhecimento cotidiano com os processos socioculturais estudados.

Figura 17 – Professores que acreditam que os alunos identificam o samba como um elemento de *apropriação cultural*



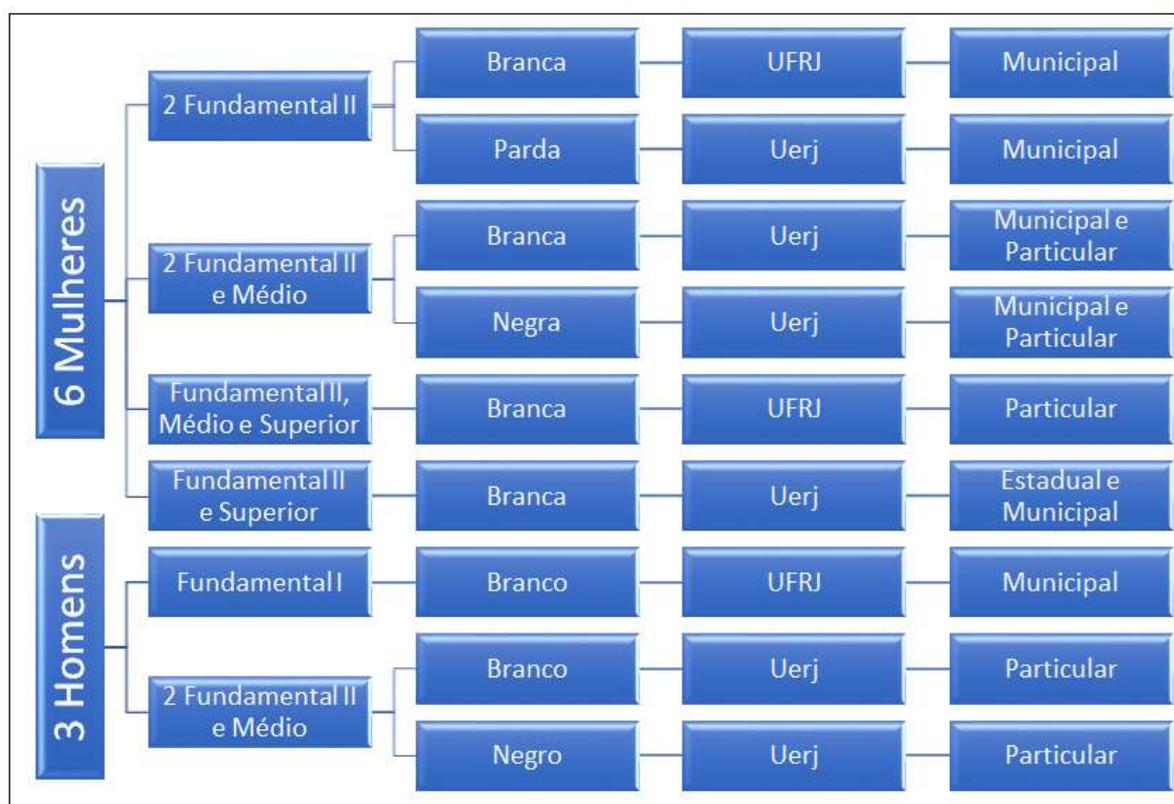
Apenas professores do sexo masculino mencionaram a questão da cultura como algo que os alunos levariam em conta ao pensar na relação samba e Geografia. Entretanto, essa marcação de sexo não é, de fato, expressiva, uma vez que o quantitativo de professores a apontá-la como relevante é baixo, apenas 4 professores entre os 53 que se utilizam do samba, nos quais 21 são do sexo feminino e 32 do sexo masculino.

5ª) Resistências – 9 citações

DSC para categoria *Resistências*

Sinto que os alunos têm mais facilidade de relacionar samba com História, devido aos temas que muitos dos sambas tratam. Alguns alunos estranham, pois, o samba não faz parte do universo de muitos deles. Além disso, eles têm um preconceito inicial, pois acham que o samba é estilo de velho.

Figura 18 – Professores que acreditam que os alunos encaram o samba com uma certa *resistência*



Mais uma vez fizemos questão de apresentar os dados pessoais de acordo com as respostas que originaram as diferentes categorias apresentadas. Não foi possível caracterizar relevância de diferenciação que mereça destaque em função de fatores étnicos, local de formação, nível de atuação e sexo com os discursos construídos (DSC). Isto não quer dizer que em outros conjuntos/coletivos que venham a ser investigados, por outros pesquisadores, com universos semelhantes ou diversos, inclusive utilizando cainhos metodológicos semelhantes ao nosso, tal condição não venha a ocorrer.

Os DSC produzidos comprovam o uso e a prática dos respondentes. As respostas estão baseadas no conjunto de experiências positivas e negativas que os professores tiveram diante de uma situação vivida.

Foi possível elaborar esses DSC uma vez que o acervo de respostas que foi fornecido pelos professores retratava os sujeitos participando, as subjetividades no polo aluno, como sendo os construtores destas circunstâncias, e as intersubjetividades na relação deste polo como o polo professor, no qual a forma de definir o que fazem e como fazem esta pauta nesta interação e comunicação com os alunos. Desta forma, afirmam Souza e Novaes (2003) que o outro – no caso, o aluno – envia uma imagem de nós mesmos – no caso os professores que desenvolvem a prática – que nos serve de alvo de comparação. Nestes discursos estão inseridas representações de alteridade, na estruturação das identidades. Os professores produzem determinados conhecimentos e significações sobre o que os alunos pensam, uma vez que esses conhecimentos e significações são frutos das interações, do que eles fazem com os alunos e do que os alunos os afetam.

A última questão do questionário que iremos analisar é a de número 13. Com base na técnica de evocação livre de palavras, nesta questão foi solicitado que os professores citassem 3 palavras ou expressões, que viessem imediatamente as suas mentes, ao serem arguidos sobre quais seriam os maiores ganhos da introdução de sambas para o ensino de Geografia. Os professores podiam não responder a esta pergunta, caso não notassem relevância na utilização de sambas nas aulas. Dos 67 professores, 65 responderam a esta questão.

Os dois (02) não respondentes fazem parte do grupo que não utiliza música nas aulas de Geografia e, portanto, não utilizam samba.

As evocações podem constatar a construção de uma relação, por meio daquilo que afirmam Souza e Novaes (2003), a forte influência do *me* – da identificação do grupo social, que reproduz ações socialmente construídas e faz internalizarmos o outro generalizado – no *eu*. Dessa forma, comprova-se que a definição e a constituição de si mesmo se fazem na relação e interação com o outro, neste caso, inclusive do professor que efetivamente não se apropria do samba e do o outro professor que se apropria de fato deste elemento cultural. Desta forma, a relação com o outro interioriza o outro em si.

Conforme explicitado na metodologia, as palavras e expressões citadas pelos

professores foram, de acordo com seus léxicos e com os sentidos e significados extraídos do questionário como um todo, em alguns casos, redefinidas por outras palavras, gerando, desta forma, o dicionário de sinonímia presente a seguir.

Tabela 5 – Citações, sinonímias, ordem de evocação e frequência das palavras e expressões advindas dos professores

Palavras evocadas	Sinonímia	1º	2º	3º	F
cultura, diversidade cultural*, samba como cultura popular, valorização cultural popular, riqueza, cultura popular brasileira, valorização da cultura africana, valorização da cultura negra brasileira, povo	Cultura	14	11	5	30
aprendizagem, conhecimento, fixação, aplicação do conhecimento, aprofundamento, compreensão, percepção, associação de ideias, enriquecimento, percepção, interpretação do mundo, fixação, conscientização, desmistificação, significação, reflexão, enriquecimento, sala invertida	Aprendizagem	11	9	12	32
identidade, identificação, brasilidade, africanidade, pertencimento, proximidade, representatividade, afeição, aproximação com a realidade de parte dos alunos, patrimônio, autoestima	Identidade	12	6	7	25
cotidiano, vivência, contexto do aluno, realidade do aluno, familiaridade, realidade, espaço vivido, vida, realidade	Cotidiano	2	6	1	14
didática, lúdico, ludicidade, maior dinamicidade, novos recursos, sonoridade, arte, ilustrativo, animação, melhor integração aluno professor	Utilização didática	2	5	6	13
participação, envolvimento, ação, debate, relação, mediação, troca, discussão, amplia debates	Participação	2	5	3	10
respeito, inclusão, quebra de preconceitos, diversidade, visibilidade, diversidade, evolução, dialogo entre zonas da cidade de diferentes realidades sociais	Tolerância	1	6	2	9
interesse, prazer, motivador, atraente, atenção, motivacional, desperta muito interesse, atração	Interesse	5	3	1	9
contextualização	Contextualização	3	2	1	6
conteúdo, conteúdos, conteúdo, temática	Conteúdo	1	3	1	5
crítica, criticidade, pensamento crítico, samba como processo político	Crítica	1	2	2	5
interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade	2	0	2	4
criatividade	Criatividade	1	1	2	4
história	História	1	1	0	2
cidade, identidade da cidade	Cidade	2	0	0	2
relevância	Relevância	1	0	1	2
tradição	Tradição	1	0	0	1
autonomia	Autonomia	1	0	0	1
impacto	Impacto	1	0	0	1
gerações	Gerações	0	0	1	1
paisagem	Paisagem	0	0	1	1
segregação	Segregação	0	0	1	1
escala	Escala	0	0	1	1
geo-história ambiental	Geo-história Ambiental	0	1	0	1

* Diversidade cultural, no contexto da resposta do professor, indica proporcionar acesso a diferentes culturas.

A partir da organização desse dicionário de sinonímias foi possível substituir a grande variedade de palavras e expressões evocadas pelos respondentes por uma gama menor de palavras, que pudessem manter a fidelidade das respostas ao captar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos.

Na tabela indicamos a ordem com que as palavras e expressões foram evocadas, já posicionadas por importância pelos próprios sujeitos da pesquisa— este é o ordenamento das evocações obtidas – bem como a frequência com que elas apareceram como um todo.

Entre as expressões inferidas a cultura, a identidade e a aprendizagem se destacam como expressões mais importantes entre aquelas mais prontamente citadas pelos respondentes. Não que as outras expressões não tenham importância ao serem manifestadas. Mas a queda na frequência de evocação entre estas e as demais expressões apresentadas é, para nós, significativa. Estas outras expressões comparecem, reforçando as expressões elencadas como principais pelos sujeitos respondentes. São elas: *Cotidiano, Contextualização, Interesse, Relevância, Conteúdo, Crítica, Utilização didática, Tradição, Interdisciplinaridade, Criatividade, Tolerância, História, Participação, Cidade, Autonomia e Impacto*. Estas expressões têm inserções diferenciadas, mas não são estranhas ao contexto cultural, a produção da identidade e ao processo de aprendizado que muitos de nós educadores esperamos buscar.

No que diz respeito às palavras evocadas como principais mais proeminentemente a ideia de cultura surge por meio das expressões *cultura, diversidade cultural, samba como cultura popular, valorização cultural popular, riqueza, cultura popular brasileira, valorização da cultura africana, valorização da cultura negra brasileira e povo*. Esta ideia comparece associada ao popular e ao povo, à valorização como riqueza, seja da cultura africana, seja da cultura negra brasileira, apontando também para a diversidade. Portanto, em discurso generalizado ou em discurso mais específico, retrata a relação do samba com o ensino da geografia como associada a significados positivados, principalmente pelo aspecto da valorização.

A identidade, que em nosso entendimento não deixa de estar relacionada à construção cultural, comparece nas inferências associadas à *identidade, identificação, brasilidade, africanidade, pertencimento, proximidade,*

representatividade, afeição, aproximação com a realidade de parte dos alunos, patrimônio, autoestima. Neste conjunto, mais uma vez, comparecem elementos positivados de construção da identidade ou de reforço da existência da mesma. Ora eles se materializam na africanidade, outras vezes na brasilidade, elementos que são verdadeiros patrimônios, como formas de identificação, de representatividade e de pertencimento, constituídos na afeição e na proximidade, que em muito depende da aproximação com a realidade de parte dos alunos, podendo gerar autoestimas também positivas.

Todavia, isto não ocorre num vazio. Embora haja razões para esta relação (samba e ensino de geografia) ser possível e necessária para estes docentes, isto não se dá sem que o objetivo de aprendizagem seja buscado. Na aprendizagem conjugam-se ideias de *aprendizagem, conhecimento, fixação, aplicação do conhecimento, aprofundamento, compreensão, percepção, associação de ideias, enriquecimento, interpretação do mundo, conscientização, desmistificação, significação, reflexão, enriquecimento, sala invertida.* Estas ideias formam e focalizam o papel de docente nos diferentes campos atuantes nas escolas e instituições educacionais. Alguns destes elementos são mais voltados ao caráter prático/pragmático da utilização do samba no ensino da geografia (*fixação, aplicação do conhecimento, aprofundamento, associação de ideias, sala invertida*). Não que estes aspectos não sejam importantes, mas parecem dirigir-se aos propósitos pedagógicos mais instrumentais do ensino, que podem ser reforçados pelos componentes didáticos do mesmo. Outras ideias são mais voltadas à concepção mais ampla da aprendizagem, como forma de aquisição de *conhecimento, compreensão, percepção, enriquecimento, interpretação do mundo, conscientização, desmistificação, significação e reflexão.* Nenhuma destas concepções é excludente, ao contrário podem comungar-se e reforçar as positivities sobre a relação samba-ensino de geografia. Todavia, as concepções que ora caracterizamos de mais amplas são basilares para que tanto a *aprendizagem* consciente e capaz de produzir interpretações do mundo possa se dar, como para que outras ideias evocadas, tais como *cultura e identidade,* produzam sentidos para os sujeitos envolvidos na relação.

Com base na ordem de evocação e na frequência com que as palavras foram apresentadas nas respostas dos professores nos foi possível aplicar a técnica de

análise de similitude. Essa técnica se viabilizou por meio do uso do programa Iramuteq. Seu processamento permitiu a criação de um grafo, reconhecido como árvore de similitude.

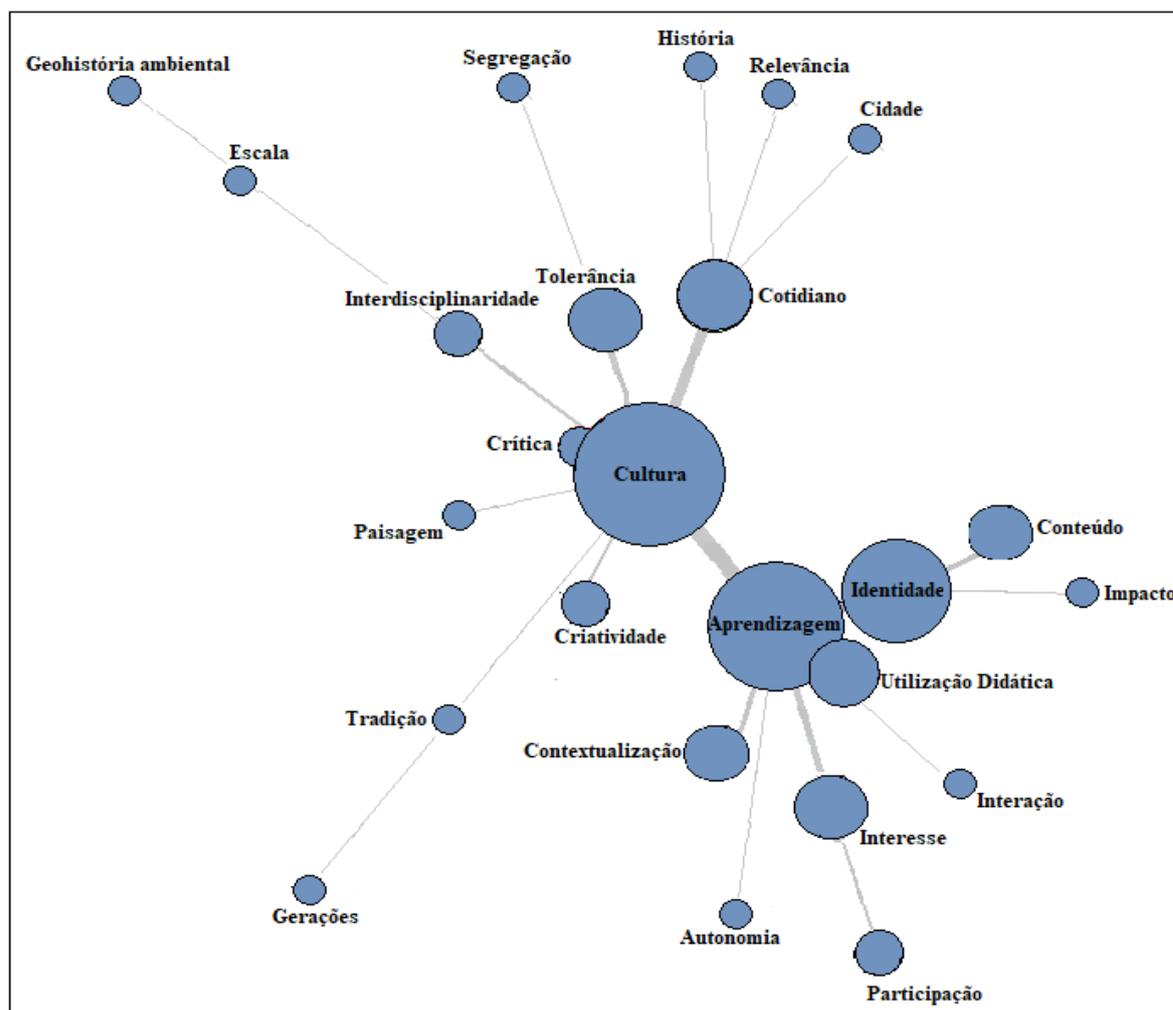
A árvore de similitude pode ser compreendida como um gráfico que nos auxilia visualmente a entender as conexões existentes entre os elementos da representação em questão. Através desta representação gráfica é possível identificar a força das relações de afinidade entre as palavras evocadas pelos professores, bem como apreender as redes de significações que se formam. As ligações entre as palavras estão organizadas de acordo com a frequência e com a ordem com que foram citadas.

Com base na imagem gerada é possível ter uma esquematização que materialize as representações, bem como os conteúdos se organizam em função da representação em si. Está demarcada, então, uma rede de significações, na qual elementos se ligam em função do objeto. Logo, por meio das relações que se estabelecem entre os elementos os significados são consolidados.

Entre as palavras mais evocadas pelos professores, aquelas que foram citadas com maior frequência e evocadas como de maior importância, temos o que reconhecemos como *Cultura, Aprendizagem e Identidade*.

A figura a seguir mostra a árvore de similitude gerada, com auxílio do programa Iramuteq, a partir das respostas de 65 dos 67 professores que responderam ao questionário, pois como já salientamos, 2 do grupo de sujeitos pesquisados se abstiveram de responder a esta questão.

Figura 19 – Árvore de Similitude



A forma que se estruturou as palavras na árvore nos ajuda a entender os fios de pensamento que as conectam. A cultura aparece como destaque, pois foi uma das palavras com maior frequência de evocação. As conexões formadas por essas palavras ajudam a reforçar o que os respondentes chamam de cultura.

Um exemplo de conexão seria de que forma o alargamento cultural pode ser promovido pela aprendizagem, e como pode, através da utilização de novos recursos didáticos, despertar o interesse e estimular a participação dos alunos. Ou ainda, como contato com diversas culturas pode promover a tolerância e reduzir a segregação.

Relacionando os dados da questão 17 com a árvore de similitude, uma constatação um tanto inquietante se apresentou. Resgatando as respostas da questão 17, na qual foi perguntado o que os professores entendem que os alunos pensam sobre incorporar sambas nas aulas, as maiores observações fazem referência a ideia de contextualizar os conteúdos. Ao mesmo tempo, um número

muito pouco expressivo refere-se sobre a cultura como algo que os alunos identificariam. O que nos foi alvo de estranhamento é pensar que algo tão importante para o professor, que é colocado em uma posição de destaque em suas evocações, não apareça como algo que ele perceba que o aluno identifique em seu processo.

Ao comparar as respostas de quem menciona a cultura como uma das palavras mais importantes e evocadas e as respostas sobre a visão que tinham com relação aos alunos, identificamos que fica separado o que o professor (*eu*) valoriza ao introduzir essa prática e o que identificam que os alunos (*outros*) entendem desta mesma prática.

Para os professores a cultura é algo importante. Porém, os mesmos professores entendem que o termo contextualização está mais relacionado aos alunos. Isso gerou certa estranheza, pois cremos que cultura constrói e é construída e vivenciada dentro de contextos e que as relações e trocas cotidianas com o outro e com o espaço vivido promovem a formação da identidade cultural.

Então, o que foi detectado de diferenças e incoerências entre esses discursos? Os professores, em suas respostas, separam o contexto da cultura e isso é percebido na forma como usam os termos. Quando se remetem a contexto, ou contextualização sempre abordam como se o samba fosse trazer exemplos do cotidiano, apenas como uma ferramenta ilustrativa, que irá corroborar para a apresentar determinado conteúdo (o que poderia ser feito com um texto, uma manchete de jornal ou uma música de qualquer outro gênero). Ou seja, o samba como ferramenta que ilustrará o conteúdo, pois o mesmo possui contextos inerentes aos conteúdos que se pretende ensinar.

Porém, quando usam a expressão cultura ligada ao samba, sua abordagem muda e, algumas vezes, se mostra de forma que nos parece arrogante e até preconceituosa. Arrogante no sentido de entender que está permitindo o acesso a algo novo, que os alunos não têm acesso, mesmo que não tenham essa verdade comprovada, o que reforça o preconceito sobre o próprio cotidiano dos alunos. É como se o samba fosse algo exótico, que estaria sendo apresentado para que o aluno tenha acesso à cultura, no sentido mais superficial da concepção da palavra. Como se alargamento cultural estivesse relacionado ao fato de ter acesso a diversas manifestações diferentes.

Na verdade, o que constatamos pela leitura flutuante é que temos um choque cultural, ou seja, estou te apresentando, como alguns destacaram, “a minha cultura”, ou ainda, na visão dos alunos, de acordo com os professores, que esta cultura é “de velho”, ou ainda que há um embate religioso na aceitação ou não desta ferramenta, por não fazer parte do cotidiano dos alunos.

Desta forma, a utilização do samba por muitos tem se mostrado ocorrer mediante a uma incorporação incompleta, por não reconhecerem a dimensão cultural ao verem o samba apenas como ferramenta. Por desconsiderarem a dimensão cultural do samba, percebemos uma incompletude na forma de incorporar o elemento cultural nas aulas de Geografia. Mas este contexto constituinte de subjetividade não se faz isolado das relações intersubjetivas e transubjetivas que se ampliam para os sujeitos desde a sua formação acadêmica inicial. Ou mesmo antes dela, quando ainda estudantes da educação básica. O que nos leva a pensar que a formação do professor de Geografia precisa incorporar a utilização deste elemento na construção da identidade dos professores como tal, no seu processo de aprendizagem, como elemento componente e formador da cultura.

Observamos essa separação entre cultura e contextualização tanto nas respostas da questão 17 como nas palavras evocadas e na árvore construída a partir da questão 13. Na questão 17, um número reduzido abordou o alargamento cultural como algo que o aluno pensaria. Ao passo que a contextualização se destacou como o grande foco do pensamento dos alunos. Já na árvore de similitude, percebemos que essa explicação se reforça quando a Cultura só se conecta ao Contexto se for via Aprendizagem. A contextualização permite que ocorra um desenvolvimento de aprendizagem e, assim, que possibilite também um alargamento cultural. Essa relação descarta a importância da cultura dos alunos, ou ainda entende que sua cultura não está no contexto do samba, da cultura do samba, ou do que é tratado nele.

Essa pesquisa foi realizada a partir da busca pelas representações que os professores atribuem à utilização do samba nas aulas de Geografia. Porém, entendemos que a metodologia desenvolvida seja aplicada a outros gêneros musicais. Isso permitiria identificar se alguma subjetividade iria marcar de forma mais contundente as respostas, ou ainda se a marcação cultural apareceria tão forte, caso fosse um ritmo mais expressivo no cotidiano dos entrevistados.

E AÍ, DEU SAMBA? CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de agora serão apresentados apontamentos sobre o que concluímos em relação às representações que os professores possuem sobre o elemento samba nas aulas de Geografia. Nosso entendimento está baseado na defesa da presença do samba nas aulas de Geografia, uma vez que ele se constitui num importante elemento da cultura popular, marcado por contextos e representações que corroboram para o entendimento de temas enfocados na disciplina.

O elemento samba não apenas ilustra situações e conteúdos que são estudados nas escolas. Mais que isso, ele se configura como uma forma de identidade cultural, marca de resistência, elemento de orgulho e de reafirmação por parte dos seus produtores e consumidores. O samba é produto e produtor de contextos que estão presentes na sociedade e que são estudados pela Geografia.

A evolução da Geografia acadêmica e escolar no Brasil nos remete ao papel da disciplina na Educação Básica e de como sua bagagem teórica está intimamente relacionada com os conhecimentos partilhados socialmente, ou seja, com as representações sociais. Tanto a corrente da Geografia Humanística, que tem sua proposta de análise a partir do homem enquanto sujeito que se relaciona com o espaço em que habita, plenos de subjetividades e intersubjetividades, quanto a corrente da Geografia Crítica, que trouxe uma abordagem mais renovadora no âmbito da discussão das contradições sociais na formação de cidadania, do engajamento e da mudança de paradigmas, passam a se apropriar da análise do cotidiano e dos contextos sociais nele envolvidos e, também, dos saberes sociais, do senso comum, por meio das representações partilhadas entre os sujeitos.

A partir da compreensão que as representações sociais orientam práticas e condutas através das relações estabelecidas pelos sujeitos, e que estas práticas constroem e transformam o espaço, objeto de estudo da Geografia, é mais do que justificável a presença do samba nas aulas da disciplina. Mas isso não se faz somente por idealização; há, na visão dos docentes, uma perspectiva centrada na preocupação com a aprendizagem, com a valorização de uma expressão cultural e com a constituição da identidade dos sujeitos do processo educativo. Dessa forma, estabelecemos a relação entre ensino de Geografia, representações sociais e samba.

Com base na sustentação de que as relações que se constroem a partir da interseção das esferas de pertença são a forma de se criar e desenvolver as representações sociais, podemos compreender o papel exercido pela subjetividade e intersubjetividade nas respostas dos sujeitos. Inferimos que os discursos dos professores expressam sentidos sobre a utilização do samba nas aulas de Geografia, mesmo quando falam sobre possíveis ou observadas opiniões dos estudantes. Em nossos entendimentos suas falas não são fundamentadas a partir de um discurso individual ou isolado, uma vez que o professor interage com o outro e busca trabalhar com a visão de alteridade.

A partir da compreensão de que é na subjetividade que percebemos as singularidades, a contribuição da teoria de Moscovici para o contexto educacional expressa a subjetividade do professor como a do sujeito constituído na relação com os outros. Outros estes que são, não apenas os alunos, mas também, o próprio conteúdo de Geografia, a escola na qual está inserido e, no caso desta pesquisa, o samba. Utilizar ou não o samba se distingue entre os professores graças aos fatores que constituem sua subjetividade. Tendo em vista que esta subjetividade se constrói também nas esferas intersubjetivas e transubjetivas, defendemos que o processo de formação acadêmica, não só durante a graduação, mas também pensando nas diferentes possibilidades de formação continuada, precise incorporar elementos da cultura – no caso, o samba – para a construção da identidade do professor que refletirá em sua prática.

Nos questionamentos que fizemos aos docentes inicialmente analisamos e destacamos os aspectos pessoais destes professores. A utilização ou não do samba nas aulas não se apresentou restrita a um grupo marcado por alguma característica específica (clivagem) quanto ao tempo de formação, sexo, identidade étnico-racial, rede ou nível de ensino.

Mesmo que não tenhamos observado diferenças nos discursos a partir das características de ordem pessoal, isso não quer dizer que não houve variedade de discursos. Pelo contrário, algumas diferenças foram encontradas nas respostas, com ideias centrais e ancoragens variadas, o que possibilitou na elaboração de diversos discursos que justificavam ou não a utilização da música e, especificamente, do samba nas aulas de Geografia. Sendo assim, pudemos levantar tais discursos:

- 9% (6 professores) dos respondentes não se utilizam música em aula ou por

alegarem não possuir recursos como tempo de preparação e equipamentos nas escolas, ou por não achar relevante e pertinente para a sua prática;

- 91% (61 professores) que afirmaram utilizar música, os discursos foram separados por categorias, pelas quais as diferentes motivações estão relacionadas à existência de músicas com temáticas relevantes, à possibilidade de tornar a aula mais interativa e agradável, à forma como pode estimular a aprendizagem e a fomentar cultura, à forma de contextualizar com o cotidiano, além de despertar o interesse dos alunos.

Os professores que utilizam música em suas aulas destacam algumas razões para tal prática, nas quais pudemos inferir cinco categorias a partir das ancoragens e ideias centrais presentes em suas respostas: aprendizagem e cultura, conteúdos pertinentes, dinamizar a aula, interesse dos alunos e contextualização. Essas cinco categorias possibilitaram a formação dos Discursos do Sujeito Coletivo (DSC). Percebemos então que a maioria possui a prática de levar para as aulas músicas como um recurso pedagógico-metodológico.

Quanto à evocação de palavras que vieram à mente para ilustrar o que pensam sobre o a importância do samba nas aulas, apenas 2 professores não as evocaram. Este fato nos mostra que até os professores que não se apropriam desta prática entendem, ou por meio da marcação da intersubjetividade em suas respostas, ou por uma visão idealizada, que existe relevância nesta possibilidade, uma vez que todas as palavras e expressões tinham uma conotação positiva à prática.

As palavras mais evocadas sintetizam-se em expressões que inferimos como “cultura”, “aprendizagem” e “identidade”. Entendemos que uma série de relações de reforço podem ser estabelecidas com os DCS anteriormente citados, o que pode ser observado a partir da árvore de similitude que foi desenvolvida com base nas frequências e ordens de evocação das palavras que os professores apresentaram. Todas as relações estão intimamente ligadas à criação e reconhecimento de identidades, como possibilidade de aprimoramento da aprendizagem, fortalecendo e fomentando a potencialidade, a inserção e o entendimento da cultura.

Entretanto, um fato que nos chamou a atenção foi não encontrar tão fortemente a ideia de cultura marcada no que o professor entende da valoração do aluno para essa prática. Quando solicitados a explicitarem o que identificam do

entendimento dos alunos sobre a relação samba nas aulas de Geografia, discursos carregados de ideias relacionadas ao despertar interesse, o gostar dos alunos, ser um recurso criativo, contextualizar a temática, favorecer a aprendizagem e até mesmo as dificuldades encontradas foram mencionadas. Sendo assim, as categorias que foram atribuídas aos sentidos encontrados em suas respostas foram: gostar e interesse, recurso e aprendizagem, contextualização com os temas, apropriação cultural e as dificuldades.

Todavia, a ideia de cultura foi pouco destacada - na realidade apenas três vezes - e, mesmo nesses casos, estava associada a uma ideia de apresentação de algo desconhecido pelos alunos, ou seja, cumpria a função de possibilitar o acesso do aluno a um novo componente cultural.

Em contrapartida, a ideia de “contextualização” aparece de forma expressiva, conquanto a “cultura” mal é mencionada. Percebemos como as respostas dos professores desconectaram o que chamaram de contextualização com o que chamaram de cultura. Foi instigante observar que a palavra contextualização estava sendo utilizada como exemplificação, exibição, ou seja, o samba como uma ferramenta que iria ilustrar o conteúdo, apenas. Não foi observado que o contexto é um conjunto de práticas onde as diversas culturas se expressam.

Algumas respostas, dispersas e em quantidade pequena para a formação de uma representação social, impossibilitando a criação de um discurso do sujeito coletivo, reforçaram a necessidade da inserção de diferentes manifestações culturais nas aulas de Geografia. Uma das respostas levantadas mostrou a dificuldade de inserir o gênero samba em função da sua forte relação com a questão religiosa e, principalmente, sua vertente africana, podendo gerar resistência por parte de alguns alunos. Essa observação nos causou inquietude. A escola é um dos espaços de formação e convívio mais marcantes nas vidas dos aprendentes. Se até neste espaço, muitas vezes tomado como de excelência de troca, de conhecimento e de partilha, nos sentirmos tolhidos para abordar determinados conteúdos e promovermos determinadas práticas, de fato estaremos reféns da intolerância. Acreditamos que a relevância deste trabalho se configura ainda mais depois desta resposta.

Se a dificuldade retratada em uma resposta trouxe à baila a intolerância, confirmo a importância desta pesquisa e de outras que possam apurar como as

diferentes expressões culturais e artísticas – gêneros musicais, pinturas, danças, literaturas – estão ou não sendo recebidas por parte não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

Creio que a pesquisa não se encerra por aqui, tendo em vista que o universo de docentes pode ser ampliado e que outros cruzamentos com um número maior de pesquisados pode evidenciar outras relações expressivas pela ampliação da pluralidade dos contextos institucionais, sociais e pessoais. Outra possibilidade de análise é a inclusão dos discentes na pesquisa, para estabelecermos comparativos sobre as ideias que os professores possuem a respeito da recepção/entendimento dos alunos quanto à utilização desta prática.

De certo que, ao final deste trabalho pensamos em ampliar a utilização do samba em nossas práticas docentes, e contribuir para que isto faça parte das preocupações, não só pelo aspecto do samba, como também de outros elementos formadores da cultura, no campo da formação docente em Geografia, principalmente para o exercício do magistério na Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, H. *Carnaval: seis milênios de história*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ARRIADA, E., NOGUEIRA, G. M. e VAHL, M. M.. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. *In: Conjectura*. Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.

AVANZI, M. R.; MALAGODI, M. A. S. Comunidades interpretativas. *In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília, MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 93-102.

AZEVEDO, R. *Abençoado e danado do samba: um estudo sobre o discurso popular*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

BRANDÃO, C. R. Comunidades aprendentes. *In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília, MMA/Diretoria de Educação Ambiental, p. 83-92, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.

CALVENTE, M. Del C.. O Conhecimento, o Meio e o Ensino de Geografia. *In: CARVALHO, M. S. de (Org.). Para quem ensina Geografia*. Londrina: Editora UEL, 1998. p.16-19.

CASTRO, P. Notas para uma leitura da Teoria das Representações Sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, v. XXXVII (164), 2002, p. 949-979.

CAVALCANTI, L. de S.. *Geografia, Escola e Construção do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 198. 192p.

CERTEAU, M. de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 1995. 253p.

CERTEAU, M. GIARD, L., MAYOL, P.. *A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COSTA, A. J. S.T. e SILVA, J. N.. Rio de Janeiro: uma leitura geográfica ao som da Música Popular Brasileira. Rio de Janeiro: *Geo UERJ Revista do Departamento de Geografia*, Rio de Janeiro, n.10, p. 83-98, 2º semestre de 2001.

COUTINHO, M. da P. de L., NÓBREGA, S. M. da, CATÃO, M. de F. F. M.. Contribuições teórico-metodológicas acerca do uso de instrumentos projetivos no campo das representações sociais. *In: _____*; LIMA, A. S.; OLIVEIRA, F. B.; FORTUNATO, M. L. (Orgs.). *Representações sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 50-66.

DINIZ, A. *Almanaque do Samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, , 2003. (Coleção Leitura).

GILLY, M.. As representações sociais no campo da Educação. *In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-342.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, v.24, n.3, p.679-712, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

JOVCHELOVITCH, S.. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Tradução de Pedriho Guareschi. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia a dia. *In: CASTROGIOVANNI, A C. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS/AGB, 1999. p 57-63.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In: PONTUSCHKA, N.N (Org.), OLIVEIRA, A.U. de. Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002. p.221-231.

KAERCHER, N. Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2007.

KOZEL, S.; NOGUEIRA, A. R. B.. A Geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. *Revista do Departamento de Geografia*, [S.l.], n.13, 1999, p. 239-257.

KOZEL, S. Representação e ensino: aguçando o olhar geográfico para os aspectos didáticos-pedagógicos. In: SERPA, A., (Org.). *Espaços culturais: vivências, imaginações e representações [online]*. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 69-89.

_____. Um panorama sobre as Geografias Marginais no Brasil. In: HEIDRICH, A. L., COSTA, B. P. da, PIRES, C. L. Z. (Org.). *Maneiras de ler: geografia e cultura [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.p12-27.

_____. *Geografia, Representação e Ensino: um olhar sobre a dimensão conceitual*. Disponível em: <<http://www.neer.com.br/anais/NEER-1/mesas/salete-kozel.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. (Orgs.). *O Discurso do Sujeito Coletivo*. Uma abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2000.

_____. *Discurso do sujeito coletivo*. Nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. São Paulo: Andreoli, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *O processo de ensino na escola*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 77-118.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737; 2012.

MACIEL, S. C. e MELO, J. R. F. de. O uso da entrevista e da Análise de Conteúdo em pesquisas qualitativas. In: COUTINHO, M. da P. de L. & SARAIVA, E. R. de A. (Orgs.). *Métodos de pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas*. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2011. p. 175-204 - Ana Paula e Paulo Gomes

MADEIRA, M. C.. Meninos de rua e a construção de sentido de educação. *In*: GRANATO, T. A. C. (Org.). *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis: Vozes-UCP, 2000. p. 182-194.

_____. Os processos de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais de escola. *In*: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. (Org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2005. p. 201-210. v. 1.

MEDEIROS, P. C. *Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia*. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2. ed. 2010.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes Escola Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

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

MORAES, A. C. R.. *Geografia Pequena História Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1999. 138p.

OLIVEIRA, A. U. de. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. *In*: _____. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989. 144p. p.135-144.

MOURIN, E.. *Os sete saberes necessários á educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NETO. L. *Uma história do samba: volume I (As origens)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PEREIRA, D. A.. O ensino escolar e a Geografia que se ensina. *Espaço e Sociedade*, ano 3, n. 3 / Boletim Carioca de Geografia, ano XXXVI, número duplo 1987/1988. Rio de Janeiro: AGB – Seção Rio de Janeiro. 1987/1988. 150p. p115-137.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.2, p.197-227, jul./dez. 2006.

_____. O custo de uma educação de qualidade. *In: CORREA, B. C., GARCIA, T. O. (Orgs.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p.57-80.

PONTUSCHKA, N. N.. A geografia: pesquisa e ensino. *In: CARLOS, A. F. A. (Org.). Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

REGO, N. *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, M. *Por uma Geografia nova*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

SCHÄFFER, N. O.. A cidade nas aulas de Geografia. *In: CASTROGIOVANNI, A.C. (Org.), CALLAI, H.C., SCHÄFFER, N.O., KAERCHER, N. A.. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS / AGB, 1999. p. 109-116.

SEABRA, M. F. G.. Geografia(s)? *Revista Orientação*, São Paulo, n. 5, p. 9-17, out. 1984.

SEAMON, D.. Corpo-sujeito, rotinas espaços-temporais e danças-do-lugar. *Geograficidade*, [S.l.], v.3, n.2, inverno 2013.

SILVA, L. T. *Os Sentidos atribuídos pelos Professores de Geografia à Educação Ambiental: olhares sobre a questão*. 2003. 260 f. Dissertação (Mestrado em Doutorado) — Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2003.

_____. *Sentidos da relação escola comunidade: permanências e potencialidades*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A.. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. *In: Romilda Teodora Ens; Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas; Marilda Aparecida Behrens. (Org.). Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos.* Curitiba; São Paulo: Champagnat; Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 21-36. v. 1.

TUAN, Y.. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.* Londrina: Eduel, 2012.

VESENTINI, J. W.. Geografia Crítica e Ensino. *In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989. 144p. p.30-38.

_____. *O que é Geografia Crítica.* Disponível em <<http://www.geocritica.com.br/geocritica.htm>> Acesso em: 22 jul. 2017.

VYGOTSKY. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VLACH, V. R. F.. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. *In: VESENTINI, J. W. (Org.). Geografia e Ensino – Textos Críticos.* Campinas: Papyrus, 1995. p149-160.

WETTSTEIN, G.. O que se deveria ensinar em Geografia. *In: OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989. p.125-134.