

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Josélia Saraiva e Silva

Habitus docente e representação social
do “ensinar Geografia” na Educação
Básica de Teresina – Piauí

Natal-RN

Dez/2007

JOSÉLIA SARAIVA E SILVA

Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na
Educação Básica de Teresina - Piauí

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho

Natal-RN

Dez/ 2007

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Silva, Josélia Saraiva e.
Habitús docente e representação social do “ensinar Geografia” na
Educação Básica de Teresina – PI / Josélia Saraiva e Silva. - Natal, 2007.
201 f.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande
do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Ensino – Tese. 3. Geografia - Tese. 4. Professor
- Tese. I. Domingos Sobrinho, Moisés. II. Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (043.2)

JOSÉLIA SARAIVA E SILVA

Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na
Educação Básica de Teresina - Piauí

Tese apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Educação

Aprovado em: 28 / 12 / 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho - UFRN
– orientador –

Prof. Dr. Nestor André Kaercher - UFRGS
– examinador externo –

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - UFPI
– examinador externo –

Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário de Fátima Carvalho - UFRN
– examinadora interna –

Prof^a. Dr^a. Erika dos Reis Gusmão Andrade - UFRN
– examinadora interna –

Natal-RN

Dez/ 2007

RESUMO

A literatura sobre o ensino da Geografia tem mostrado que a maioria dos(as) professores(as) dessa disciplina continuam orientando suas práticas de ensino com base nos fundamentos da Geografia tradicional, cuja característica principal consiste na descrição dos lugares. A incorporação de modelos científicos modificadores de antigos princípios e conceitos não vem acontecendo senão de modo pontual. A superação da Geografia tradicional, no tocante a aspectos hegemonicamente aceitos pelo campo científico, ainda não aconteceu no Brasil, não só devido a certos obstáculos objetivos, como tem sido apontado pela literatura, mas, também, por obstáculos simbólicos, os quais impedem a incorporação do novo, do não habitual. Um desses obstáculos e que motivou a realização desta pesquisa são as representações sociais, aqui teoricamente estudadas na perspectiva desenvolvida por Serge Moscovici. Partindo-se desse pressuposto, o foco deste trabalho de tese concentrou-se na apreensão do conteúdo e estrutura da representação social do “ensinar geografia” e sua relação com o *habitus* que dá forma e visibilidade social ao ser professor dessa disciplina na cidade de Teresina. Para tanto, buscou-se apoio na praxiologia de Pierre Bourdieu, particularmente nos conceitos de campo social, *habitus* e capital, e na teoria das representações sociais, especificamente na abordagem do núcleo central desenvolvida por Jean-Claude Abric e Jean-Claude Flament. A hipótese inicial destacava a existência de um *habitus* primário do geógrafo, construído ao longo do processo de formação do campo da ciência geográfica no Brasil, como base da produção de uma representação social do “ensinar geografia”. Essa representação, por sua vez, atuaria como obstáculo simbólico à incorporação dos novos conteúdos científicos e práticas pedagógicas, os quais exigem do docente postura investigativa e problematizadora diante da realidade e dos conteúdos abordados em sala de aula. Essa hipótese inicial balizou-se na proposta teórica que vem sendo desenvolvida por Domingos Sobrinho (1997), segundo a qual existe uma estreita relação entre *habitus* e representação social. A pesquisa foi desenvolvida junto aos(a) professores(as) de Geografia das escolas públicas de Teresina (PI). A metodologia envolveu a utilização de um questionário, a técnica de associação livre de palavras e entrevistas aprofundadas. Os resultados obtidos revelaram a existência de um complexo processo de construção representacional e sua articulação com um *habitus* produzido pela síntese de múltiplos referentes situacionais e culturais, dentre os quais destacamos a inserção num campo social de práticas exclusivamente voltadas para o ensino e a reprodução de um *habitus* professoral (SILVA, 2003), construído ao longo do processo de formação escolar, ao qual esses professores e professoras foram submetidos. A hipótese inicial que considerava a reprodução local de um *habitus* primário da Geografia foi negada, porquanto constatou-se não haver, em Teresina, a produção/reprodução das estruturas, normas e práticas do campo científico nacional, no qual essa disciplina está inserida. Por conseguinte, a incorporação dos novos padrões do conhecimento científico geográfico é dificultada pela inexistência de um *habitus* científico, isto é, sistemas de esquemas mentais que permitiriam ao professorado em questão relacionar-se adequadamente com a ciência e suas práticas. Dessa forma, tem-se uma representação social do “ensinar geografia” pautada em conteúdos estreitamente relacionados à reprodução de estruturas, esquemas mentais, do campo educacional ao qual vinculam-se práticas pedagógicas hegemônicas no âmbito nacional.

ABSTRACT

The literature about the Geography teaching has shown that most male and female teachers of this subject go on guiding their teaching practice based on the traditional Geography fundamentals, whose main characteristic consist in the description of places. The incorporation of scientific standards that change the old principles and concepts have not been happening, unless in a punctual way. The overcoming of the traditional Geography, related to the aspects accepted by the scientific field have not happened in Brazil yet, not only because of certain obvious obstacles, as the literature has been pointed out but also by symbolic obstacles, which block the incorporation of the new, of the non habitual action. One of those obstacles that motivated the accomplishment of this study was the social representations that are theoretically studied here under the perspective developed by Serge Moscovici. Then, the focus of this doctorate study is concentrated in the apprehension of the content and structure of the social representation of “teaching of Geography” and its relation with the *habitus* that gives form and social visibility to the ones who are teachers of that subject in Teresina. The consecution of this work was especially based on the Pierre Bourdieu’s praxiology, mainly on the concepts of social field, *habitus* and capital, as well as the theory of social representations, specifically on the approach of central nucleus developed by Jean-Claude Abric and Jean-Claude Flament. The initial hypothesis pointed out the existence of a Geographer’s primary *habitus* built through the development process of the geographic science field in Brazil, as a basis of production of a social representation of “teaching geography”. That representation, however, would act as a symbolic obstacle to the incorporation of the new scientific contents and pedagogical practice, which require from the teacher investigative and questionable attitude in the presence of the reality and contents approached in the classroom. That initial hypothesis laid on the theoretical purpose that it has been developed by Domingos Sobrinho (1997), which states that there is a narrow relationship between the *habitus* and social representation. The study was developed with male and female teachers of Geography from public schools of Teresina. The methodology involved the use of a questionnaire, the free-word association technique and deep interviews. The achieved results showed the presence of a complex process of representational construction and its articulation with a *habitus* produced by the synthesis of several situational and cultural referents, from among of them we can point out an insertion in a social field of practice exclusively related to the teaching and the reproduction of a professoral *teaching* (SILVA, 2003), built through the school development process, which those male and female teachers were exposed. The initial hypothesis that considered the local reproduction of a primary *habitus* of the Geography was denied, therefore, it was verified that there is not in Teresina the production/reproduction of the structures, rules and practice of the national scientific field, in which this subject is inserted. Hence, the incorporation of the new patterns of the geographic scientific knowledge is difficult because of the inexistence of a scientific *habitus*, that is, mental schema systems that would let the teachers mentioned above connect themselves appropriately to the science and its practices. So, it has gotten a social representation of “teaching geography” based on contents strictly related to the reproduction of structures, mental schema from the educational field which attach themselves to the hegemonic pedagogical practices in the national scope.

RÉSUMÉ

La littérature sur l'enseignement de la Géographie a montré que la majorité des professeurs de cette discipline continuent à orienter ses pratiques d'enseignement par les fondements de la Géographie traditionnelle dont La caractéristique principale est la description des lieux. L'incorporation de modèles scientifiques modifiant des anciens principes et concepts n'arrive que de manière ponctuelle. Le surpasement de la Géographie traditionnelle, en ce que concerne aux aspects hégémoniquement acceptés par le champ scientifique, n'est pas encore arrivé au Brésil, non seulement à cause de certains obstacles objectifs, comme on voit dans la littérature, mais aussi par les obstacles symboliques qui empêchent l'incorporation du nouveau, du non-habituel. L'un de ces obstacles, et ce qui a motivé la réalisation de cette recherche, ce sont les représentations sociales, ici théoriquement étudiées dans la perspective développée par Serge Moscovici. A partir de ce pré-supposé, cette thèse s'est concentrée sur l'acquisition du contenu de la structure de la représentation sociale de "l'enseigner Géographie" et sa relation avec l'habitus qui donne la forme et la visibilité sociale à l'être professeur de cette discipline à Teresina. Pour cela, on a cherché l'appui sur les études de Pierre Bourdieu, en particulier sur les concepts de champ social, habitus et capital, bien que sur la théorie des représentations sociales, surtout sur le concept de noyau central développé par Jean-Claude Abric et Jean-Claude Flament. L'hypothèse initiale soulignait l'existence d'un habitus primaire du géographe au Brésil, comme support de la production d'une représentation sociale de "l'enseigner Géographie". Cette représentation serait comme un obstacle symbolique à l'incorporation des nouveaux contenus scientifiques et des pratiques pédagogiques qui exigent du professeur une position d'enquêteur et de penseur, en face de la réalité et des contenus étudiés dans la salle de classe. Cette hypothèse initiale a eu comme support la proposition théorique développée par Domingos Sobrinho (1997), d'après laquelle il existe une relation étroite entre l'habitus et la représentation sociale. La recherche a été développée auprès des professeurs de géographie des écoles publiques de Teresina. La méthodologie a englobé : l'utilisation d'un questionnaire ; la technique d'association des mots ; et les interviews approfondies. Les résultats obtenus ont révélés l'existence d'un complexe processus de construction représentationnelle et son articulation avec un habitus produit par la synthèse de multiples référents de situations et culturels, parmi lesquels on distingue l'insertion dans un champ social de pratiques uniquement rapportées pour l'enseignement et pour la reproduction d'un habitus professoral (SILVA, 2003), construit tout au long du processus de formation scolaire, auquel ces professeurs ont été soumis. L'hypothèse initiale qui considèrerait la reproduction locale d'un habitus primaire de la Géographie a été refusée, puisque on a constaté qu'il n'y a pas, à Teresina, la production/reproduction des structures, des normes et des pratiques du champ scientifique national, dans lequel cette discipline est insérée. Par conséquence, l'incorporation des nouveaux référents de la connaissance scientifique géographique est difficulté par l'existence d'un habitus scientifique, c'est-à-dire, des système de schémas mentaux qui ont permis aux professeurs en question faire la connaissance de la science et de ses pratiques, de manière adéquate. Ainsi, on a une représentation sociale de "l'enseigner Géographie", basée sur les contenus en relation étroite avec la reproduction des structures, des schémas mentaux, du champ éducationnel auquel s'attachent les pratiques pédagogiques hégémoniques dans le cadre national.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos

Gráfico 1.	Distribuição dos docentes por gênero	56
Gráfico 2.	Distribuição dos docentes por faixa etária.....	57
Gráfico 3.	Professores(as) de Geografia: posse de automóveis.....	97
Gráfico 4.	Professores(as) de Geografia: uso de transporte público urbano.....	97
Gráfico 5.	Professores(as) de Geografia: posse de computadores e acesso à Internet.....	99
Gráfico 6.	Professores(as) de Geografia: frequência no uso de computadores.....	99
Gráfico 7.	Professores(as) de Geografia: assinaturas de jornais	102
Gráfico 8.	Professores(as) de Geografia: jornais que assinam, classificados por título.....	102
Gráfico 9.	Professores(as): jornais que costumam ler, segundo os locais de circulação.....	103
Gráfico 10.	Professores(as) de Geografia: lugares visitados durante as de férias.....	118
Gráfico 11.	Estrutura da representação social do “ensinar Geografia”.....	134
Gráfico 12.	Professores(as) de Geografia: frequência de uso do livro didático.....	163

Diagramas

Diagrama 1.	Critérios de distribuição de atributos nos quadrantes dos sistemas (central e periférico) de uma representação social.....	132
--------------------	--	------------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Produção científica dos docentes do curso de graduação em Geografia da UFPI (1991-2002).....	51
Tabela 2 -	Formação inicial dos docentes.....	55
Tabela 3 -	Distribuição dos(as) professores(as) por anos de docência.....	57
Tabela 4 -	Número de filhos por família de origem dos(as) professores(as).....	60
Tabela 5 -	Local de nascimento dos pais dos(as) professores(as).....	60
Tabela 6 -	Ocupação do PAI dos(as) professores(as).....	61
Tabela 7 -	Ocupação da MÃE dos(as) professores(as).....	62
Tabela 8 -	Níveis de escolarização do PAI e da MÃE dos(as) professores(as).....	63
Tabela 9 -	Local de nascimento dos(as) professores(as).....	64
Tabela 10 -	Período de chegada dos(as) professores(as) à cidade de Teresina.....	64
Tabela 11 -	Professores(as) por tipo de escola freqüentada (dependência administrativa).....	72
Tabela 12 -	Motivos explicitados pelos(as) professores(as) para justificar a escolha da graduação em Geografia.....	74
Tabela 13 -	Local de nascimento dos cônjuges dos(as) professores(as).....	88
Tabela 14 -	Família dos professores(as) de Geografia: quantidade de filhos.....	89
Tabela 15 -	Renda familiar e tempo de serviço dos(as) professores(as).....	91
Tabela 16 -	Localização das moradias dos(as) professores(as).....	93
Tabela 17 -	Professores(as): posse de aparelhos eletro-eletrônicos associados à TV.....	98
Tabela 18 -	Professores(as): posse de telefone fixo, celulares e aparelho de som com CD....	99
Tabela 19 -	Jornais lidos com freqüência pelos(as) professores(as).....	104
Tabela 20 -	Revistas mais lidas pelos(as) professores(as).....	105
Tabela 21 -	Classificação dos livros citados pelos(as) professores(as).....	108
Tabela 22 -	Temáticas dos cursos realizados pelos(as) professores(as).....	109
Tabela 23 -	Autores mais reconhecidos pelos(as) professores(as).....	111
Tabela 24 -	Professores(as) de Geografia: atividades de lazer.....	114
Tabela 25 -	Atividades realizadas pelos professores em suas férias.....	117
Tabela 26 -	Exemplo de tratamento dos dados realizado pelo EVOC – 2000.....	132
Tabela 27 -	Atributos do Núcleo Central por freqüência e ordem de importância.....	137
Tabela 28 -	Elementos descritores das aulas ministradas pelos(as) professores(as).....	159
Tabela 29 -	Necessidade de utilização do livro didático: justificativas dos(as) professores(as).....	164

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que não sabiam qual profissão teria cada um dos seus quatro filhos e filhas, mas sabiam que para todas elas necessitaríamos de “estudo”. E, pensando assim, não mediram esforços para nos manterem na escola. Lembro-me, carinhosamente, das mãos de meu pai a ensinar-me o alfabeto numa antiga cartilha do ABC. Alfabeto que deveria aprender, antecipadamente, não sei se por desejo de meu pai, ou por exigência da escola onde ingressaria no ano seguinte.

Minha estada na escola básica é repleta de boas lembranças, mais relacionadas à convivência com colegas e amigos(as) do que propriamente com os conteúdos das várias disciplinas as quais fui submetida. Mas, foi lá que aprendi a ler e a escrever e apenas anos mais tarde compreendi que isto era fundamental em minha vida. Desde então vivo a lidar com o conhecimento das “coisas” e das pessoas, tornei-me professora. Esta tese é mais uma etapa nesse processo de tornar-me professora, desta vez uma professora-pesquisadora.

Com o coração profundamente feliz agradeço à minha irmã Jucélia, meus irmãos Josué e Josélito que, mesmo sem mencionarem uma só palavra, traduziam através do seu olhar fraterno todo o orgulho pelas minhas conquistas; aos meus amigos e amigas fraternos que sempre estiveram presentes com palavras de conforto, admiração, solidariedade e cumplicidade. Amigos e amigas para os quais o meu afeto não estabelece hierarquia e por isto serão aqui mencionados em ordem alfabética: Armstrong Evangelista, Carlos Sait, Conceição Rodrigues, Cícera Romana, Danielle Nóbrega, Elda Melo, Fátima Lima, Fernanda Lustosa, Glória Moura, Grasiela Piuvezan, Inslândia Sousa, Jaderlan Noletto, João Ricardo, Juliana Araújo, Julinete Castelo Branco, Mauro Oliveira, Marly Miranda, Nestor Kaercher, Rosânia Dias, Somália Celestino e Pollyanna Coêlho.

Agradeço o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); à Universidade Federal do Rio Grande do

Norte pela acolhida acadêmica; à Universidade Federal do Piauí e à Prefeitura Municipal de Teresina pela dispensa do exercício de minha atividade de servidora e docente.

De modo especial, agradeço aos professores e professoras de Geografia de Teresina que muito gentilmente nos receberam em suas escolas e nos possibilitaram a coleta de dados para este trabalho.

Com admiração e respeito, agradeço ao professor Luís Carlos Sales, pela disposição em ajudar-me realizando as primeiras leituras do meu texto, quando esta tese ainda era um esboço de projeto de pesquisa; à professora Guiomar Passos, que muito gentilmente me cedeu parte de seu material de pesquisa sobre a UFPI; à professora Erika Andrade e ao professor Luís Távora pelas contribuições dadas ao meu trabalho por ocasião do seminário doutoral.

De modo muito especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho, por ter me possibilitado toda a liberdade possível e necessária para que eu me construísse enquanto pesquisadora. A sua orientação segura, rigorosa, exigente e de profundo respeito aos meus processos cognitivos foi fundamental para que esta pesquisa apresentasse a qualidade necessária a um bom trabalho acadêmico. Dedico a ele toda a minha admiração e respeito pelo pesquisador e intelectual competente que é; além da inteligência aguçada que possui e da enorme sensibilidade às mazelas sociais. Durante todo esse tempo de orientação, por possuir um caráter extremamente afetuoso, tornou-se para mim muito mais do que um orientador. Hoje, eu o considero um grande amigo com quem comungo grande parte das minhas idéias. Obrigada grande mestre!!

Sumário

Introdução.....	22
Capítulo I - O campo geográfico no Brasil e no Piauí.....	34
1.1. Sobre o conceito de campo social	35
1.2. O campo da ciência geográfica no Brasil	38
1.2.1. Os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil	38
1.2.2. A AGB e o desenvolvimento da Geografia no Brasil	40
1.2.3. Considerações sobre a consolidação do campo geográfico no Brasil	56
1.3. O campo do ensino da Geografia em Teresina.....	59
1.3.1. A ciência geográfica no Piauí.....	60
1.3.2. O espaço social das práticas geográficas em Teresina	62
Capítulo II - Da aquisição de capitais e inserção no campo do ensino da Geografia	63
2.1. Caracterização geral da população pesquisada.....	64
2.1.1. Sujeitos da pesquisa: características gerais	66
2.2. Sobre o conceito de capital cultural.....	68
2.3. Traços da origem familiar	70
2.4. Local de nascimento dos(as) professores(as)	74
2.5. Trajetória escolar	81
2.6. O ingresso no mercado de trabalho	93
Capítulo III - Gosto e estilo de vida dos(as) professores(as) de Geografia no município de Teresina.....	95
3.1. Alguns aspectos preliminares dos efeitos de posição do professorado	97
3.1.1. Sobre a escolha do cônjuge	97
3.1.2. O tamanho das famílias constituídas	99
3.1.3. Renda familiar	100
3.1.4. Condições de moradia	102
3.2. Gostos e estilo de vida	105
3.2.1. Bens materiais e construções distintivas	106
3.3. O gosto pela leitura.....	112
3.3.1. Leitura e assinatura de jornais	112
3.3.2. Leitura e assinatura de revistas.....	114
3.3.3. Leitura de livros.....	117
3.4. O gosto relacionado ao lazer e às atividades de férias	124
Capítulo IV - A representação social do “ensinar Geografia”	134
4.1. A teoria do núcleo central.....	138
4.2. A estrutura da representação social do “ensinar Geografia”	143
4.3. Elementos do núcleo central da representação social do “ensinar Geografia”.....	146

Capítulo V – Habitus, representações sociais e o “ensinar Geografia”	158
5.1. <i>Habitus</i> professoral e o “ensinar Geografia”	160
5.2. Produção e reprodução do “ensinar Geografia”	165
5.3. Livro didático e <i>habitus</i> professoral	173
5.4. À guisa de conclusão	181
Considerações Finais	183
Referências	186
Anexos	194

Introdução

O objetivo central desta pesquisa foi identificar a representação social do “ensinar Geografia” e analisar a sua relação com o *habitus* docente no intuito de compreender como esses elementos têm influenciado a prática dos(as) professores(as) de Geografia em salas de aula da Educação Básica na cidade de Teresina. Partimos do pressuposto que esse professorado não trabalha fundamentalmente, no cotidiano da sala de aula, com conhecimento científico produzido por essa disciplina, mas com uma miscelânea de informações científicas, pregações ideológicas, conhecimentos do senso comum, outras matrizes discursivas e referentes culturais que justificariam, por conseguinte, a apreensão do sentido atribuído ao objeto de suas práticas, através do conceito de representação social, tal como desenvolvido pelo psicólogo social Serge Moscovici e seus vários seguidores. A representação social do ensinar Geografia, ainda de acordo com essa hipótese, estaria funcionando como um dos principais obstáculos à incorporação e aplicação dos conhecimentos científicos com os quais esse professorado entrou em contato durante a sua formação.

Segundo Cavalcanti (2002, p.12), o trabalho de educação geográfica consiste na promoção de uma consciência da espacialidade das coisas e dos fenômenos, de tal forma que seja evidenciado o componente espacial das práticas sociais cotidianas, posto que essas práticas são socioespaciais. Foucher (1994, p. 13-29) propõe uma articulação didática dos conteúdos curriculares da Geografia com os espaços cotidianos de vida dos alunos, de tal maneira que eles possam tomar consciência do espaço imediatamente perceptível de uma forma mais rica de conteúdos e de práticas sociais. Esse processo de percepção os levaria a um conhecimento espacial consistente e à construção de um modelo espacial que os possibilitaria “explorar” outros espaços próximos ou distantes e a buscar, conhecer e adotar novas práticas socioespaciais.

Essa proposta, no entanto, não tem conseguido viabilizar-se, pois vários obstáculos impedem a sua concretização em âmbito nacional. Essa observação está presente no documento que reúne os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia nas

séries finais do Ensino Fundamental. Esse documento descreve as práticas cotidianas dos(as) professores(as), relacionadas ao conhecimento geográfico, baseando-se, sobretudo, em análises das propostas curriculares produzidas nas últimas décadas. Esse documento aponta para uma apropriação e posturas inadequadas dos docentes em relação ao conhecimento geográfico. De acordo com ele:

[...] a memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar da proposta de problematização, de estudo do meio e da forte ênfase que se dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes (BRASIL, 1998, p.25)

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora Medeiros (2004, n.p.), em seus estudos sobre a trajetória da Geografia escolar apreendida nas propostas curriculares de 1930 a 1992, afirma:

Embora a Geografia, enquanto ciência, tenha conseguido desenvolver essas abordagens¹ que se aproximam do real, ampliando, paulatinamente, o seu primitivo conceito de homem, sob o ponto de vista da escola, em geral, tem permanecido um ensino da disciplina, com a visão “Terra-Homem”, oriunda da Geografia Tradicional. Em suma, um ensino apoiado na descrição e memorização de informações fragmentadas e sobrepostas, com pouca penetração do enfoque crítico e humanista.

Consideramos o ensino da Geografia como de fundamental importância, por possibilitar ao aluno um entendimento da complexa realidade em que vive. Esse objetivo demanda, segundo Cavalcanti (1998, p.25), “a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial”. A apreensão desse conhecimento dá-se fundamentalmente através da escola, onde a presença de profissionais qualificados torna-se essencial. Por essa razão, a qualificação de profissionais para o exercício da docência em Geografia tem sido objeto de

¹ A autora refere-se ao movimento de renovação da Geografia iniciado com o desenvolvimento da Geografia crítica, de base marxista, e representada, nos dias atuais, por outras abordagens como, por exemplo, a Geografia cultural.

vários estudos, no meio acadêmico da ciência geográfica. Cavalcanti (1998, p.20-21) diz, por exemplo, que, nos vários estudos acadêmicos realizados nos anos de 1980 a 1996, as “questões da metodologia e práticas de ensino (níveis fundamental e médio) mereceram maior investimento dos pesquisadores (mais de 40% dos títulos sobre ensino tratam dessas questões)”. Todavia, embora as reflexões sobre metodologias e práticas docentes sejam importantes, duas questões merecem ainda a atenção, quais sejam, os modestos efeitos, nas práticas de ensino, das análises e propostas “renovadas” da Geografia, e o fato das reflexões que são feitas sobre as práticas, a partir de uma referência pedagógico-didática, permanecerem bastante incipientes.

Em relação à primeira questão, é preciso indagar **as razões da reduzida incorporação das novas propostas teóricas da Geografia nas salas de aulas**. Uma dessas razões, certamente, diz respeito à pouca difusão dessas propostas entre os professores de ensino fundamental e médio. Isso se explica, em parte, pelas condições precárias do trabalho nas escolas que dificultam o investimento (objetivo e subjetivo) dos professores no seu crescimento intelectual, além da fragilidade dos programas de capacitação de docentes em serviço e, em parte, por deficiências institucionais de divulgação das análises e propostas produzidas, na maioria, no ambiente restrito das universidades (CAVALCANTI, 2003, p.21, grifo nosso).

Como uma segunda questão, Cavalcanti coloca que nas propostas de ensino de Geografia ainda persiste a crença, explícita ou não, no domínio do conteúdo da matéria como fator preponderante para uma boa prática docente.

Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência. Embora essa seja, ainda, uma posição dominante, alguns autores demonstram preocupação maior com a questão pedagógica no ensino de Geografia, conforme atestam, por exemplo, os temas das dissertações e teses mais atuais sobre o ensino de Geografia(2003, p. 21).

Quanto à primeira questão posta pela autora, pressupõe-se que os profissionais, uma vez formados em nível de terceiro grau, devam estar aptos a lidar com o conhecimento

científico e ter sempre uma postura investigativa e problematizadora diante dos aspectos da realidade abordada por sua disciplina. Todavia, não é isto o que acontece.

As constatações de Cavalcanti são corroboradas por outros pesquisadores (*eg.* BRAGA, 1996; PEREIRA, 1999; DINIZ, 2002; OLIVEIRA, 2002; VIEIRA, 2007) que afirmam, igualmente, haver uma ruptura entre a Geografia que se aprende na academia e aquela que é ensinada, quotidianamente, pelos milhares de professores(as) do Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras, públicas e particulares.

A pesquisadora Callai (1999), investigando também esse aspecto da formação dos docentes de Geografia, realizou uma pesquisa junto aos alunos universitários do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UNIJUÍ². Nessa pesquisa, foram realizadas entrevistas com alunos que estavam ingressando no curso, via vestibular ou como portadores de diploma superior (Licenciatura Curta em Estudos Sociais), e com alunos das séries mais adiantadas do curso. Segundo Callai, os alunos iniciantes possuíam uma visão muito elementar dessa disciplina, porquanto seu conhecimento restringia-se ao espaço físico da Terra, através de seus vários aspectos (relevo, vegetação, climas, solos, etc.). A autora destaca, com ênfase, a forma enciclopédica através da qual os estudantes referiam-se ao conhecimento geográfico tratado no Ensino Fundamental e Médio.

Com referência aos ‘problemas no ensino de primeiro e segundo graus’, assim se pode caracterizá-lo a partir das respostas dos alunos da graduação (muitos deles já exercendo o magistério, em Geografia inclusive): quanto ao segundo grau, atual ensino médio, os alunos responderam ‘aulas muito expositivas, conceitos muito tradicionais, pouco interesse de professores e alunos, professores tradicionais e antigos sem atualização, falta de viagens com acompanhamento do professor, poucas explicações do professor, aulas dadas muito por cima, **pouco aprofundamento**, repetição de conteúdos de primeiro grau, livros didáticos tradicionais e ultrapassados, falta de material didático atualizado, conteúdo despejado sobre o aluno, **exigência de decorar sem compreender, muita preocupação com o vestibular**, falta de aprofundamento dos conteúdos, **falta de base teórica dos professores**’. Quanto aos problemas do segundo grau (*sic*), responderam ‘assuntos que não interessam’; ‘falta de globalização de Estudos Sociais’; ‘dificuldade de tratar os conteúdos muito amplos para poucas horas-aula, falta de bibliotecas’, ‘**memorização excessiva**’; falta de material específico’; ‘muito apego aos livros’; ‘falta de uma noção geral da matéria’;

² Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

‘conteúdo muito superficial’; ‘falta explorar o ambiente em que se vive’ (CALLAI, 1999, p. 60-61, grifo nosso).

Em outro momento dessa pesquisa, os alunos foram questionados sobre como acham que deve ser o ensino de Geografia. Suas respostas, reproduzem um pouco do que aprenderam na academia, no curso de graduação, reclamando do caráter prático do curso de licenciatura. Sobre este aspecto, Callai conclui:

Constata-se que o aluno de licenciatura está querendo ser preparado, talvez treinado para dar aula. Muitos reclamam de que as aulas tratam de temas muito amplos, e que não aprendem aquilo que tem que ser dado em aula, na escola. Pelo que se pode observar o **distanciamento do terceiro grau com o primeiro e segundo é bastante acentuado ainda, tanto no que se refere à dificuldade da universidade encarar os problemas que a realidade da sala de aula de primeiro e segundo graus apresenta, quanto à expectativa que muitos universitários têm em relação ao ensino superior, de que seja capaz de treinar tecnicamente o profissional.** Esta é, sem dúvida, uma das grandes questões que se põem ao ensino de terceiro grau (CALLAI, 1999, p. 60, grifo nosso).

Percebemos, assim, um distanciamento entre os conhecimentos produzidos na universidade e aqueles ministrados pelos(as) professores(as) da Educação Básica. Os profissionais em formação parecem encontrar dificuldades em assimilar o discurso acadêmico e aplicá-lo à prática escolar.

Callai (1999), ao escrever sobre a formação do profissional da Geografia, descreve situações de contradições na própria prática dos formadores. Segundo essa autora:

A renovação do ensino na sala de aula tem de acontecer e, para isso, é necessário **pensarmos junto com os professores (para sairmos da tentação do receituário pronto), pois na maioria das vezes nos gastamos em discussões teóricas e, no dia-a-dia da sala de aula, a prática é a mais tradicional e conservadora possível, tanto nossa, na universidade, quanto nas escolas.** Esse fenômeno acontece nos três graus de ensino, mas se desnuda de forma mais consistente no primeiro e no segundo grau. No terceiro grau, ele é mais velado e só assume contornos de problema quando o profissional passa a exercer a sua profissão (CALLAI, 1999, p. 36, grifo nosso).

Essas contradições, encontradas inclusive na prática dos formadores, como assinala Callai, não podem, ao nosso ver, ser creditadas exclusivamente a deficiências nas condições materiais da formação, mas é necessário verificarmos, também, as construções simbólicas (barreiras culturais e psicossociais) que envolvem a prática profissional.

Em síntese, os trabalhos até aqui referenciados indicam a existência de um distanciamento entre o discurso acadêmico e o discurso escolar uma vez que o primeiro assume papel secundário quando transportado para a prática docente. Em sala de aula, os(as) professores(as) parecem mais preocupados em criar fórmulas (principalmente no ensino médio), para que os alunos memorizem dados sobre o espaço geográfico em vez de, por exemplo, investirem na capacidade dos alunos em questionar a realidade. Neste sentido, Kaercher (2002) apresenta relatos sobre a prática docente dos(as) futuros(as) professores(as) de Geografia que podem ser considerados inquietantes para os formadores desses profissionais. Os relatos são resultantes de observações feitas durante o acompanhamento de alunos formandos do curso de Licenciatura Plena em Geografia. Vejamos alguns trechos:

[...]

b) Geografia como sinônimo de informações. A lógica é “dar um conteúdo” por meio de muitas informações. Mas, se faltarem as relações entre essas informações, a Geografia e a vida do aluno, as informações se perderão. Logo, o que se deve priorizar não são as informações, os conteúdos, mas sim, a lógica do raciocínio espacial, isto é: o que tais dados têm a ver com o espaço e com a vida deles?

c) Aula como sinônimo de cópia de livro. Apesar das reclamações corriqueiras de que “2h/aula por semana é pouco”, muitos alunos-estagiários não sabem o que fazer diante dos alunos nesse curto período. Resolvem isso dando uma cópia de texto de um livro didático (pois, costumeiramente, os alunos não possuem um livro). Lê-se o texto (não raro de forma apressada e improdutiva), fala-se algumas coisas isoladas e está dada a aula. Parece que o aluno tem medo de inovar, de usar um outro recurso didático (música, saída de campo pelo entorno da escola, fotografias, elaboração de desenhos, charges etc.)

[...]

h) Pouco uso de mapas. Pode parecer paradoxal, mas se usa pouco o mapa nas aulas de Geografia. E, curiosamente, para a maioria das pessoas Geografia faz lembrar... mapas. Os motivos podem, inclusive, escapar ao nosso controle, as escolas nem sempre estão bem equipadas. E outra característica: trabalha-se mais “projeções cartográficas” (que tende a ser chato) do que o significado, interpretação e/ou construção dos mapas. (KAERCHER, 2002, p.226-228).

Estes relatos evidenciam a “lógica” adotada pelos formandos uma vez que não possuem o domínio do fazer científico e seus referenciais advêm da prática a que foram submetidos no campo educacional. Outros estudos realizados por Braga (1996, p.7-8) revelam que os profissionais da Geografia apresentam visões contraditórias do trabalho que devem realizar na escola básica, tendo os conteúdos geográficos como mediadores. Muitos realizam uma “vulgarização e simplificação didatizada da produção geográfica”, enquanto outros almejam “a divulgação direta, ainda que resumida, das últimas novidades da produção da Geografia”. Ainda nesta direção, Callai nos oferece evidências de que barreiras culturais e psicossociais sobrepõem-se aos entraves materiais como condicionamento da prática docente. Callai observa que:

[...] chama a atenção as dificuldades de chegarem até os professores as propostas curriculares globais feitas por secretarias de Educação e mesmo por universidades, nas diversas experiências que vêm acontecendo no Brasil, apesar de todo esforço e das boas intenções. Fica claro que elas dificilmente vão resolver os problemas. **Depois de aplicadas as propostas e realizados os treinamentos os problemas continuam** (CALLAI, 1999, p.36, grifo nosso).

Os problemas mencionados por Callai são conseqüências da permanência do modelo tradicional constatado anteriormente nos achados de pesquisa de diversos(as) pesquisadores(as) que realizam trabalhos nesse campo específico. Das evidências aqui apontadas, podemos inferir que as formas predominantes de transmissão, produção e reprodução do saber geográfico nas escolas de Educação Básica, são incapazes de oferecer aos jovens estudantes a formação necessária para lidar com o saber científico.

O desvelamento dos aspectos da realidade que envolvem o trabalho dos(as) professores(as) de Geografia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, através do modelo aqui sugerido, a consideração original das dimensões cultural e psicossocial do fenômeno em questão, apreendida a partir da teoria das representações sociais em sua articulação com o conceito de *habitus*, poderá, ao nosso ver, apontar possibilidades de transformação no cotidiano vivenciado por professores(as) e alunos(as) da Educação Básica.

Conduzindo o nosso olhar para a realidade piauiense, mais especificamente para o município de Teresina, local onde realizamos a presente pesquisa, encontramos as investigações realizadas por Batista (1997) e Evangelista (2000). Descrevendo a prática pedagógica do(a) professor(a) de Geografia em Teresina, Evangelista relata:

[...] observamos uma utilização intensiva do livro didático durante as aulas, principalmente, através de excessiva leitura, sem se fazer acompanhar de um tempo correspondente de interpretação, sendo que o próprio livro não constituía um instrumento tão adequado para a realização de aulas mais discursivas, dado o distanciamento existente entre sua abordagem e a realidade. O que denota as influências dos rudimentos da Geografia sistemática, a qual tem suas origens no início do século, sob os auspícios do método regional, às voltas com a compartimentação dos assuntos estudados, fragmentando-os em unidades estanques, tendo de um lado, o quadro físico, e do outro, os aspectos humanos, sem explorar convenientemente os diversos tipos de interações entre as duas dimensões (EVANGELISTA, 2000, p. 42-43)

A Geografia, como as demais ciências, não se apresenta numa visão única, mas está sujeita a diferentes apreensões dos seus objetos e temas. Entretanto, essas formas científicas de produção do conhecimento geográfico rompem-se no momento em que são transpostas para as salas de aula de Ensino Fundamental e Médio, posto que os docentes dificilmente conseguem realizar a tarefa de ensinar a Geografia em consonância com as novas concepções dessa ciência e assim não contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico de seus educandos, haja vista o que foi exposto anteriormente.

As pesquisas de Batista e Evangelista corroboram o que temos referenciado até o momento sobre o distanciamento entre teoria e prática, ou melhor dizendo, sobre as tensões entre discurso científico e prática docente. Este último autor, ao descrever as práticas realizadas em escolas públicas e privadas, embora reconhecendo alguma diferenciação entre essas duas realidades, conclui que o método de exposição do conteúdo ainda é o recurso mais utilizado durante as aulas. Esse fato nega todo o esforço de elaboração teórica desenvolvido na formação de professores(as) que propõe uma aula mais dialogada, haja vista as novas propostas para o ensino da Geografia. Isso nos remete ao problema do grau de solidez do conhecimento científico apreendido pelos(as) professores(as) de Geografia em seu processo de formação profissional inicial e continuada e aos obstáculos de caráter

psicossocial que estão na base das práticas consideradas inadequadas ou anacrônicas para os dias atuais. A construção do nosso objeto dar-se-á por um caminho teórico que envolve: a) o conceito de representação social, tal como desenvolvido por Serge Moscovici, através do qual poderemos apreender o sentido hegemônico sobre o “ensinar Geografia”; b) o conceito de *habitus*, um conceito chave na praxiologia de Pierre Bourdieu; c) a proposta de articulação entre representação social e praxiologia bourdieusiana, conforme sugerida por Domingos Sobrinho.

O desvelamento dos aspectos da realidade que envolvem o trabalho dos(as) professores(as) de Geografia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, através do modelo aqui sugerido, a consideração original das dimensões cultural e psicossocial do fenômeno em questão, apreendida a partir da teoria das representações sociais, poderá, ao nosso ver, apontar possibilidades de transformação no cotidiano vivenciado por professores(as) e alunos(as) da Educação Básica.

Considerando a função exercida pelas representações sociais na construção de sentidos sobre determinadas práticas e objetos sociais, pretendemos buscar a compreensão do fenômeno “ensino de Geografia”, junto a um grupo social composto por professores(as) dessa disciplina, no sistema público de ensino de Teresina. O estudo da representação social do “ensinar Geografia”, construída por esse grupo, irá possibilitar compreender como a dimensão simbólica tem implicações importantes no entendimento da prática docente desses profissionais.

Dessa forma, construímos esta investigação tendo como base os seguintes objetivos.

1. Identificar o conteúdo e a estrutura da representação social do ensinar Geografia construída por professores(as) dessa disciplina na Educação Básica.
2. Verificar como o *habitus* do(a) professor(a) de Geografia influencia a construção da representação social em questão.

Acreditamos com isso estar contribuindo para a compreensão de possíveis obstáculos simbólicos que viabilizam a permanência de um modelo tradicional de transmissão, produção e reprodução do conhecimento geográfico, no âmbito das escolas de educação básica, na cidade de Teresina.

O percurso metodológico realizado consistiu na aplicação de três instrumentos e técnicas de pesquisa: a associação livre de palavras, o questionário, e a entrevista semi-diretiva.

A associação livre de palavras consiste na manifestação pelos participantes de palavras que lhes venham à mente a partir de um estímulo que pode ser na forma verbal (através de uma palavra, expressões ou pequenas sentenças), objetos ou imagens. Em nossa pesquisa utilizamos a pergunta “ensinar Geografia é?”. Diante desse estímulo cada sujeito produziu seis palavras que primeiro lhes vieram à mente. Em seguida solicitamos aos sujeitos que hierarquizassem as palavras evocadas em ordem de importância. Após essa atividade, solicitamos, ainda, que escrevessem o significado da palavra apontada por eles como a mais importante dentre as seis que foram evocadas. Para o tratamento dos dados coletados através da Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP utilizamos o *software* EVOC, construído por Pierre Vergès e seus colaboradores. Utilizamos a versão 2000 que “roda” sobre plataforma Windows.

O significado dado pelos participantes à palavra escolhida como a mais importante, das seis evocadas por cada um deles, teve tratamento categorial (BARDIN, 1979) e contribuiu para a interpretação dos elementos da representação social.

Em conjunto e concomitantemente à TALP realizamos um levantamento dos aspectos socioeconômicos e culturais referentes ao grupo de professores(as) em questão, que está subsidiando a apreensão dos elementos constitutivos do *habitus* o qual orienta a inserção desse grupo no campo social. Para tanto, utilizamos, como instrumento um questionário contendo perguntas com respostas fechadas e abertas. O questionário (Cf. Anexo A - Modelo do questionário) foi aplicado logo após a realização do teste de associação livre de palavras e era respondido oralmente pelos participantes cabendo aos pesquisadores o preenchimento das respostas no formulário³. Este era formado por perguntas fechadas e abertas agrupadas em cinco diferentes blocos denominados: (1) dados pessoais; (2) aspectos educacionais individuais e familiares; (3) mobilidade geográfica; (4) aspectos socioeconômicos e (5) aspectos profissionais. Estas denominações ensejam um conjunto de indícios que balizaram as análises e interpretações realizadas. O

³ Este procedimento não era rígido. O formulário poderia ser preenchido pelo(a) participante se ele(a) assim o desejasse. Durante a aplicação, apenas cinco participantes requisitaram o preenchimento de próprio punho.

entrecruzamento desses dados cumpre a finalidade de tornar inteligíveis os argumentos que dão corpo às idéias aqui defendidas.

Dentre as perguntas abertas do questionário havia quatro que demandavam uma exposição prolongada por parte dos(as) respondentes, por este motivo foram gravadas em áudio mediante a concordância dos(as) participantes. Tal concordância foi obtida, também, sob a mesma forma de gravação, ou seja, antes da aplicação de cada questionário perguntávamos ao(a) participante se era do seu consentimento que utilizássemos as respostas para os fins da pesquisa. Tais questões, transcritas posteriormente, compuseram o bloco de perguntas denominado “aspectos profissionais” que por seu caráter discursivo, tiveram tratamento analítico balizado na técnica de análise categorial de conteúdo. Esta técnica consiste em um processo de categorização dos dados. Segundo Bardin (1977, p.117), “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Por ser um processo do tipo estruturado, a categorização envolve etapas: o inventário que permite o levantamento de todos os elementos presentes no material analisado; e a classificação, através da qual esses elementos são repartidos, agrupados, procurando-se uma certa organização inerente às mensagens. Essa técnica foi utilizada também para a análise das entrevistas das quais falaremos a seguir.

Para complementar nossa análise, realizamos entrevistas que visavam a aprofundar determinados aspectos detectados nas análises dos resultados obtidos através dos procedimentos anteriores, bem como suprir lacunas encontradas.

As entrevistas envolveram 10 professores(as), dentre os(as) participantes da pesquisa. O critério de escolha dos entrevistados(as) foi o tempo de exercício do magistério com a disciplina Geografia. Buscamos trabalhar com professores(as) que tivessem tempos diferentes de magistério. Entre os(as) entrevistados(as), o tempo mínimo de magistério correspondeu a três anos e o máximo a dezessete anos. Este intervalo de tempo nos permitiu que conversássemos com professores(as) que haviam freqüentado o curso de graduação em Geografia em diferentes intervalos de tempo, ao longo de duas décadas. Esta característica era reforçada pela inserção dos mesmos na escola pública ocorrida também ao longo dessas décadas. Esse período de tempo corresponde aos anos de 1985 a 2005 e

equivale ao momento de consolidação de novas propostas teóricas no campo da ciência geográfica brasileira, cujos reflexos alcançariam o meio acadêmico da Geografia no Piauí. Os depoimentos destes(as) professores(as) nos permitiram constatar a incorporação ou não das estruturas que compõem esse campo social.

Dessa forma, procurou-se ampliar o *corpus* de análise e as possibilidades de interpretação. Os resultados obtidos durante toda a pesquisa embasam os capítulos que apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo, buscamos caracterizar o campo social da Geografia no Brasil e no Piauí. Em seguida (Capítulo 2), circunscrevemos os sujeitos da nossa pesquisa e evidenciamos o processo de aquisição de capitais necessários à inserção dos mesmos no campo da Geografia. No terceiro capítulo, apresentamos alguns aspectos sócio-econômicos e culturais que ajudam a compreender a reprodução das estruturas sociais e produzem evidências empíricas da existência de um *habitus* docente. A representação social do “ensinar Geografia” é investigada no Capítulo 4, apreendida a partir da abordagem do Núcleo Central. Nessa apreensão estabelecemos a relação da representação social com a noção de *habitus*. No capítulo 5, refletimos sobre os nossos achados à luz do modelo teórico-metodológico que adotamos, definido como a articulação entre *habitus* e representações sociais.

Capítulo I - O campo geográfico no Brasil e no Piauí

Introdução

Neste capítulo, tomando como base as elaborações de Pierre Bourdieu relativas ao conceito de campo social, vamos refletir a respeito da gênese do campo geográfico no Brasil e no Piauí. Isto é, vamos refletir sobre a Geografia não apenas como disciplina científica ou profissão, mas como espaço de práticas e disputas pela imposição da verdade legítima concernente ao seu objeto.

1.1. Sobre o conceito de campo social

Um campo social corresponde ao universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem e difundem as idéias, atitudes, normas, valores e crenças relativas aos fins que lhes asseguram a existência. De acordo com o objeto que faz mover cada um desses universos, podemos falar de campo científico, campo educacional, campo geográfico.

Na sua pequena obra de síntese do conceito de campo social, Bourdieu (2004) refaz o percurso que o levou até aí. Diz ele, que havia na França uma tradição de aceitar o processo de perpetuação da ciência como uma espécie de partenogênese, isto é, a ciência engendrando-se a si mesma fora de qualquer intervenção do mundo social. Acrescenta ele: “é para escapar a essa alternativa que elaborei a noção de campo. É uma idéia extremamente simples, cuja função negativa é bastante evidente” (ibid, p. 20).

O autor dá o exemplo das análises das produções culturais (literatura, ciência, etc.) que acreditam compreendê-las amplamente fazendo uma relação apenas entre o contexto textual e o contexto de sua produção. Sua hipótese consiste, para além disso, em defender que entre esses dois pólos “[...] muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo *literário, artístico, jurídico* ou *científico* [...]” (ibid, p. 20).

Bourdieu explica que esses universos fazem parte do mundo social como quaisquer outros. O que os diferencia é o seu funcionamento que obedece a leis mais ou menos específicas. Ou seja, enquanto integrantes do macrocosmo social, esses universos estão submetidos, diríamos, à gravitação universal, mas reproduzindo-a à sua maneira. “Se

jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (ibid, p. 21). É essa autonomia uma das grandes questões dos campos ou subcampos que será necessário demonstrar.

Dizemos que quanto mais autônomo for um campo, maior será seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, freqüentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. (ibid. p. 22)

O autor chama a atenção, por exemplo, para o fato de uma determinada disciplina científica ser bastante politizada. Isto seria o indício de uma fraca autonomia da mesma. E ilustra de uma forma bastante interessante.

Se você tentar dizer aos biólogos que uma de suas descobertas é de esquerda ou de direita, católica ou não-católica, você suscitará uma franca hilaridade, mas nem sempre foi assim. Em Sociologia, ainda se pode dizer esse tipo de coisas (ibid. p. 22).

Todo campo social, e este é o diferencial da teoria dos campos para este autor, é um campo de forças, de lutas para conservá-lo ou transformá-lo. Assim, o que tem de ser observado são as relações entre os agentes. Um campo pode, num primeiro momento, ser descrito como um espaço físico (agentes, instituições, hierarquias entre instituições, distribuição de poder entre os agentes). Todavia, o que podemos descrever, “fotografar” num determinado momento da observação, é o fruto das relações objetivas entre os agentes que aí se encontram. Por exemplo, diz ele, a entrada de uma grande empresa num determinado campo econômico deforma todo o espaço ao lhe conferir uma nova estrutura de posições. Assim, do ponto de vista prático da observação empírica, é fundamental perguntar: o que comanda os pontos de vista? O que comanda as intervenções dos agentes? No caso do campo científico e do campo da Geografia, que nos interessa particularmente, devemos perguntar: por que alguns temas e não outros predominam em certo momento (estado das relações de força internas ao campo)? Por que certos objetos são considerados relevantes e outros não? Bourdieu responde:

É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posições (ibid. p. 23).

Aqui insere-se a noção de capital, que faz referência aos atributos ou posses, concretas ou abstratas, responsáveis pela posição dos agentes num determinado campo. Bourdieu se utilizou dessa noção fundamental à ciência econômica por resistir em aceitar, como assinala Domingos Sobrinho (2002, p.50), que “as estratégias desenvolvidas pelos indivíduos, visando à aquisição das diferentes formas de capital econômico, sejam características apenas desse domínio do mundo social”.

Bonnewitz (2003, p.53-54), reforçando a opção de Bourdieu, diz que ela se justifica pelo fato de que o capital, sob qualquer forma, é acumulado por meio de operações de investimentos, transmite-se pela herança e permite extrair lucros segundo a oportunidade que tiver o seu detentor. Resumindo o que Bourdieu já desenvolveu em várias de suas obras, Bonnewitz apresenta os quatro tipos de capitais bourdieusianos: o capital econômico (terras, fábricas, renda, patrimônio, bens materiais); o capital cultural, referente às qualificações intelectuais; o capital social, conjunto de relações sociais de que dispõe um agente; o capital simbólico, conjunto dos rituais (como as boas maneiras) ligados à honra e ao reconhecimento.

Comentando, agora, a última citação de Bourdieu feita acima, a estrutura de um campo, em certo momento, é determinada, *grosso modo*, sublinha ele, pelo volume de capital que cada agente ou instituição pode “dispor”.

[...] cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume, necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, “influência” etc.). (ibid. p. 24).

1.2. O campo da ciência geográfica no Brasil

A Geografia, enquanto disciplina escolar, está presente na realidade educacional brasileira desde o século XIX (ROCHA, 1996). Entretanto, só adquire estatuto científico quando passa a ser disciplina autônoma do campo universitário. Nesse sentido, a década de 1930 é considerada por vários pesquisadores (Abreu, 1994; Andrade, 2006; Souza Anselmo, 2002) como o período de institucionalização da Geografia no ensino superior brasileiro. Os cursos superiores de Geografia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) são as instituições que, a partir de então, abrigaram, oficialmente, toda a produção científica dos geógrafos brasileiros e franceses sobre o território nacional. A referência aos geógrafos franceses no território nacional deve-se ao fato de a Geografia Regional francesa ter sido a primeira corrente teórica a se consolidar no país, através da produção de estudos sobre o território brasileiro, realizados por pesquisadores franceses como Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, que vieram compor o quadro de professores das recém criadas instituições de ensino superior.

Vamos, a seguir, com base nos referentes teóricos já explicitados, apresentar, mesmo que de modo sucinto, como se constituiu o campo da Geografia no Brasil e como a mesma vem repercutindo no estado do Piauí, mais particularmente na cidade de Teresina, nosso campo de observação.

1.2.1. Os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil

No ano de 1934, data da criação da Universidade de São Paulo, foram ministradas as primeiras aulas de Geografia no curso de Geografia e História, disciplinas que na época formavam uma única graduação. Com a vinda de Pierre Deffontaines, a convite de Armando de Sales Oliveira, então governador de São Paulo, para participar da criação desse curso, iniciou-se a “difusão de uma ciência geográfica de orientação moderna, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de geografia”(Rocha, 2000, p. 132). Além do trabalho iniciado em São Paulo, Deffontaines também participou da

criação do curso de Geografia na Universidade do Distrito Federal, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1935.

Segundo Aroldo de Azevedo (*apud* Abreu, 1994, p. 25), a partir dessas datas a Geografia passou a ser ensinada em nível superior. O objetivo era formar professores para o magistério secundário, mas também, pesquisadores para o trabalho científico pautado na observação direta dos objetos de investigação seguindo a linha teórica de Paul Vidal de La Blache⁴. A orientação dos trabalhos de Geografia no Brasil nesses primeiros anos foi fortemente marcada pela obra desse autor. La Blache desenvolveu estudos balizados em teorias positivistas. Defendia a corrente possibilista, segundo a qual o homem tem a possibilidade de intervir no meio natural. Segundo Moraes (1986, p. 66-67), apesar de priorizar o humano, La Blache não rompia totalmente com uma visão naturalista da Geografia pois afirmava ser a ‘Geografia uma ciência dos lugares, não dos homens’. Entretanto, valendo-se de sua formação de historiador, La Blache destacava o caráter histórico dos lugares. Para Nascimento (2003):

O possibilismo, refletindo a forma de entendimento historicista acerca do saber científico, destaca na Geografia, a visão regional, o estudo de casos únicos, rejeitando o determinismo geográfico e a visão mecanicista na análise das relações do homem com a natureza. Na perspectiva possibilista, analisa-se o processo de adaptação das sociedades humanas ao meio natural, explorando seus recursos através de um acervo de técnicas e costumes criados por elas, denominado *gênero de vida* (p.53-54).

As idéias possibilistas dominaram a produção da ciência geográfica no Brasil por vários anos, mantendo-a distante da temática diretamente política. Predominava, nessa produção, a pesquisa empírica com descrições localizadas em contraposição às interpretações globais do país (MORAES, 1996, p. 125).

Segundo Andrade (2006, p. 132), no período entre 1930 e 1956 predominou o que chamamos atualmente de geografia clássica, com influência do positivismo e seguindo o método regional. Os estudos regionais empreendidos pelos franceses estabeleciam a

⁴ Cumpre-nos informar que, apesar de estarmos iniciando nosso estudo a partir da instauração dos cursos superiores de Geografia, não estamos negando a notável contribuição de Carlos Delgado de Carvalho que, já na década de 1920, defendia um ensino de Geografia no Brasil mais afinado com os modelos utilizados na Europa.

compreensão da ciência geográfica como uma ciência de síntese revelada pela paisagem. O método regional desenvolvido por La Blache consistia na realização de estudos de campo limitado a pequenas áreas, às regiões, levando em conta os aspectos físicos e a eles sobrepondo os humanos e econômicos. Esse método muito contribuiu para o conhecimento detalhado do território brasileiro. Em princípio, restringindo-se aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, mas, posteriormente, atingindo todo o território nacional. Com a expansão do ensino superior em território brasileiro, este modelo de investigação científica no campo da Geografia foi adotado em quase todos os cursos de graduação dessa área. O vínculo Geografia e História, estabelecendo uma única graduação, também se reproduziu pelo país. A institucionalização da ciência geográfica no Brasil ocorreu, portanto, dentro das universidades, em conjunto com as demais ciências humanas. As universidades brasileiras foram implantadas seguindo o modelo de estruturação francesa com institutos especializados gravitando em torno de grandes centros. Na maioria dos casos, a criação dessas instituições foi resultante da reunião de instituições de ensino superior já existentes.

Os geógrafos franceses (Deffontaines e Monbeig) reproduziram aqui o modelo hegemônico em seu país de origem. Além dos cursos superiores, tarefa para a qual foram oficialmente designados, fundaram, também, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Sem vínculo governamental, essa instituição científica possuía como propósito congrega geógrafos e outros profissionais de áreas afins.

1.2.2. A AGB e o desenvolvimento da Geografia no Brasil

A Associação dos Geógrafos Brasileiros surgiu concomitantemente à criação dos cursos superiores de Geografia. Foi fundada por Pierre Deffontaines, em São Paulo, no ano de 1934, formada, inicialmente, por um grupo de intelectuais interessados em estudar Geografia. Nos primeiros anos de funcionamento da AGB, atuaram nesta instituição profissionais de diversas áreas, muitos dos quais alunos do recém criado curso superior de Geografia e História da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP⁵.

⁵ Os pesquisadores registram os nomes de Luiz Flores de Moraes Rego (geólogo); Rubens Borba de Moraes (bibliógrafo e biblioteconomista) e Caio Prado Junior (advogado, aluno do curso de Geografia e História da FFCL-USP).

Seabra (2004 p. 21) registra que até 1945 poucos alunos do curso de Geografia e História filiaram-se à AGB. Como motivos dessa não filiação cita duas razões: a necessidade de pagamento de mensalidade e as práticas de filiação adotadas pela entidade. Quanto às mensalidades, Pierre Monbeig e Aziz Ab'Saber, citado por Seabra (2004, p. 19), dizem que os alunos de Geografia e História da segunda turma em diante, possuíam uma formação cultural modesta e pertenciam às camadas médias da sociedade. Quanto às práticas de filiação, alegam que a AGB, até 1945, somente aceitava como sócios profissionais que já possuíam um certo número de trabalhos científicos publicados.

Reunidos inicialmente sob a presidência de Pierre Deffontaines, os geógrafos brasileiros, que inicialmente eram apenas paulistas, realizavam reuniões periódicas para discutir o trabalho de algum dos seus membros ou de convidados⁶ sobre um assunto de geografia brasileira. A prática sistemática de pesquisa de campo, um dos objetivos da AGB, era realizada por professores universitários e seus alunos, mas em menor proporção do que as discussões de trabalhos realizados. Segundo Seabra (2004) as atividades de pesquisa foram mais constantes no Rio de Janeiro do que em São Paulo.

[...] Para os associados, a AGB era, então, um local de certa maneira privilegiado ou, pelo menos, possível de exposição e divulgação de resultados preliminares ou parciais de estudos realizados essencialmente a partir de seus vínculos institucionais, presentes ou passados.[...] Em São Paulo, talvez também fosse mais adequado enfatizar a realização das atividades sempre envolvendo a AGB e os já citados setores da USP⁷ para avaliar melhor o conjunto das próprias atividades relacionadas com pesquisa da Associação. Ainda que, como depôs Maria C. V. de Carvalho, no curto período de Deffontaines as excursões fossem, de início, numerosas, mas com pouca gente. No começo do período de Monbeig, envolveram mais alunos, mas sem êxito e passaram novamente a ser mais seletivas [recorde-se apreciação que fez Monbeig da segunda turma de alunos do Curso de Geografia e História], mesmo porque eram custeadas individualmente. Mas seguramente envolviam pelo menos aqueles professores que se voltavam definitivamente para a Geografia e alguns voltados para a História do Brasil que se mantiveram 'agebeanos' atuantes (ibid, p. 56-57).

⁶ Seabra (2004, p. 43) registra que esses convidados, após a apresentação de seus trabalhos, recebiam, em seguida, um convite oficial para se tornarem membros da AGB.

⁷ O autor refere-se à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e a Escola Politécnica através do recém criado (1939) curso de Engenharia de Minas, cujos discentes, na ausência de entidade similar, acabaram ligando-se à AGB (SEABRA, 2004, p. 56).

Embora com as limitações retratadas por Seabra, os estudos sobre o território brasileiro, realizados com caráter científico, foram realizados seguindo o método regional predominante no pensamento dos pesquisadores franceses que aqui estiveram implantando os cursos superiores.

Em 1935, Pierre Monbeig substituiu Deffontaines no curso de Geografia e História da USP e à frente da AGB. Deffontaines, após um período na França, retornou ao Brasil para participar da criação do curso de graduação em Geografia e História da Universidade do Brasil, sediada no estado do Rio de Janeiro. Nessa ocasião fundou, novamente, uma Associação dos Geógrafos Brasileiros. De acordo com Valverde (1992), citado por Alentejano (2004, p. 146), há duas possíveis explicações para a iniciativa de Deffontaines: “o temor de que a repressão política da ditadura estadonovista acabasse com a filial paulista; a inspiração no modelo *Association des Géographes Français*, com caráter federativo”.

Após manterem a AGB funcionando durante dez anos como uma instituição paulista, os geógrafos de São Paulo juntaram-se aos do Rio de Janeiro e resolveram dar à associação dimensões nacionais. Desta forma, foram criadas secções regionais nos estados em que havia sócios efetivos, geralmente “geógrafos que possuíam trabalhos publicados e que teriam influência na administração superior da associação”(Andrade, 2006, p. 146). As primeiras secções foram instaladas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e depois em Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Bahia (ibid).

A partir de 1946, os sócios de todo país passaram a se reunir anualmente em Assembléias Gerais sediadas, a cada ano, em uma cidade diferente. Durante o evento, eram apresentados e debatidos os trabalhos dos sócios, além de serem realizadas pesquisas de campo, assumindo, esta última, uma importância fundamental. Os trabalhos de campo constituíram-se na grande fonte de dados utilizada pelo método regional francês, implantado em terras brasileiras. A AGB tornou-se, assim, a principal precursora desse método no país. A respeito de sua contribuição Andrade acrescenta:

A grande contribuição da AGB ao desenvolvimento da Geografia brasileira, no período em estudo, decorre do fato de que ela reunia geógrafos de pontos diversos do País, para debaterem temas e questões e realizar, em conjunto, trabalhos de campo; divulgava os métodos e técnicas e também os princípios dominantes nos centros mais adiantados. Ela difundiu métodos de trabalho numa época em que não havia cursos de pós-graduação em Geografia, contribuindo para consolidar a formação dos geógrafos mais novos ou menos experientes. Realizando reuniões em pontos diversos do território nacional e fazendo pesquisas, a AGB deu ensejo a que se conhecesse melhor estas áreas e os seus problemas (2006, p.147-148).

Entretanto, essa predominância do trabalho de campo, decorrente do método regional, provocou a redução no número de participantes nas Assembléias Gerais, tornando-as fechadas e restritas (ALEGRE, 2004, p. 215). Segundo Abreu (1994,p.33),

Não é de se espantar, pois, que com a institucionalização da prática de se fazer trabalho de campo durante as Assembléias Gerais, esta atividade tenha não só se tornado ainda mais importante, como também definidora do caráter 'singular' dessas reuniões de geógrafos, razão pela qual (face à impossibilidade de realizar um trabalho de campo eficiente com um grande número de participantes), as inscrições para participar das Assembléias Gerais eram muitas vezes limitadas.

Percebemos, assim, a hegemonia da escola regional francesa nas determinações do que viria a ser a ciência geográfica no Brasil, hegemonia que começou a arrefecer somente após o XVIII Congresso Internacional de Geografia, realizado no Rio de Janeiro, em 1956. Esse congresso possibilitou o contato dos geógrafos brasileiros com outros mestres franceses (Pierre George, Michel Rochefort e Jean Tricart) e mestres de outras nacionalidades, propiciando, então, uma renovação de temáticas e de métodos, os quais determinaram a natureza da geografia produzida na década seguinte.

O método monográfico da geografia regional francesa foi sendo superado pelas novas formas de produção da ciência geográfica, uma delas foi apresentada por geógrafos anglo-americanos como John Cole e Brian Berry. Esta nova forma de produção da ciência geográfica foi conhecida sob várias denominações: geografia quantitativa, pragmática, teórica, new geography etc. Sobre esse período de mudanças Corrêa relata:

Na realidade queremos crer que o período de 1956-1965 marca uma fase de transição na geografia brasileira, transição esta entre, de um lado, uma geografia vidaliana, humanista e de certa forma ingênua, aparentemente pouco articulada às questões nacionais mais importantes, e marcada por uma hegemonia da parte dos geógrafos paulistas ancorados na Universidade de São Paulo e na AGB; de outro, transição para uma geografia que se tornaria, após 1964, muito pouco vidaliana, pretensamente pragmática, voltada em grande parte para o sistema de planejamento que, a partir de então se organiza em escala federal e se difunde por todos os Estados do país, aparentemente preocupada com os grandes ou falsos problemas nacionais, e progressivamente inserindo-se cada vez mais como parte do aparelho ideológico de um Estado que, simultaneamente, se tornou mais e mais autoritário (CORRÊA, 1982, p. 116).

Esse autor chama a atenção para a influência das transformações ocorridas na sociedade brasileira, depois do golpe militar de 1964, sobre a estruturação do campo geográfico no Brasil, inferimos que as práticas da ciência geográfica foram bastante influenciadas pelo novo regime brasileiro, pois as ligações crescentes entre a Geografia e o sistema de planejamento provocaram as primeiras mudanças no desenvolvimento dessa disciplina. Continua o autor:

A geografia tradicional, de cunho idiográfico, não servia mais para novas necessidades que o Estado autoritário e submisso ao capital monopolista demandava. Meros reconhecimentos, simples descrições, ingênuas interpretações e formas simplistas de escamotear a realidade não satisfazem mais às necessidades de se mascarar uma realidade que se transformava, ainda que desigualmente, pelo território nacional, mas cuja transformação era planejada de fora do país. Era necessário uma ‘nova geografia’, nova não apenas porque era diferente da antiga, da velha geografia, onde se produziram bons trabalhos, mas também nova por seus vínculos com uma nova ordem que se instaurou no país, e nova devido ao atraso da própria geografia que chamava a *new geography* de nova, quando ela é em si mesma velha por participar, juntamente com outros elementos do aparelho ideológico do Estado, de uma luta contra o novo, contra o futuro (CORRÊA, 1982, p. 117).

Esse posicionamento político de Corrêa ajuda-nos a entender, no trajeto percorrido pela Geografia no Brasil, as particularidades de sua construção enquanto científica.

Dissemos, no início deste capítulo, que o conceito de campo social implica aceitar a relativa autonomia das práticas desenvolvidas num determinado microcosmo social. Para Bourdieu, conforme citado, (2004, p.22), quanto mais autônomo, maior o poder do campo de refratar as influências do macrocosmo, de modo a torná-las “perfeitamente irreconhecíveis”. Ora, no Brasil dos militares, como diz Corrêa, a geografia tradicional era feita de “meros reconhecimentos, simples descrições, ingênuas interpretações e formas simplistas de escamotear a realidade[...]”. A new geography, embora tenha promovido mudanças teórico-metodológicas no fazer científico, não ofereceu resistência a influência do poder estatal no campo geográfico. Infere-se, pois, que o campo geográfico em formação, naquele momento, não foi capaz de refratar as influências do ambiente político-ideológico participando, então, “juntamente com outros elementos do aparelho ideológico do Estado, de uma luta contra o novo, contra o futuro”. Predomina, por conseguinte, nessa fase, a sua incapacidade de evitar que as influências externas, notadamente político-ideológica, aí se expressem diretamente.

Entretanto, nesse contexto, a geografia teórica-quantitativa, uma das denominações dadas a new geography, produziu efeitos imediatos na estrutura organizacional da AGB, com reflexos na Assembléia Geral posterior ao XVIII Congresso Internacional de Geografia. Sobre este aspecto Abreu acrescenta:

E isto já pode ser observado na preparação da XII Assembléia Geral da AGB que, marcada para Colatina em julho de 1957, pela primeira vez passou a se organizar sob a forma de simpósio, com os participantes sendo convocados e reunirem-se (sic) na cidade capixaba de forma diferente, isto é, para debater e apresentar trabalhos sobre um tema específico e (para a época) atual: o ‘habitat rural no Brasil’(ABREU, 1994, p. 38).

Os novos métodos de produção científica passaram a impor, igualmente, novas formas de pensar a ciência e, sobretudo, novas formas de agir dos pesquisadores. Santos(1978, p.40) registra que:

Um tal conjunto de circunstâncias levou a atividade científica a buscar direções alternativas e a geografia não escapou à tendência. Quando se lêem as publicações geográficas que, desde então, se fizeram em todo o mundo, é praticamente impossível desconhecer a variedade de certos temas e a novidade do seu tratamento. A própria apresentação de alguns desses estudos deve ter parecido insólita aos leitores habituados à leitura de trabalhos publicados nas revistas especializadas antes de 1950.

Santos faz ressaltar a grande diferença entre a geografia regional, monográfica e a *new geography*. Essa diferença consistia, sobretudo, na produção científica de cada um dos seus defensores. Os adeptos da geografia regional, muito preocupados com a descrição do território, realizavam a observação direta, nos seus trabalhos de campo, priorizando a abordagem qualitativa dos fenômenos, visando conhecer em detalhes os objetos estudados (área, região, paisagem etc.). Segundo Andrade,

Os trabalhos eram feitos com uma preocupação muito local, de análises de pequenas áreas, de descrição de paisagens, quase sempre sem uma preocupação de generalidades, de correlação de causa e efeito, situando os problemas nacionais em um plano internacional.[...] Isolando-se dos movimentos renovadores do conhecimento científico internacional e preocupados mais com os aspectos culturais da geografia do que com a sua possibilidade de utilização política e social [...] (1993, p. 188).

Por sua vez., os seguidores da *new geography*, quantitativistas, preocupavam-se excessivamente com as análises estatísticas e buscavam o reconhecimento de padrões de organização do espaço. Ainda segundo Andrade, o trabalho desses geógrafos levava-os a encarar “os fatos como estáticos e não como o resultado de um processo que está permanentemente em evolução, em transformação” (1993, p. 192).

A introdução da geografia quantitativa no Brasil foi defendida com veemência pelos geógrafos do IBGE e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, em São Paulo. A respeito do IBGE, façamos aqui uma pequena digressão, pois trata-se de uma instituição do nascente campo geográfico responsável pela legitimação dessa ciência no país.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística foi criado pelo governo Federal em 1937, com sede na cidade do Rio de Janeiro. Criado sob forte influência governamental o IBGE tinha como objetivos: desenvolver o conhecimento do território brasileiro e racionalizar a política de coleta de dados estatísticos (ANDRADE, 2006, p. 132). Inicialmente dada a inexistência de geógrafos disponíveis para atender às suas demandas, esse Instituto absorveu profissionais de outras áreas. Em seguida, passou a receber os geógrafos recém-formados, egressos, principalmente da Universidade do Distrito Federal.

Dentre as contribuições do IBGE para a consolidação do conhecimento geográfico em território brasileiro, Andrade (2006) destaca o papel de suas publicações. A primeira dessas publicações foi o Boletim Geográfico que, no período de 1947 a 1978, publicou 259 números colocando à disposição dos pesquisadores artigos já publicados em outros periódicos nacionais e estrangeiros. A segunda foi a Revista Brasileira de Geografia.

Esta revista pode ser utilizada para se conhecer as tendências dominantes no IBGE, desde a sua fundação até nossos dias; assim, nos primeiros números observa-se uma preocupação geopolítica, sobretudo com a possibilidade de uma redivisão territorial do Brasil, e estudos que procuravam dividir o Brasil em regiões geográficas, então denominadas regiões naturais, em trabalhos, respectivamente, de Teixeira de Freitas e de Fábio de Macedo Soares Guimarães (ANDRADE, 2006, p.141).

O IBGE destaca-se no cenário nacional desde o seu nascedouro por ser um órgão de sistematização do conhecimento sobre o território brasileiro e sua população. Abriga profissionais responsáveis por realizar pesquisas que oferecem subsídios ao planejamento estatal e, também, contribui para o aperfeiçoamento de professores do ensino médio e superior através da oferta de cursos com temáticas relevantes e específicas sobre o território brasileiro.

Voltando à nossa exposição, os geógrafos do IBGE desempenharam um papel importante na disseminação das idéias da new geography, o que não surpreende, porquanto tratar-se de pesquisadores vinculados à uma instituição oficial. Assim, a orientação da geografia regional francesa que já apresentava debilidades e anacronismos foi paulatinamente abandonada e passou-se a difundir a visão quantitativista.

Nesse percurso, pesquisadores do instituto foram enviados aos Estados Unidos para fazer pós-graduação sob essa nova orientação disciplinar, bem como passou a ser comum a vinda de pesquisadores americanos e ingleses para ministrarem cursos e seminários no Brasil. Livros e artigos eram publicados, esses últimos na Revista Brasileira de Geografia (publicação do IBGE) e nos encontros promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (ANDRADE, 2006, p. 173).

No caso da Faculdade de Rio Claro, hoje campus universitário da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP - Rio Claro), os métodos quantitativos passaram a se disseminar através das teses e dissertações ali produzidas, sendo, portanto, à época a segunda instituição de maior peso nessa difusão, dado o prestígio adquirido nacionalmente conforme relata Andrade:

Seu prestígio tornou-se nacional, sendo a sua pós-graduação uma das mais procuradas, atraindo estudantes de todo o Brasil, contribuindo para a difusão do neopositivismo e da teoria dos sistemas. Em Rio Claro foi fundada, em 1971, a Associação Teorética, que publica um Boletim, que já chegou ao número 30, em que a metodologia estatística é bastante difundida, e livros nesta mesma linha de pensamento. Em 1973, a AGB patrocinou, no Rio de Janeiro, um Seminário sobre a Renovação da Geografia que teve como relatora a professora Bertha Becker. O Seminário apresentava o caminho Teorético quantitativista que deveria ser seguido pela geografia brasileira (ibid, 176-177).

Essa forte adesão à geografia quantitativista é estimulada pelo momento político-econômico pelo qual passava o Brasil. Naquele momento, a atividade de planejamento assumia grande importância, no sentido de ordenar as atividades produtivas para ampliar a produção do país. Comentando essa forte adesão, Abreu acrescenta:

Num contexto como esse os atrativos da 'Nova Geografia', que Berry e outros anunciavam, tornaram-se irresistíveis para alguns geógrafos brasileiros, que viram nela a resposta para duas angústias que assolam periodicamente a Geografia (ou melhor, os geógrafos): a do seu

reconhecimento externo como ciência (como cientistas) e a da relevância e aplicabilidade do saber geográfico, por muitos considerados como um saber inútil.

Como resposta a essas angústias, a proposta neopositivista era bastante atraente. Por um lado, ela dava à Geografia, através da matemática, a linguagem científica que já era característica de outras ciências, facilitando assim a sua integração com essas. Por outro lado, sua nova capacidade preditiva - fruto da adoção dessa nova linguagem – integrava-a perfeitamente às exigências do planejamento territorial (1994, p. 44).

Antes de fazermos mais alguns comentários sobre o estado do campo geográfico em construção, vejamos a reação à *new geography*.

Contestando essa forma de fazer científico, mais especificamente, os seus pressupostos teóricos neopositivistas, começou a tomar corpo, na década de 1970, o movimento da Geografia Crítica. O passo inicial, no sentido de inibir o crescimento da geografia quantitativista no Brasil, foi dado no ano de 1978, durante a realização do III Encontro Nacional de Geógrafos, em Fortaleza-CE. Esse evento acentuou a necessidade de reforma da AGB, que já vinha sendo discutida e efetivada parcialmente, desde os encontros anteriores, conforme relata Alegre:

O grande crescimento da AGB indicava que precisaria haver alguma mudança que evitasse esse gargalo que acabaria por provocar o estrangulamento da associação. Nessa altura já era grande a insatisfação dos associados quanto ao acesso à direção da AGB, restrita aos sócios efetivos. Já era grande o número de licenciados e mesmo de professores no magistério superior e que teriam condições para se tornarem sócios titulares e até a participação mais efetiva na direção da associação. Decidiu-se então, realizar a reforma dos estatutos o que aconteceu em 1970. O novo Estatuto estabeleceu que a cada dois anos além da Assembléia Geral de caráter administrativo haveria um encontro de caráter cultural. Sob o aspecto político-administrativo não houve mudança significativa embora houvesse defensores de uma certa abertura (2004, p. 215).

Conforme foi decidido na reforma aprovada em 1970, o I Encontro realizou-se dois anos depois, na cidade de Presidente Prudente-SP, ainda marcado por discussões acirradas entre quantitativistas e tradicionais.(ALEGRE, 2004, p 218). Essas discussões prolongam-

se até o III Encontro Nacional de Geógrafos, ocasião em que a reforma total dos estatutos da AGB foi colocada em pauta e se consagrou vencedora. Segundo Alegre,

Este terceiro encontro, realizado em Fortaleza representa, também, um marco histórico, assim como o encontro realizado em Presidente Prudente. Este, por ser o primeiro, e que substituiu as antigas assembleias de caráter restrito, como fora decidido na reforma estatutária de 1970, foi marcado pela abertura da AGB para a presença maciça dos sócios e não sócios da associação. Já o terceiro será sempre lembrado pela decisão de abertura política institucional em reforma que seria realizada, como foi, em 1979. A reforma realizada nesse momento já se delineava em 1970. Mas naquela altura a resistência era maior e os adeptos da abertura, ainda em número relativamente pequeno, não tiveram força suficiente e nem organização como aconteceu em 1978 e o período de gestação a partir do primeiro encontro foi bem aproveitado, sobretudo no convencimento de sócios titulares da necessidade de abertura democrática inclusive considerando a movimentação da sociedade no sentido da volta da redemocratização do Brasil (2004, p. 218).

Esse autor apresenta-nos dados históricos e contextuais que permitem compreender a heteronomia do campo geográfico nascente, tanto durante o regime militar, quanto durante o período da chamada “abertura”. No primeiro caso, conforme as referências que vimos fazendo, impunha-se a necessidade do planejamento e do crescimento econômico. Numa sociedade sob o comando de uma ditadura militar, o poder de refração do campo manifesta-se tênue. Ressalte-se que, à época, toda associação cultural, científica, universidades e qualquer forma de organização coletiva vivia sob intensa vigilância das forças de segurança. Nesse sentido, a conjuntura política era bem mais favorável a uma geografia que considerava os fatos de modo estático e não resultante de processos em constante transformação, ao mesmo tempo em que o apelo à linguagem matemática assegurava-lhe o estatuto de ciência. Conforme referência feita a Abreu, a adesão à *new geography* contribuía para resolver o impasse dos geógrafos no tocante à necessidade de legitimação de suas práticas e de sua sobrevivência num ambiente macrossocial hostil.

No período da Abertura política, percebe-se, igualmente, como as pressões externas continuam influenciando e até induzindo a estruturação do campo geográfico brasileiro.

Como diz Alegre, os adversários da hegemonia quantitativista, rebelavam-se em favor de mudanças na AGB, mas já num contexto favorável a práticas democráticas.

Argumentavam, ainda, os adeptos das mudanças que, numa sociedade de classes como a nossa, embora muitos neguem essa realidade, as relações humanas são também relações políticas. E a AGB vinha cerceando a prática do questionamento político esquecendo-se que a associação depende do trabalho de todos e não apenas daqueles poucos que continuam lutando para manter o enfeudamento e o controle da conjuntura política mascarada como defesa da ciência geográfica. Findos os acalorados debates, a Assembléia Geral Ordinária decidiu-se pela reforma dos estatutos então vigentes, traçando alguns aspectos básicos que norteariam essa reforma: Que fosse democrática, ampliando os objetivos da associação como entidade cultural e científica; que envidasse todos os esforços com vistas ao desenvolvimento científico da Geografia; que estabelecesse condições para que a AGB refletisse o pensamento dos geógrafos em geral (2004, p. 219).

No III Encontro, já referido, uma nova proposta de estatuto da AGB, amplamente aprovada, pregava a ampliação dos objetivos da Associação como entidade científica e cultural e representativa dos interesses dos geógrafos em geral.

Durante o III Encontro, além do processo de democratização efetiva da AGB, discutiu-se também a regulamentação da profissão do geógrafo, objeto de Projeto de Lei que há onze anos tramitava no Congresso Nacional. No campo específico do ensino, discutiu-se a idéia de transformação dos cursos de Geografia e História em habilitações dos cursos de Estudos Sociais e, ainda, segundo Alegre (ibid, p. 220), “a recolocação da Geografia no lugar que ela vinha ocupando no primeiro e segundo graus, com carga horária compatível com a formação verdadeiramente científica-geográfica do estudante desses níveis tão descuidados nos últimos tempos”.

Finalmente, no ano de 1979, em São Paulo, realizou-se a Assembléia Estatuinte atraindo grande número de associados de muitas partes do Brasil, embora com predomínio do pessoal da USP. Marcos Alegre, então presidente do Conselho Diretor, responsável pelo encaminhamento da reforma estatutária, avalia que:

A mudança estatutária foi grande contribuição (sic) para a Geografia e para a AGB que agora se tornava uma entidade completa: aliava-se a ciência e a cultura com a política evidenciada nos debates já que as relações humanas na sociedade são também relações políticas e ideológicas. A democracia irrestrita se instala e iguala todos os associados. Dali para frente, qualquer associado poderia votar e ser votado e tornar-se dirigente. Era uma grande vitória mas que impunha novos deveres e maior responsabilidade. O futuro era uma incógnita mas eram fundadas as esperanças de uma AGB mais forte e mais representativa da sociedade, em constante reconstrução.

O ano de 1979 ficará para sempre, na história da AGB, lembrado como marco decisivo de transformação e de sua inserção, de fato, na sociedade brasileira e se acelera o movimento em torno daquela que foi chamada de “renovação crítica” e a preocupação com a construção de uma nova Geografia (ibid, p. 221).

As mudanças ocorridas na AGB marcam a ascensão da chamada geografia crítica no Brasil, ascensão que se dá também pelas limitações da new geography, conforme ressalta Abreu.

[...] embora o discurso neopositivista tenha sido importado, nem o seu objetivo (teorizar), nem o seu método característico (o dedutivo) foram adotados plenamente pelos geógrafos brasileiros, resultando daí um movimento de transformação incompleto, mistura de novo e antigo; enfim, um movimento que trouxe contribuições à Geografia Nacional mas que, por falta de consistência teórica, não conseguiu se impor diante dos ataques que recebeu no final da década de 70. Embora não tenha desaparecido (ao contrário, pode-se dizer mesmo que se fortaleceu), a Geografia Humana/Urbana ‘Quantitativa’ representa hoje uma tendência francamente minoritária no cenário nacional (1994, p.50).

As correntes do pensamento geográfico que prosperaram no contexto da Abertura possuíam como característica principal o caráter contestatório. Não rompiam completamente com os procedimentos de análise da geografia tradicional (geografia regional francesa) ou da geografia neopositivista, mas buscavam explicações e possíveis soluções para os conflitos sociais que eram negligenciados ou mal interpretados pelos adeptos das duas correntes até então predominantes. Segundo Abreu,

Era preciso apontar infratores, denunciar injustiças sociais, falar enfim daquilo que, ao contrário do que pregara Monbeig, o geógrafo não apenas sabia como precisava saber ainda mais. Era preciso ver, afinal, o que se escondia atrás da paisagem visível da Geografia Tradicional, sem entretanto fazê-lo com o auxílio dos óculos da Geografia Neopositivista, já que estes distorciam o objeto observado ao tentar explicá-lo a partir de um referencial que, ou negava o conflito, ou o reduzia a mero estado de desequilíbrio do sistema.

[...] Relacionar processo social e forma espacial, eis, agora, a palavra de ordem desta Geografia que se renovava (ibid, p. 53).

É interessante ressaltar que nessa trajetória, os geógrafos, de acordo com cada conjuntura, têm de dialogar ou se defrontar, tanto com as questões específicas da disciplina (a individualidade da Geografia), quanto com as soluções internas propostas pelos diferentes geógrafos, além das pressões externas, como temos frisado. Esse movimento aqui constatado reforça a tese de Bourdieu, segundo a qual, a noção de campo desmonta a idéia de ciência “pura”, perfeitamente autônoma e se desenvolvendo segundo sua lógica interna e, da mesma forma, com a idéia de comunidade científica (2004c, p.67). Falar de campo significa romper com a crença da existência dos cientistas como grupo unificado, ou mais ainda, homogêneo. Continuemos nesse percurso.

A conjuntura do processo de redemocratização do Brasil, após duas décadas de ditadura, se desenrolava ao mesmo tempo em que, no plano internacional, o cenário era marcado pelo surgimento e ampliação dos movimentos contestatórios, sobretudo na Europa. A ciência geográfica, na época, sofria a influência das idéias do francês Yves Lacoste, cuja principal obra possuía um título bastante afinado com o ambiente: “A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”⁸. Para vários autores (MORAES, 1986; MOREIRA, 2000; ANDRADE, 2006), Lacoste realizava uma crítica radical da Geografia praticada na época. No livro mencionado, Lacoste diz existir um saber geográfico que se apresenta em dois planos: “A Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”. No primeiro plano, essa se realiza através das estratégias de ação, dificilmente explicitadas como vinculadas à gestão do poder no domínio da superfície

⁸ No Brasil, circulou primeiro a edição portuguesa dessa obra, publicada em 1977, cujo título era “A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra”.

terrestre. No segundo plano, ela cumpre dupla função: mascarar a existência da “Geografia dos Estados-Maiores”, porquanto se apresenta como um saber desinteressado sobre os lugares; e, sem levantar suspeitas, coletar dados, informações precisas sobre os mais variados lugares da Terra para serem utilizados pelos Estados-Maiores.

Na França, a obra de Lacoste provocou reações importantes e bem diversas como relata ele próprio na terceira edição do livro.

Quando este pequeno livro surgiu em 1976, houve um belo escândalo na corporação dos geógrafos universitários, um escândalo tão grande que muitos deles se asfixiavam de indignação: foi o caso, por exemplo, daquele que dava as cartas no “Collège de France”, e que, estando naquela época encarregado da crônica mensal de geografia do *Le Monde*, escrevia nas colunas desse jornal que ele se recusava a tomar conhecimento desse “pequeno livro azul” (de fato sua capa era azul), por lhe parecer terrível o que ali se podia ler. Se houve poucas resenhas nas diversas revistas de geografia, as intenções implícitas nos corredores eram claras: venenosas e triunfantes entre aqueles que já não tinham simpatia por mim (desde minha *Geografia do subdesenvolvimento*); incrédulas e constrangidas por parte de meus amigos. [...]

É que para esta corporação aparentemente serena, mas no fundo bastante complexada, tão pouco afeita à reflexão epistemológica, mas tão ansiosa de ser reconhecida como ciência, esse pequeno livro dizia coisas de tal forma chocantes e provocava um tal mal-estar que o significado de seu título foi, voluntariamente e/ou involuntariamente, deformado: em lugar de ler “a geografia, isso serve, *em primeiro lugar, para fazer a guerra*” *subentendido : isso serve, também*, para outras coisas (e isso está sobejamente claro no texto), quiseram provar, à exaustão, que Lacoste, geógrafo levado por não se sabe que tipo de delírio masoquista ou suicida, tinha proclamado que a geografia servia somente para fazer a guerra. Era, para certos indivíduos um meio cômodo de tentar desqualificá-lo facilmente; outros reduziam o alcance do livro àquilo que os havia surpreendido e causado mal-estar, pois era difícil refutá-lo. Com a exceção de alguns, os marxistas geógrafos (aqueles para os quais o discurso marxista tem mais importância do que o raciocínio geográfico) não foram os últimos a condenar... em nome da ciência.

[...]

Em revanche, esse livro interessou os jornalistas – mesmo que tenha sido somente em razão do seu gosto pela novidade – e foi, em grande parte, graças a eles, que foi lido por um grande número de pessoas, não somente estudantes, mas também sindicalistas, militantes; não somente na França, mas também nos países em que a vida política não repousa em bases democráticas. Foram impressos 24.000 exemplares deste livro – e ele foi abundantemente fotocopiado (LACOSTE, 2002, p.15-17).

O livro de Lacoste trazia, assim, críticas ao discurso tradicional dos geógrafos e buscava demonstrar a utilidade fundamental de verdadeiros raciocínios geográficos, segundo ele, “importantes para militares, mas também para o conjunto dos cidadãos, sobretudo quando eles precisam se defender” (ibid, p. 16-17). Considerando-se o cenário político brasileiro, não é difícil compreender a receptividade do livro desse autor no Brasil. Contudo, como chama a atenção Moreira (2000 p. 29-30), outras obras de Lacoste já eram conhecidas no Brasil⁹ e amplamente utilizadas nas escolas secundárias, juntamente com os livros de Pierre George. Menosprezada pela universidade, essa geografia georgeo-lacosteana, a qual aderiram os meios escolares e sindicais, passou a fazer parte da cultura do estudante universitário e do professor secundário de Geografia. Destacando a ausência de estudos que ofereçam uma maior sistematização dos acontecimentos que antecederam o III Encontro Nacional de Geógrafos, em Fortaleza, Moreira registra:

Nos vários cantos do país movimentos de crítica e renovação, espontâneos, difusos e portanto sem hegemonia nacional vinham acontecendo. O 3º ENG ensejou o olhar recíproco, o conhecimento dos protagonistas uns dos outros, a conscientização dos descontentamentos que promovem a necessidade das mudanças e a aglutinação das idéias que precipitam a crise da ciência (ibid, p. 29).

Como registram alguns autores (eg ABREU, 1994, MOREIRA, 2000), no III ENG emerge a proposta de uma “Geografia Nova” defendida por Milton Santos e por vários outros geógrafos. Essa proposta consagra-se vencedora e pauta, doravante, os debates em torno do que se tornaria a ciência geográfica no Brasil. Após o III ENG, a AGB, agora com um novo perfil passou a priorizar a reflexão teórico-epistemológica necessária para afirmar a nova proposta. A Geografia Crítica, denominação que resultou da proposta de uma “Geografia Nova” e que efetivamente se consolidou no país, era formada por muitas tendências cuja unidade se manifestava “num posicionamento político tornado público e no combate ao papel ideológico da ciência neopositivista que, através de sua ilusão objetivista e de sua eficácia tecnocrática, legitimava a ordem estabelecida” (ABREU, 1994, p. 59).

⁹ *A Geografia*, ensaio publicado em uma coletânea de filosofia e os livros “*Os países subdesenvolvidos*” e “*Geografia do subdesenvolvimento*”.

Hoje, encontramos no âmbito da ciência geográfica uma série de propostas teóricas, derivadas do movimento de 1978, constituindo-se, na verdade, numa série de Geografias Críticas. Entretanto, a legitimidade do discurso sobre a ciência geográfica continua a emanar dos fóruns promovidos pela AGB, atualmente organizada através de seções locais por cidades. Um dos grandes eventos consagradores da legitimidade do geógrafo acontece a cada dois anos, o Encontro Nacional de Geógrafos (ENG). Realiza-se, ainda, a cada dez anos, a Assembléia Geral dos Geógrafos.

1.2.3. Considerações sobre a consolidação do campo geográfico no Brasil

O que apresentamos anteriormente não tinha a pretensão de ir além de uma esquematização de certos elementos históricos e estruturantes do campo geográfico brasileiro, o que extrapolaria os objetivos do nosso projeto de tese. Façamos, agora, mais algumas reflexões sobre os nossos achados. Retornemos a Bourdieu, nas suas últimas lições no Collège de France, de 2000 a 2001.

A autonomia de um campo é conquistada pouco a pouco, diz ele. Iniciada com Copérnico, a revolução científica terminou com a criação da Royal Society, em Londres. “O objectivo¹⁰ institucional desta revolução – fazer da ciência uma atividade intelectual distinta, controlada apenas pelas próprias normas – foi alcançado no século XII” (BEN-DAVID, 1997, p. 280, apud BOURDIEU, 2004c, p. 70).

O processo de autonomização do campo científico se efetiva igualmente na objetividade do mundo social, notadamente “através da criação dessas realidades absolutamente extraordinárias (não o vemos porque estamos habituados a isso) que são as disciplinas”(ibid, p.73).

A institucionalização progressiva das disciplinas no âmbito da universidade, destaca o autor, é produto de lutas independentes visando impor a existência de novas entidades e suas fronteiras destinadas a demarcar os seus limites e proteger-lhes. Fazendo referência a

¹⁰ Utilizamos uma edição portuguesa desta obra de Bourdieu, portanto mantivemos a grafia original das palavras em português de Portugal.

Gingras (1991)¹¹, ele diz que esse autor distinguia, na formação de um campo científico, em primeiro lugar, a emergência de uma prática de pesquisa, isto é, indivíduos (agentes) cuja prática repousa muito mais sobre a pesquisa que o ensino, e a institucionalização da pesquisa, na universidade, através da criação de condições favoráveis à produção do saber e à reprodução do grupo. Em segundo lugar, a constituição de um grupo reconhecido como socialmente distinto e portador de uma identidade social seja disciplinar, por meio de associações científicas, seja profissional, por meio de uma corporação.

Bourdieu ressalta o cuidado em não confundir um processo social tão complexo, com os processos, bem mais simples, de constituição de uma profissão. Tomando o exemplo dado por Gingras sobre a formação do campo da Física no Canadá, Bourdieu explica:

[...] de facto, lidamos com duas práticas da física, uma confinada à universidade, a outra aberta aos meios industriais, em que os físicos estão em competição com os engenheiros; de um lado, a construção de uma disciplina científica, com as suas associações, reuniões, revistas, medalhas e representantes oficiais, e, do outro, a delimitação de uma 'profissão' que monopoliza o acesso aos títulos e aos cargos correspondentes. Esquecemos muitas vezes a dualidade do mundo científico, com, de um lado, os investigadores, ligados à universidade, e, do outro, o corpo dos engenheiros que se dota das suas próprias instituições, caixas de aposentação, associações, etc.(2004c, p.73-74)

No caso da Geografia brasileira, constatamos o importante papel desempenhado pela AGB no processo de construção da autonomia do campo em formação. Por meio dela, desenvolvem-se as primeiras estratégias visando à construção de vínculos formais, à conformação de práticas de pesquisa restritas, à criação de legislação específica, para assegurar existência jurídica, ao estabelecimento de uma hierarquia própria, ao definir quem podia ou não a ela associar-se.

¹¹ Esta é uma referência usada por Bourdieu no livro citado (p.73). Trata-se de Yves GINGRAS. *Physics and the Rise of Scientific research in Canadá*. Montreal-Kingston, Buffalo, 1991.

Os pioneiros da criação do campo da Geografia no Brasil estariam, assim, tendo de se inspirar e obedecer às regras de funcionamento das práticas científicas, naquela época influenciadas pelo mundo francês, conforme já ressaltamos.

A gênese dessa estruturação aponta também para a influência do capital econômico e outras formas de capitais dos pioneiros sobre outros profissionais interessados em aí integrar-se. O pagamento de mensalidades, conforme Seabra (2004), limitou a participação na AGB de profissionais com situação econômica modesta. Da mesma forma, a não detenção de capital simbólico sob a forma de publicações limitou outro número de pretendentes. Isto remete a aspectos ligados ao processo de autonomização do campo, dentre eles o que Bourdieu chamou de *droit d'entrée* (direito de entrada) explícito ou implícito.

O requisito de admissão é a competência, o capital científico incorporado [...], que se tornou o sentido do jogo, mas é também a apetência, a *libido scientifica* a *illusio*, crença não só naquilo que está em jogo, mas também no próprio jogo, ou seja, no facto de o jogo valer a pena ser jogado (BOURDIEU, 2004c, p.74).

O campo geográfico no Brasil, assim como qualquer outro campo, se constitui à medida em que se constituem, igualmente, os *enjeux* e interesses específicos que são irredutíveis aos interesses de outros campos. Esses interesses, por sua vez, não são percebidos por quem não esteja preparado para entrar no campo, o qual depende, por conseguinte, da existência de pessoas dispostas a jogar o jogo, dotadas do *habitus* que permite conhecer e reconhecer as leis imanentes do jogo, dos *enjeux* (ibid, p.74).

Façamos um rápido desvio para chamar a atenção do leitor não familiarizado com o termo *enjeux* bastante usado na sociologia francesa. Servimo-nos das observações feitas por Domingos Sobrinho (2002, p.51), para quem o sociólogo Phillipe Bernoux, no seu livro *La Sociologie des Organizations*, faz uma explicitação muito clara desse sentido. O termo *enjeux* faz referência ao valor que cada indivíduo ou agente, na linguagem de Bourdieu, atribui à uma ação, ao que se pode ganhar ou perder além dos objetivos da ação. “Ganhar a estima dos outros ao conseguir realizar uma ação difícil é um *enjeux*. Num conflito, há

sempre *des enjeux* mais ou menos escondidos (de poder) por trás dos objetivos declarados” (BERNOUX, 1985, *apud* DOMINGOS SOBRINHO, *op cit*).

Voltando aos aspectos da formação do campo geográfico no Brasil. Ao estabelecer certas regras para a consolidação da Geografia, os pioneiros estavam também se colocando em acordo sobre quais seriam os interesses fundamentais a defender, quais os *enjeux* que os esquemas do *habitus* do geógrafo deveriam “conhecer e reconhecer” nas práticas e jogos cotidianos. Esse processo teve como consequência a construção de uma cumplicidade objetiva que permanece subjacente a todos os conflitos e antagonismos existentes, pois as lutas dentro de um campo pressupõem, destaca Domingos Sobrinho (*ibid*), um acordo entre os antagonistas a propósito do que merece ser objeto de disputa, embora isso seja esquecido nas evidências do processo. Dessa forma, o jogo, os *enjeux* e todos os pressupostos são aceitos tacitamente, a partir do momento em que se entra no jogo.

Para concluir esta seção, esclareçamos que uma reconstituição da formação do campo geográfico brasileiro demandaria bem mais esforços teóricos e empíricos do que aqui foram investidos. Contudo, essa breve esquematização fez-se necessária para melhor contextualizar o nosso objeto de estudo no âmbito da praxiologia bourdieusiana e, mais ainda, na articulação dessa com a teoria das representações sociais.

1.3. O campo do ensino da Geografia em Teresina

A breve reconstituição da trajetória de formação do campo científico geográfico no Brasil e os dados que dela emergiram, permite-nos formular a hipótese da inexistência de um prolongamento desse campo na cidade de Teresina ou da inexistência de um sub campo científico geográfico nesse espaço de observação. Os achados levam-nos, no entanto, a inferir que estamos diante de um espaço social marcado por práticas essencialmente voltadas para o ensino dessa disciplina. Vejamos quais foram os nossos achados.

1.3.1. A ciência geográfica no Piauí

A Geografia, enquanto disciplina acadêmica, conquistou seus primeiros espaços através dos cursos superiores, inicialmente em âmbito federal e, posteriormente, estadual.

Como já referido, os cursos superiores de Geografia instalaram-se, no Brasil, a partir de 1930. No Piauí, isso só aconteceu em abril de 1958, com a instalação do primeiro curso na Faculdade Católica de Filosofia (FAFI).

Em seus primeiros treze anos de funcionamento a FAFI-Piauí formou trinta e quatro profissionais com o título de bacharel em Geografia e História; vinte e oito com o título de licenciado em Geografia e História; e trinta e cinco profissionais com licenciatura específica em Geografia (FREITAS FILHO, 2003, p.52-53). A formação para o magistério era um dos objetivos da FAFI que funcionou como Escola Isolada até o ano de 1971, quando foi incorporada à Universidade Federal do Piauí. Nesse ano, o curso de Geografia constituía-se como licenciatura específica, mas, nessa nova instituição, passou a compor o Departamento de Geografia e História. Vínculo que mantém até os dias atuais. Apesar de surgir em forma de bacharelado o que orientaria a sua prática para a pesquisa científica, esse curso logo foi transformado em Licenciatura, uma vez que, na época, a demanda no estado era por professores de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio). Dessa forma o conhecimento veiculado pela ciência geográfica, embora trabalhado em cadeiras isoladas, não conferia título acadêmico isolado, mas vinculado ao curso de História.

Como já observamos, o ensino superior de Geografia em território piauiense iniciou-se cerca de vinte e oito anos após a sua institucionalização no Brasil. Nesse período, a hegemonia da escola francesa começou a arrefecer entre os geógrafos brasileiros. A AGB, mesmo tendo passado por muitas vicissitudes, ainda se mantém como órgão importante no processo de produção, organização e difusão do saber geográfico pelo país.

Após a reforma estatutária, em 1945, essa instituição iniciou um processo de expansão para todo o país, seguindo um modelo federativo. No Piauí, a AGB tem assento na década de 1980. Inicialmente, sob a iniciativa e presidência de professores universitários, depois sob a responsabilidade de discentes do curso de graduação em Geografia, quase sempre oriundos de antigas diretorias do Centro Acadêmico ou recém-formados que atuavam na Educação Básica. A AGB-Secção-Teresina, contudo, sobreviveu

precariedade mantendo-se à margem dos acontecimentos da AGB-nacional. No final da década de 1990 foi abandonada por completo, desaparecendo do cenário piauiense e nacional.

Com relação ao IBGE, existe no estado uma filial desse Instituto cumprindo apenas a função de agência divulgadora e auxiliar da sua congênere nacional, portanto, não exercendo nenhuma influência nos rumos da Geografia no estado.

No Piauí, duas universidades, uma federal e outra estadual, mantém curso de graduação em Geografia, ambos voltados para a formação de licenciados(as). Quanto à produção científica, essa continua incipiente, representada basicamente por dissertações e teses defendidas por docentes das instituições citadas, em universidades de outros estados, particularmente, na Universidade de São Paulo (USP) e de Pernambuco (UFPE). Inexistem cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área de Geografia e, igualmente, qualquer veículo de divulgação científica exclusivo da ciência geográfica no estado. Ressalte-se, da mesma forma, que quase não há produção científica desses pesquisadores divulgada em veículos de caráter nacional. A pouca produção existente concentra-se na Universidade Federal do Piauí (UFPI). A Tabela 1, ilustra a incipiente produção científica dessa Instituição.

Tabela 1 - Produção científica dos docentes do curso de graduação em Geografia da UFPI (1991 – 2002)

Livros Publica- dos	Artigos em revistas			Trabalhos Publicados em Anais de Eventos					
	Local	Nacional	Internac.	completo			resumo		
				Local	Nacional	Internac.	Local	Nacional	Internac.
03	08	00	00	00	00	00	17	02	01

Fonte: Catálogo de Produção Científica da UFPI. Anos: 1991-1992; 1993-1994; 1995-1996; 1997-1998; 1999-2000; 2001-2002.

Essa universidade, por sua vez, apesar de apoiar-se, de acordo com o discurso oficial, no tripé ensino-pesquisa-extensão, na verdade está voltada fundamentalmente para a formação profissional (PASSOS, 2004, p.282). Como já mencionamos, o curso de graduação em Geografia dessa instituição está voltado para a formação de professores(as), tendo em vista atender à pressão externa oriunda das necessidades da Educação Básica.

As práticas de pesquisa nesse curso são muito recentes, pois iniciadas no começo deste século com a criação da pós-graduação *lato sensu*, portanto, em nível de especialização. Por essa razão, os poucos doutores existentes no curso de Geografia são

obrigados a se engajarem na pós-graduação de outros Departamentos que possuem afinidades com as temáticas do seu interesse.

1.3.2. O espaço social das práticas geográficas em Teresina

O movimento pela institucionalização da Geografia no país e a construção de um campo das práticas científicas relacionadas com essa disciplina, como apontamos aqui, não aconteceu no estado do Piauí, nem particularmente na sua capital. A população investigada por nós, em consequência, está inserida num espaço social de práticas não caracterizadas por atividades científicas, mas de ensino.

Como disse Gingras (1991), citado por Bourdieu, a construção social de um campo científico envolve tanto a emergência de práticas de pesquisa, quanto a constituição de um grupo socialmente reconhecido e portador de uma identidade social seja disciplinar, por meio de associação científicas, seja profissional, por meio de uma corporação, como explicitamos algumas páginas antes. Dessa aplicação dos pressupostos da formação de um campo científico à realidade da cidade de Teresina, podemos concluir pela inexistência aí de um sub campo do campo científico nacional. Defendemos, no entanto, a existência de um campo social de práticas voltadas quase exclusivamente para o ensino. Trata-se de um espaço social submetido às regras gerais de funcionamento desses microcosmos teorizados por Pierre Bourdieu. Por conseguinte, para ser professor(a) de Geografia, circular pelo cotidiano das instituições aí presentes, dominar os códigos lingüísticos e gestuais, os *enjeux* e jogos desse espaço faz-se necessário estar dotado do *habitus* que lhe corresponde. Como bem ilustrou Bourdieu (apud DOMINGOS SOBRINHO, 2002, p. 51), não podemos fazer atuar um filósofo com os *enjeux* do geógrafo. No caso específico que estamos investigando, observamos não ser possível fazer agir os(as) professores(as) de geografia com os *enjeux* dos cientistas.

Nos capítulos que se seguem vamos apresentar as evidências empíricas e as interpretações teóricas que sustentam o arcabouço da nossa tese. Ao final, apresentamos as articulações que justificam o nosso caminho.

Capítulo II - Da aquisição de capitais e inserção no campo do ensino da Geografia

2.1. Caracterização geral da população pesquisada

Neste capítulo, objetivamos evidenciar o processo de aquisição de capitais que permitiu aos indivíduos aqui investigados inserirem-se no campo do ensino geográfico. Entretanto, para uma melhor demarcação do nosso campo de investigação empírica, apresentamos inicialmente uma caracterização geral da população pesquisada.

O recorte espacial da nossa pesquisa correspondeu ao município de Teresina, capital do estado do Piauí. Para a realização do trabalho de campo, visitamos escolas públicas estaduais e municipais entre as que ofereciam Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio, perfazendo um total de 83 escolas. Deste total, 28 foram municipais e 55 estaduais.¹² Nessas escolas, localizamos os(as) professores(as) que lecionavam Geografia.

Participaram da pesquisa 150 professores(as), sendo 48 da rede municipal e 102 da estadual. Estimamos, com base em dados fornecidos pela Secretaria Estadual e pela Secretaria Municipal de Educação, que existiam cerca de 334 professores(as) de Geografia em atividade nas escolas públicas no município de Teresina, nos anos de 2004 e 2005, período em que ocorreu a primeira etapa da investigação. A opção pelo número de 150 professores(as) visa atender às necessidades de análise dos dados, tendo em vista que, caso fosse necessário dividir os sujeitos em grupos e subgrupos, não comprometeríamos o tamanho mínimo estabelecido pela estatística; qual seja, o limite de 30 sujeitos por grupo (LEVIN, 1987; GATT & FERES, 1978).

Entretanto, nesse primeiro contato com nosso campo de pesquisa, observamos a existência de uma heterogeneidade desses(as) professores(as) em termos de qualificação para o magistério. A Tabela 2, sintetiza as características gerais dos(as) professores(as) em termos de formação inicial.

¹² As escolas estaduais são numericamente superiores às municipais, pois durante muito tempo os estados foram responsáveis pela oferta de Educação Básica em sua totalidade. Atualmente, com o advento da Lei n. 9394/96, a responsabilidade pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental vem sendo repassada do estado para os municípios.

Tabela 2 - Formação inicial dos docentes

Formação Inicial	Quantidade de Professores(as)	
	Nº. absolutos	Percentuais
Licenciatura Plena em Geografia	123	82%
4º ano adicional	9	6%
Outros(1)	18	12%
Total	150	100%

(1) História-7, Lic. Curta em Estudos Sociais-5, Pedagogia-3, Filosofia-2, Serviço Social (Esquema I e II) – 1.
Fonte: Crédito direto da autora

Na Tabela 2 verificamos a existência de professores(as) com outras qualificações, exercendo o magistério na área de Geografia, representando 18% ou 27 sujeitos com formação na área de Ciências Humanas ou portadores do 4º ano adicional. Convém aqui fazermos um esclarecimento.

O 4º ano adicional foi instituído na década de 1970 pela Lei n. 5692/71. Essa Lei tornou facultativo ao professor das séries iniciais, antigo ensino primário (1ª a 4ª série), ministrar disciplinas específicas (História e/ou Geografia) nas primeiras séries do antigo ginásial (5ª e 6ª séries), bastando para tanto cursar mais um ano do antigo curso normal.¹³ Este fato explica a existência, nos dias atuais, de professores(as) sem formação acadêmica ministrando essas disciplinas nas séries finais do Ensino Fundamental. Sendo, portanto, uma herança histórica da Lei n. 5.692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus e esteve em vigor até o final da década de 1990, quando foi promulgada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96).

A Lei n. 5.692/71, complementada pela Res. 08/71 do antigo Conselho Federal de Educação, estabelecia que História, Geografia, OSPB e EMC seriam os componentes básicos da matéria Estudos Sociais. Desde então, passou-se a estabelecer uma afinidade extrema entre essas disciplinas, de tal forma que, tendo formação acadêmica em qualquer uma delas, seria possível dominar a outra. Esta “crença” estende-se, atualmente, aos graduados em Filosofia e em outros cursos da área de humanas. Estas informações são importantes para compreender o contexto escolar no qual estão inseridos os(as) professores(as) de Geografia e, especificamente, compreender os processos históricos

¹³ O Curso Normal era realizado em Institutos de Educação e tinha por objetivo a formação de professores(as) primários(as); garantia uma titulação correspondente, nos dias atuais, ao Ensino Médio.

educacionais brasileiros pelos quais passou esta disciplina escolar. Ressaltamos que são características como esta que fundamentam o espaço escolar de origem dos(as) atuais professores(as) de Geografia, uma vez que a grande maioria deles realizou os estudos básicos (11 anos de escolarização) sob o auspício da Lei n. 5.692/71.

Ao lado dessa heterogeneidade em relação à formação inicial desses docentes, encontramos o predomínio de professores(as) com Licenciatura Plena em Geografia (82%). Esta constatação tornou viável os objetivos da nossa pesquisa e, para melhor atendê-los, decidimos tratar somente dos dados referentes aos(as) professores(as) graduados(as) em Geografia; em outras palavras, os(as) portadores(as) de diploma de Licenciatura Plena em Geografia. Na Tabela 2, podemos observar que esses totalizam 123. Por conseguinte, os dados com os quais trabalhamos durante todo o processo de análise e interpretação referem-se a um total de 123 professores(as).

2.1.1. Sujeitos da pesquisa: características gerais

Neste tópico, descrevemos os nossos sujeitos quanto aos seguintes aspectos: gênero, faixa etária e tempo de magistério.

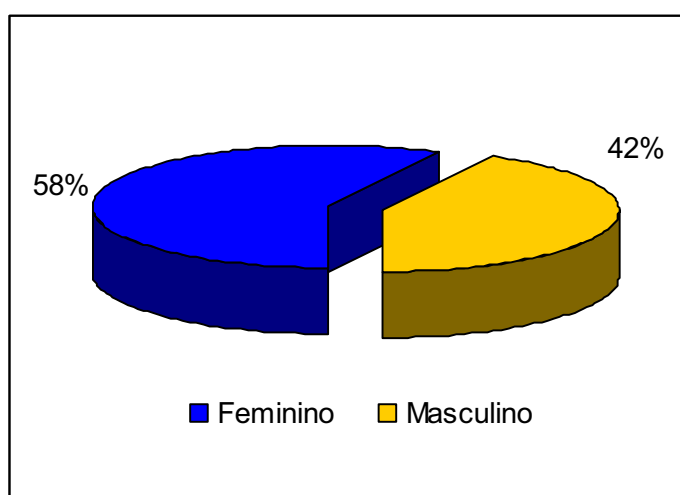


Gráfico 1 - Distribuição dos docentes por gênero

Fonte: Crédito direto da autora

A distribuição por gênero, conforme pode ser observado no Gráfico 1, evidencia uma maioria formada por mulheres. A proporção de mulheres excede em 16% a proporção de homens, o que é compatível com a realidade das escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, onde predominam profissionais do gênero feminino.

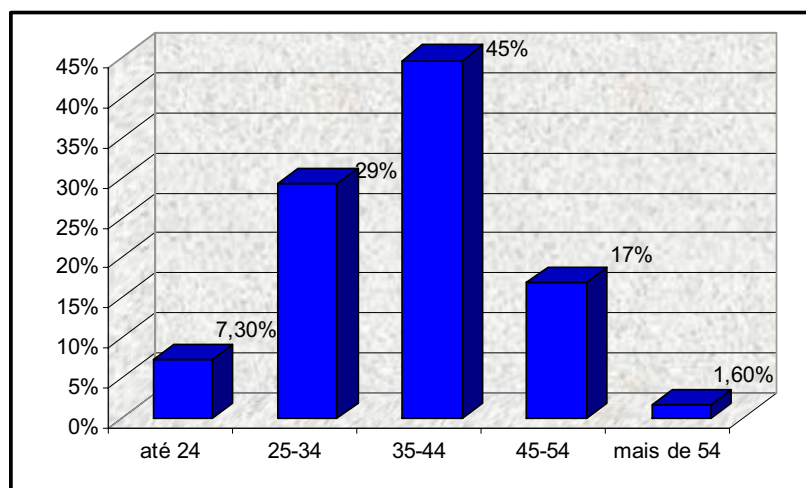


Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por faixa etária

Fonte: Crédito direto da autora

No Gráfico 2, verificamos a distribuição dos sujeitos por faixa etária. Destacamos a baixa incidência de professores(as) com mais de 54 anos (1,6%). As concentrações maiores ocorrem nas faixas de 25 a 34 anos (29%) e de 35 a 44 anos (45%).

Tabela 3 - Distribuição dos(as) professores(as) por anos de docência

Anos de Docência com Geografia	Professores(as)	
	Nº absoluto	%
De 1 a 5 anos	34	28
De 6 a 10 anos	42	34
De 11 a 15 anos	26	21
De 16 a 21 anos	11	9
De 22 a 27 anos	09	7,2
Mais de 27 anos	01	0,8
Total	123	100

Fonte: Crédito direto da autora

Observamos, ainda, na Tabela 3, que, em relação aos anos de docência, há uma concentração maior nas faixas de menos anos de magistério, quais sejam de 1 a 5 anos (28%) e de 6 a 10 anos (34%). Estas duas faixas concentram um total de 62% dos(as)

pesquisados(as). Constatase, portanto, que entre os professores(as) de Geografia em exercício no município de Teresina há uma predominância daqueles(as) com poucos anos de docência.

A legislação atualmente em vigor no Brasil determina que a aposentadoria para o magistério dar-se-á, em termos gerais, após 25 anos de atividade para as mulheres e de 30 anos para os homens, considerando-se também a idade mínima de 50 anos para as mulheres e de 55 anos para os homens. Em consequência dessa concessão de aposentaria em regime especial para os docentes, encontramos com maior frequência entre os(as) professores(as) uma população com idades pouco avançadas, haja vista termos localizado um baixíssimo percentual de sujeitos com mais de 54 anos de idade, e, de certa forma, uma concentração de docentes nas faixas menos elevadas de anos de docência.

Estabelecida essa caracterização geral dos sujeitos pesquisados cumpre-nos agora analisarmos aspectos importantes para a consecução do nosso raciocínio investigativo tais como o processo de aquisição de capitais, importante para a inserção desses sujeitos no campo do ensino de Geografia.

2.2. Sobre o conceito de capital cultural

Iniciamos essa seção por situar o leitor quanto ao conceito de capital usado por Pierre Bourdieu. Esse autor utiliza o termo capital cultural ou simbólico, em analogia à abordagem econômica desse conceito, para referir-se à existência e posse de diferentes bens simbólicos. Bens que “se acumulam por operações de investimento, se transmitem por herança e se reproduzem de acordo com a habilidade do seu detentor em investir” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.38). Assinale-se que os capitais são de várias ordens e que cada campo social exige dos agentes formas específicas desses bens. No campo educacional, por exemplo, a acumulação de títulos escolares “garante” posições diferenciadas dentro desse campo. São, portanto, capitais. Considerando que o volume e a estrutura do capital determina a posição dos agentes nos campos sociais, vamos observar como se distribuíram os(as) professores(as) pesquisados(as) ao se inserirem nesse espaço de práticas sociais aqui denominado de campo do ensino da geografia.

Vejamos como Bourdieu abordou a aquisição de capitais desde o berço das relações familiares. Segundo ele:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, (*sic*) as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2002a, p.41-42).

Portanto, para Bourdieu, o capital cultural corresponde a um conjunto de competências intelectuais, transmitidas pelas famílias e ampliadas pelo sistema escolar, existindo sob três formas:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, (*sic*)etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2002a, p. 74).

O volume de capital cultural incorporado possibilita a valorização e a aquisição das outras formas desse capital, bem como de outros tipos de capitais. A incorporação dá-se por meio de um trabalho de inculcação e de assimilação que se confunde com o próprio processo de socialização dos agentes em uma determinada cultura. O capital cultural é, portanto “marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2002a, p. 75). Assim, buscamos conhecer as origens familiares do grupo pesquisado e sua trajetória escolar.

No questionário utilizado, foram respondidas perguntas sobre o tamanho da família (número de filhos), sua origem geográfica, a ocupação e níveis de escolarização dos pais, além das razões que motivaram a escolha pelo curso de graduação em Geografia.

2.3. Traços da origem familiar

Ao verificarmos o tamanho das famílias de origem, observamos que famílias pequenas (menos de 3 filhos) não são uma constante. Mais de 88% dos(as) professores(as) cresceram em um grupo familiar constituído por mais de três filhos, sendo que 35,8% deles(as) conviveram em grupos maiores formados por mais de 6 filhos, conforme apresenta a Tabela 4.

Tabela 4 – Número de filhos por família de origem dos(as) professores(as)

Tamanho das Famílias	Famílias	
	Nº absoluto	Percentuais
Menos de 3 filhos	13	10,6%
Entre 3 e 6 filhos	66	53,6%
Mais de 6 filhos	44	35,8%
Total	123	100%

Fonte: Crédito direto da autora.

As famílias com grande número de filhos, além de serem comumente encontradas nas camadas de baixa renda da população, são típicas do meio rural. A origem rural é um dado também observado entre as famílias dos(as) pesquisados(as), haja vista a Tabela 5, a seguir, que salienta os locais de nascimento dos progenitores.

Tabela 5 – Local de nascimento dos pais dos(as) professores(as)

LOCAL DE NASCIMENTO	PAI		MÃE		TOTAL (pai+mãe)	
	nº absoluto	%	nº absoluto	%	nº absoluto	%
Cidades pequenas no interior do estado do PI	82	66,7	83	67,4	165	67,1
Outras cidades do interior dos estados do MA, CE, BA, RN, AL, PB e PE	22	17,9	20	16,3	42	17,1
Capital do estado do Piauí	18	14,6	20	16,3	38	15,4
Outros estados da Federação	01	0,8	0	0	01	0,4
Total	123	100	123	100	246	100

Fonte: Crédito direto da autora.

O total de pai e mãe nascidos no interior do Piauí e no interior de outros estados nordestinos somam mais de 84%(67,1+17,1), ou seja, no mínimo, 84% deles são de origem interiorana. As ocupações¹⁴ remuneradas, exercidas pelo pai dos sujeitos, reforça a constatação de sua origem interiorana ou rural. Das 34 ocupações citadas, as mais freqüentes estão listadas na Tabela 6, destacando-se a atividade de lavrador. A atividade de pequeno comerciante é a segunda mais freqüente. Embora esta seja de natureza diversa da primeira, torna-se o seu complemento, uma vez que pequenos comércios são uma constante no meio rural e constituem-se em uma de suas características.

Tabela 6 – Ocupação do PAI dos(as) professores(as)

Ocupação	Pais	
	nº absoluto	%
Lavrador	27	22,0
Pequeno Comerciante	22	18,0
Pedreiro	8	6,5
Funcionário Público Estadual	8	6,5
Motorista	7	5,7
Funcionário Público Federal	7	5,7
Policia Militar	5	4,0
Professor	3	2,0
Radialista	2	1,7
Ferreiro Armador	2	1,7
Vendedor autônomo	2	1,7
Mecânico	2	1,7
Militar do Exército	2	1,7
Outras ocupações ⁽¹⁾	21	17
Aposentado	4	3,3
Falecido	1	0,8
Total	123	100

(¹) Ocupações citadas uma única vez: taxista, carpinteiro, eletricitista, topógrafo, técnico em refrigeração, rádio técnico, vereador, vigilante, técnico em eletrônica, operador de micro, mecanógrafo, magarefe, jornalista, estivador, contabilista, barbeiro, bancário, agente de posto fiscal, administrador, caixa, marceneiro.

Fonte: Crédito direto da autora.

As ocupações das mães, por sua vez, são uma amostra da realidade vivenciada pelas mulheres dos setores populares, principalmente as oriundas do meio rural. Foram citadas 17 ocupações diferentes. Conforme pode ser visto na Tabela 7, existe um grande percentual de mães envolvidas exclusivamente com as atividades do lar. Em termos de ocupação

¹⁴ Utilizamos o termo ocupação na acepção que lhe dá o IBGE, ou seja, “ocupação como sendo o cargo, função, profissão ou ofício exercido pela pessoa” (PNAD,2005, p. 14).

remunerada, destaca-se a de professora primária, que, apesar de gozar de certo prestígio nas cidades pequenas, não são detentoras de salários elevados, principalmente na região Nordeste. No ano de 1997, por exemplo, o(a) professor(a) da Educação Infantil, na região Nordeste, recebia um salário médio de R\$ 195,00 (cento e noventa e cinco reais). Neste mesmo ano, a região Sudeste pagava em média R\$ 587,00 (quinhentos e oitenta e sete reais) para este mesmo profissional.¹⁵

Tabela 7 – Ocupação da MãE dos(as) professores(as)

Ocupação	Mães	
	nº absoluto	%
Do lar / Dona de casa	57	46,0
Professora Primária	18	15,0
Funcionária Pública Estadual	08	6,5
Pequena Comerciante	06	5,0
Costureira	06	5,0
Empregada Doméstica	05	4,0
Vendedora	03	2,5
Auxiliar de enfermagem	02	1,6
Lavradora	02	1,6
Auxiliar de serviços gerais	02	1,6
Escrituraria	02	1,6
Técnica em enfermagem	01	0,8
Técnica em contabilidade	01	0,8
Pedagoga	01	0,8
Camareira	01	0,8
Dentista	01	0,8
Enfermeira	01	0,8
Aposentada	01	0,8
Falecida	02	1,6
Não Respondeu	02	1,6
Total	123	100

Fonte: Crédito direto da autora.

Com respeito à escolarização, observamos, na Tabela 8, que os pais, em sua maioria, dificilmente ultrapassam o Ensino Médio como nível máximo de escolarização. Entre esses, apenas 14,6% conseguiram concluir o Ensino Fundamental e apenas 18,7% concluíram o Ensino Médio. Desses, ainda, apenas 4,9% ingressaram e concluíram o curso superior. Números semelhantes se repetem na escolaridade das mães. Ressalte-se, entre

¹⁵ INEP. Geografia da Educação Brasileira. Brasília: O Instituto, 2002.

essas, a presença acentuada do analfabetismo, pois cerca de 11,4% são analfabetas. Entre os pais, o percentual é de 6,5%.

Tabela 8 – Níveis de escolarização do PAI e da MÃE dos(as) professores(as)

Nível de Escolarização	PAI		MÃE		TOTAL(pai+mãe)	
	nº absoluto	%	nº absoluto	%	nº absoluto	%
Não alfabetizado	08	6,5	14	11,4	22	9
Alfabetizado	12	9,8	06	4,9	18	7
Ensino Fundamental Incompleto	54	43,9	49	39,8	103	42
Ensino Fundamental Completo	18	14,6	13	10,6	31	13
Ensino Médio Incompleto	01	0,8	03	2,4	4	1,6
Ensino Médio Completo	23	18,7	31	25,2	54	22
Ensino Superior Incompleto	01	0,8	00	0	01	0,4
Ensino Superior Completo	06	4,9	07	5,7	13	5
Total	123	100	123	100	246	100

Fonte: Crédito direto da autora.

Em síntese, podemos constatar que as famílias de origem dos(as) professores(as) caracterizam-se como provenientes de cidades interioranas. Seus pais exerceram ocupações ligadas à terra, ao trabalho braçal (pedreiro) ou ao pequeno comércio, com uma pequena incidência de funcionários públicos. Essas ocupações são também um reflexo do nível de escolarização atingido pelos pais, que, em sua maioria, não ultrapassa o Ensino Médio. As famílias de origem ocupam, dessa forma, na estrutura social vigente – uma sociedade de classes – uma posição econômica inferior e com dificuldades de atingir a cultura considerada legítima pelos dominantes. Entretanto, apesar dos poucos recursos e da baixa escolarização dos pais, essas famílias investiram na melhoria das condições de vida de seus descendentes, através da educação. Embora não possamos dizer que a migração tenha se dado exclusivamente por causa da educação dos filhos (pois envolve seguramente outros fatores, pelo menos na realidade nordestina), essas famílias compartilhavam, desde o início, a crença na eficácia da educação como meio de ascensão social. Para tanto, elas não somente decidiram investir economicamente em educação, como também tiveram de se organizar internamente para alcançar essa meta. Isto porque, no caso de famílias pobres, em particular, manter os filhos por longo tempo na escola implica em desenvolver estratégias para compensar a ausência do(a) estudante enquanto força de trabalho, no sentido mercantil, ou força produtora de valores de uso para a unidade familiar (ajudar na renda

familiar ou ajudar a mãe nos trabalhos domésticos, ajudar a cuidar de irmãos menores, entre tantas outras atividades).

2.4. Local de nascimento dos(as) professores(as)

Conforme demonstra a Tabela 9, apenas 39% dos(as) professores(as) pesquisados(as) nasceram em Teresina. A maioria (cerca de 59,4%) nasceu em cidades de pequeno porte localizadas no Interior do Piauí (49,6%) e de vários outros estados nordestinos(9,8%).

Tabela 9 – Local de nascimento dos(as) professores(as)

Local de Nascimento	Professores(as)	
	nº absoluto	%
Cidades pequenas no interior do estado do PI	61	49,6
Capital do estado do PI	48	39,0
Outras cidades do interior dos estados do MA,CE,BA,RN,AL,PB e PE	12	9,8
Outros estados(RJ,DF)	02	1,6
Total	123	100

Fonte: Crédito direto da autora.

Ao atingir a idade escolar ou quando ultrapassam os limites de escolarização presentes em sua cidade natal, esses(as) professores(as) buscam mais escolarização nas cidades maiores, no caso, Teresina, a capital do estado do Piauí. Na Tabela 10, destacamos o período de chegada à Capital.

Tabela 10 – Período de chegada dos(as) professores(as) à cidade de Teresina

Décadas	Professores(as)	
	nº absoluto	%
1950	01	1,3
1960	06	8,0
1970	26	34,7
1980	26	34,7
1990	16	21,3
Total	75	100

Nota: Não estão incluídos os nascidos em Teresina, que somam um total de 48 professores(as).

Fonte: Crédito direto da autora.

Podemos observar, na Tabela 10, que os(as) professores(as) migraram para Teresina, em sua maioria (69,4%), nas décadas de 1970 e 1980. Estas décadas representam o período em que se intensificou a urbanização do estado do Piauí, em consequência de um relativo crescimento econômico perceptível nos indicadores econômicos da época. Conforme nos apresenta Mendes (2003, p. 295):

O crescimento do PIB piauiense no período de 1970 a 1999 atingiu a média de 7,1%, contra 5,2% do Nordeste e 4,4% do Brasil. Com isso, a participação do Piauí em relação ao PIB da região subiu de 3,0% para 4,2%, em 1999, tendo chegado a 4,7% em 1991.

Na década de 1970, houve um maciço investimento federal no estado do Piauí, que possibilitou certo aparelhamento urbano; tais investimentos concentraram-se na construção de linhas de transmissão de energia, construção e pavimentação de estradas e na implantação dos serviços de telecomunicações (MENDES, 2003, p. 298). Estes incrementos para o desenvolvimento priorizaram áreas urbanas em detrimento das rurais, como afirma Mendes:

Durante muito tempo, no Piauí, a construção de linhas de distribuição de energia para a zona rural acompanhou as estradas, que levam aos povoados, em vez de também margearem os rios, onde está a água para o consumo humano e para a irrigação. O baixo atendimento de energia no meio rural piauiense pode também ser evidenciado com o fato de que apenas 7,2% dos estabelecimentos rurais contam com esse benefício, que chega a 40,0% no total do País, segundo os dados do Censo Agropecuário de 1995 (MENDES, 2003, p. 300-301).

No período de 1966-1970, o setor primário da economia piauiense sofreu uma queda brusca de produtividade, atingindo um decréscimo médio de 6,6% ao ano. A atividade agrícola era o principal segmento do setor e, quase exclusivo, meio de vida de grande parte da população do estado. A crise dos demais segmentos (a pecuária e o extrativismo vegetal) atingiu fortemente o setor agrícola, fazendo declinar, ainda mais, o baixo padrão de vida da população rural (MARTINS et al, 2003, p.149).

Fatores como o pouco incentivo ao meio rural e a crise que nele se instaurou têm sido apontados pelos estudiosos como uma das causas do êxodo rural. Segundo Martins et al. (ibid.), “a contínua deterioração das condições de vida da zona rural serviu como potente alavanca de expulsão da população para outros estados e principais cidades do Piauí, tornando muito maior o crescimento populacional urbano”. A migração rural-urbana no Piauí tem se intensificado desde a década de 1960. Bacellar (1995, p. 115) ao realizar a análise dos dados censitários de 1940 a 1991 revela que “o grau de urbanização da população piauiense vem crescendo rapidamente, tendo passado de 16% em 1950 para 23% em 1960; 32% em 1970; 42% em 1980 e, finalmente, cerca de 53% em 1991”.

Contrariamente ao que ocorre nas grandes regiões metropolitanas, a atração de populações do interior do Piauí para a capital não se deve às atividades industriais, uma vez que Teresina possui um setor industrial ainda incipiente. Neste caso, a intensificação das atividades administrativas, de comércio e prestação de serviços, comum nas áreas urbanas, tem se apresentado como o fator de atração para as populações do interior do estado. Em pesquisa realizada pela Fundação CEPRO, foi verificado que as atividades com maior absorção de mão-de-obra no Piauí são aquelas relacionadas ao serviço público, seguida pelo comércio formal e a prestação de serviço (FUNDAÇÃO CEPRO, 2000, p. 33).

Como ilustração desse movimento migratório, pode-se assinalar que a maioria dos(as) professores(as) não nascidos em Teresina (61) é oriunda de cidades pequenas distribuídas por todo o interior do estado. Apenas cinco dos(as) 61 professores(as) nasceram em cidades com mais de 45.000 habitantes. Dentre os(as) que não são nascidos(as) no estado do Piauí, o maior fluxo vem dos estados do Maranhão (09) e do Ceará (03). A migração de pessoas de outros estados para a cidade de Teresina deve-se, em grande parte, à proximidade entre esta capital e suas cidades de origem. Assinale-se, também, que o Piauí limita-se extensamente com esses dois estados (Maranhão ao oeste e Ceará a leste), e a localização da capital, Teresina, na região central do território piauiense, favorece a vinda de populações de cidades próximas, localizadas ao sul desses estados. Essas populações chegam a Teresina em busca, dentre outras coisas, de uma maior possibilidade de escolarização. Os(as) professores(as) e suas famílias fazem parte desse contingente. Segundo dados da Fundação CEPRO, em pesquisa direta realizada no ano de 1998 e publicada em 2000, a “busca por mais estudos” é apontada como a terceira maior

causa de migrações para Teresina. Considerando o grau de escolaridade atingido pelos(as) pesquisados(as) em relação ao de seus pais, inferimos que a busca por mais escolarização tenha contribuído muito para que realizassem migrações em direção a centros urbanos maiores. A escolha por Teresina, em sua maioria, deveu-se, possivelmente, às limitações impostas por fatores econômicos que os impossibilitaram de ir para cidades maiores e mais distantes.¹⁶ Além disso, Teresina, desde o século XX, tem se destacado como pólo concentrador de atividades terciárias como o comércio e a prestação de serviços, com destaque para as áreas de saúde e educação, além das funções administrativas.¹⁷

Inferimos também que a vinda dos(as) professores(as) e suas famílias de origem para a capital do estado (Teresina) representa um período de modificações na formação das disposições a eles(as) requeridas. Mesmo aqueles(as) que nasceram em Teresina (39,%), sendo oriundos de famílias com poucos recursos e com poucas possibilidades de mobilidade social, começaram a vislumbrar novas oportunidades de escolarização e de trabalho em virtude da crescente urbanização da cidade. A cidade maior, com níveis de exigências diferentes das cidades menores, oferece novas formas de apreensão do mundo e incentiva a aquisição de novos capitais. Embora a origem rural seja forte entre os(as) professores(as), na cidade, eles aspiram mais escolarização e mais oportunidades de trabalho. É o que depreendemos do depoimento a seguir.

A perspectiva de quem mora no interior ... não tem onde estudar. Eu vim porque não tinha um ambiente para estudar mais, encerrou lá. Aí eu vou ficar lá fazendo o quê? Eu, voltar para a roça? (risos) Melhorou porque estou num ambiente mais saudável, numa cidade que tem tudo o que eu quero, tem amizade, educação, posso estudar o que eu quiser, porque até hoje eu estudo, nunca paro de estudar, trinta anos estudando e ainda quero estudar mais. Enquanto estiver enxergando eu vou estudar. Até cego vou estudar. E aí ... melhorou por isso; porque estou num ambiente que tem tudo o que eu quero. Bem diversificado (Valdir¹⁸, 47a, 10am).

¹⁶ Teresina, embora seja a capital do estado do Piauí, é considerada uma cidade de porte médio.

¹⁷ PIAUÍ. 2000, op. cit, p. 21.

¹⁸ Estamos utilizando nomes fictícios para identificar os sujeitos, os dados seguintes são verídicos e indicam a idade (47anos) e o tempo de magistério (10 anos de magistério).

Para famílias inseridas nas camadas sociais de baixa renda, as necessidades básicas, como alimentação, moradia etc, são as mais prementes. Entretanto, a educação dos filhos requer onerosos recursos, muitas vezes não disponíveis. Daí a necessidade de definir estratégias que vão além da submissão aos condicionantes da posição ocupada na estrutura social. Nos depoimentos abaixo, recolhidos durante as entrevistas, observamos essa preocupação.

A minha família, o meu pai principalmente, ele tem origem no interior, né? Ele tinha esse sonho de formar um filho e, graças a Deus, quatro filhos já se formaram. Ele dizia que era o único recurso que o pobre tinha, né? O incentivo que eu tinha era esse. Era a vontade dele em querer que a gente fosse melhor, que a gente vivesse numa situação melhor do que a que ele viveu. Então, o incentivo era só esse. O material ele dava quando podia. As escolas tinham uma estrutura, não vou dizer melhor do que as de hoje, mas elas tinham mais a oferecer pros alunos. A gente trabalhava com poucos livros, mas tinha material rodado, né? e o básico: o giz, o quadro de giz, lápis e caneta e mãos a obra, né? (Carlos, 39a, 17am)

No começo eu não tinha muito incentivo a não ser da minha mãe só naquele discurso de dizer: “a única coisa que eu posso lhe dar é o estudo, então estude que nós somos pobres e temos dificuldades.” (Natan, 35a, 14am)

No interior, cidades do interior do Estado, o incentivo para estudar vinha da família. Para poder, não como recompensa pelo estudo, mas de mostrar a importância, a necessidade de ascensão social através do estudo. Então vinha mais da família, não propriamente da escola. (Irineu, 39a, 6am)

Recebia muito incentivo por parte da família, ou seja, acompanhamento. Minha mãe era uma pessoa muito presente e sempre mostrava para gente a importância do estudo para vida. E a importância de conseguir também um local, um espaço no lado profissional. Ela fazia isso não só conversando, nos orientando, acompanhando, mas também comprando todos os materiais de estudo. (Vanessa, 37a, 14am)

Assim, é... eu sempre estudei em escola particular. O incentivo maior que eu tinha mesmo era da minha família. Meu irmão principalmente porque ele via todo aquele processo, a nossa família que foi sempre muito batalhadora. O meu pai não é alfabetizado completamente, a minha mãe também não. Então, ele via que todo aquele sucesso que a gente conseguisse dali para frente, era uma continuação do que meu pai nunca teve e que ele sempre quis dar para gente. O incentivo que eu tive muito foi dele. No sentido de me cobrar, de estudar, de dar valor ao estudo, de

mostrar a questão mesmo de que a gente tem daqui para frente... que a educação é a base para tudo. Podem lhe roubar tudo, menos a questão da educação. (Fabiana, 38a, 13 am)

Posso dizer que o meu maior incentivo foi em casa. Eu tenho uma tia que é professora e ela sempre levou para mim leituras. Ela sempre tentou me manter atualizada, me envolver nos projetos que tinha na cidade, inclusive em eventos políticos. Ela sempre foi muito envolvida e foi em função disso. Eu tive a sorte de, de certa forma, a minha família ser humilde, mas conseguiu me trazer para capital o que para mim é uma vantagem enorme. Dos meus colegas, acho que proporcional, eu sou 1% que conseguiu sair de lá na época e conseguiu resistir aqui na capital. (Elvira, 28a, 6am)

Embora não dispondo de dados mais específicos que nos permitam avaliar a ação exercida pela família sobre a escolarização de seus filhos e filhas, evidenciamos, nos depoimentos recolhidos, uma grande valorização do processo de escolarização por parte não apenas dos genitores, mas de toda a família (irmãos mais velhos, tias). O estímulo à continuidade dos estudos dava-se, portanto, através do esforço em suprir as necessidades materiais dos estudantes (compra do material escolar mínimo necessário) e de incentivos morais, lembrando sempre a importância do estudo para um bom futuro profissional.

Nesses grupos familiares, observamos a existência de uma “crença” na educação que ultrapassa os limites do provável, quando consideramos o pouco capital cultural disponível. Na verdade, essa “crença” é resultante da incorporação de um discurso hegemônico sobre o papel redentor da educação que perpassa toda a sociedade. Embora seja bastante disseminada essa “crença”, os dados sobre a educação brasileira são pródigos em demonstrar que não basta colocar a criança na escola para lhe assegurar o sucesso; que os diplomas escolares não asseguram, de maneira homogênea e universal, as mesmas chances de sucesso para os diferentes grupos sociais. No caso das famílias aqui referidas, acreditamos, a existência de um *habitus* familiar específico foi determinante para que a “crença” se realizasse. Assim, a presença nesses grupos de certos esquemas mentais e predisposições destes decorrentes, permitiram-lhes decodificar os sentidos do “jogo” educacional e desenvolver as estratégias necessárias à inserção dos seus descendentes no mesmo. Por essa razão, investiram os poucos recursos financeiros disponíveis, reconvertendo-os em capital educacional. Ao mesmo tempo, a unidade familiar teve, cada uma à sua maneira, de se esforçar para prolongar ao máximo o ingresso de seus filhos(as)

no mercado de trabalho e conviver com a ausência dos mesmos na produção dos valores de uso (ou de produtos) necessários à vida doméstica.

Essas constatações são importantes para refutar toda sorte de argumentos deterministas, seja de natureza econômica, política ou outra, e afirmar, com base nos pressupostos da teoria do *habitus* de Bourdieu, por um lado, a existência de certos condicionantes da ação, e, por outro, a capacidade dos agentes de atuarem sobre as condições sociais de sua própria produção. Famílias com características semelhantes a essas se constituem como um segmento diferenciado entre os setores populares, demonstrando uma apreensão particular do discurso educacional hegemônico, porquanto, não somente o assimilam como reúnem esforços no sentido de sua efetivação. Uma análise mais fina dessa situação “atípica” é realizada por Bernard Lahire em sua obra “O sucesso escolar nos meios populares”. Esse pesquisador revela a existência de “diferenças ‘secundárias’ entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos” (2004, p. 12). Segundo sua análise, essas diferenças consistiriam em singularidades moldadas por configurações familiares específicas que resultariam na construção, pelos(as) filhos(as), de esquemas mentais e comportamentais específicos (ibid, p.15).

A personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função de configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela. (LAHIRE, 2004, p. 17)

Para esse autor, as configurações familiares podem ser descritas a partir de cinco temas: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

Em nossa pesquisa não realizamos a investigação direta desses temas, entretanto os indícios encontrados nos depoimentos, apresentados anteriormente, nos permitem inferir que as configurações familiares específicas desse professorado tenham contribuído para alcançarem o ensino superior.

Essas famílias investiram os poucos recursos financeiros disponíveis para proporcionar educação aos seus filhos e filhas, pois viam nesse processo a única possibilidade de melhoria de suas condições de vida. Essa estratégia somente foi possível, defendemos, porque tais famílias não se encontravam no limite da pobreza e puderam adiar por algum tempo o ingresso de seus filhos(as) no mercado de trabalho. Manter os(as) filhos(as) mais tempo na escola significava oferecer-lhes a oportunidade de no futuro ocuparem postos mais elevados no mercado de trabalho. Naquele período (segunda metade do século XX), esse processo de reconversão do capital econômico, ainda que reduzido, em capital cultural objetivado (títulos escolares), era estimulado também pela política educacional em curso no país cujo objetivo principal era a democratização da educação básica. Convém, portanto, analisarmos algumas passagens desses agentes pelas instituições escolares no intuito de continuarmos a verificar o processo de aquisição do capital cultural via instituição escolar.

2.5. Trajetória escolar

Como vimos na seção anterior, não obstante certos condicionantes estruturais e objetivos, as famílias de origem do professorado aqui em foco, foram capazes de criar as condições para que seus filhos(as) construíssem uma determinada trajetória de ascensão social via acumulação de capital escolar.

Vejam, a seguir, alguns aspectos da trajetória escolar dos nossos sujeitos; para tanto, fazemos uso de alguns dados específicos sobre a escola freqüentada (pública ou privada, rural ou urbana), freqüência a cursos pré-vestibulares e a opção pela graduação em Geografia.

Quanto à localização das escolas freqüentadas, essas, em sua maioria, situavam-se na zona urbana (92,7%), fato comum, pois, na zona rural, as condições de escolarização são

muitas vezes precárias. Entretanto, cerca de 7,3% dos(as) professores(as) tiveram sua escolarização apenas iniciada na zona rural, não tendo, ali, concluído todo o processo. Naquele período as escolas presentes no meio rural restringiam-se a ofertar o ensino primário (1ª a 4ª séries). Após essa etapa os alunos cujas famílias possuíam um pouco mais de recursos financeiros deslocavam-se para outras localidades em busca de maior escolarização. Eram comuns os deslocamentos diários de estudantes para a cidade, no intuito de freqüentarem a escola, quase sempre localizadas nos núcleos urbanos. Ressalte-se que nas décadas de 1960 a 1980, no Piauí, havia uma forte presença do rural no meio urbano. Os núcleos urbanos do estado, naquele período, não possuíam uma infra-estrutura diferenciada, substancialmente, da existente no meio rural. Como dissemos anteriormente, somente nas décadas de 1970 e 1980 é que se percebe uma intensificação na urbanização do estado do Piauí.

Quanto à dependência administrativa (Tabela 11), a maioria dos(as) professores(as) (cerca de 88,6%) freqüentou a escola pública. Desses 42,3% realizaram, ali, toda a sua escolarização. Somente 11,4% realizaram toda a escolarização básica em escolas particulares.

Tabela 11 – Professores(as) por tipo de escola freqüentada (dependência administrativa)

Tipo de escola freqüentada	Nº absolutos	Percentuais
Escola Pública e Particular	57	46,3%
Somente Escola Pública	52	42,3%
Somente Escola Particular	14	11,4%
Total	123	100%

Fonte: Crédito direto da autora.

Tornou-se um truísmo referir-se às escolas públicas como incompetentes para oferecer uma preparação necessária a seus alunos(as), possibilitando-lhes uma aprovação em concursos vestibulares, especialmente para cursos muito disputados, ou seja, aqueles com uma maior valorização social, seja em virtude de terem se tornado tradicionais como Direito e Medicina, seja por oferecem a possibilidade de uma posição privilegiada em termos de remuneração no mercado de trabalho. As características das instituições pelas quais esses(as) professores(as) passaram impuseram-lhes limites de inserção no mundo acadêmico. No Brasil, estudos desenvolvidos por Setton (1999), inspirados em Bourdieu, têm verificado uma expressiva divisão interna entre os cursos universitários. Essa divisão

reflete, além do uso diferenciado da instituição escolar, as distintas oportunidades educacionais em uma sociedade de classes (SETTON, 1999, p. 453).

Esses estudos consideram ainda as pesquisas de Bourdieu que têm orientado o debate sobre a predisposição ao discurso escolar. Para esse autor, as ações dos agentes são historicamente contextualizadas. Condicionantes materiais e simbólicos agem sobre as estruturas sociais e psicológicas dos agentes em uma complexa relação de interdependência.

O grupo de professores(as) de Geografia aqui estudado possui como característica principal o seu pertencimento as camadas sociais ditas populares. Segundo Costa (1995, p.195), indivíduos nessas condições dificilmente conseguem ingressar em universidades, e quando o fazem, quase sempre ocupam vagas em cursos com pouco prestígio social.

A condição econômica dos estudantes se refletiu, também, na freqüência ou não a cursos pré-vestibulares. Apenas 30% dos respondentes os freqüentaram, ou seja, 70% não puderam fazê-lo. Essa constatação não é irrelevante uma vez que os cursos pré-vestibulares, ressalte-se, majoritariamente privados, há décadas impuseram-se como percurso “natural” do concluinte do ensino médio até chegar a universidade. Criou-se, no país, no plano do senso comum uma “verdade absoluta”: sem cursinho são menores ainda as chances de chegar à universidade. Diante disso, acreditamos que, grosso modo, 70% dos(as) professores(as) não tiveram condições adequadas para freqüentar os chamados “cursinhos”, na verdade, empresas a serviço da mercantilização do ensino.

Como destacamos antes, o professorado aqui observado vem de famílias que estabeleceram uma relação específica com o campo educacional visando a assegurar o ingresso dos seus descendentes no interior do mesmo. Isso permitiu que os atuais professores(as), ao contrário do que acontece com milhões de crianças e adolescentes nordestinos, ao se tornarem adultos, tivessem a oportunidade e disposição para ingressar na tão sonhada e valorizada universidade. Todavia, como diz a teoria do campo de Bourdieu (2004a; 2004b), a posição de um agente ou instituição num determinado campo social e em determinada conjuntura do mesmo é o resultado da acumulação dos capitais, das estratégias desenvolvidas e das disputas simbólicas travadas para ocupá-la. Por conseguinte, quando nossos(as) professores(as) conseguem ingressar no mundo universitário, as posições que aí

passam a ocupar carregam as marcas das condicionantes que os produziram e das ações sobre si mesmos e sobre os contextos, que foram capazes de empreender.

Tendo realizado, total ou parcialmente, sua escolarização em escolas públicas, é possível que a maioria dos(as) professores(as) se considerasse despreparada para concorrer a uma vaga em cursos universitários mais valorizados. Assim, formulamos uma pergunta no questionário de pesquisa cujas respostas permitissem conhecer os motivos da escolha do curso de graduação em Geografia. As justificativas foram submetidas à análise categorial de conteúdo. Os resultados encontram-se expostos na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Motivos explicitados pelos(as) professores(as) para justificar a escolha da graduação em Geografia

<i>Motivos explicitados</i>	<i>Professores(as)</i>	
	Nº absoluto	Percentuais
RELACIONADOS À FACILIDADE DE ACESSO AO CURSO <ul style="list-style-type: none"> • Porque achei que era mais fácil passar no vestibular; • Porque não consegui passar para outro curso; • Não me sentia preparado(a) para concorrer a vagas em outros cursos; • Porque na cidade não tinha o curso que eu desejava • Sempre gostei de Geografia; • Eu me identificava com Geografia; • Porque era uma disciplina que eu tinha afinidade; • Sempre gostei da área de humanas; 	94	76,4%
RELACIONADOS AO ATENDIMENTO DE NECESSIDADES PROFISSIONAIS <ul style="list-style-type: none"> • Porque já trabalhava com a disciplina; • Porque a LDB estava cobrando que o professor tivesse curso superior; • Porque era mais fácil conseguir emprego; • Porque eu precisava me profissionalizar; 	10	8,1%
RELACIONADOS À EXPECTATIVA DE AQUISIÇÃO DE MAIS CONHECIMENTOS <ul style="list-style-type: none"> • Porque queria ter mais conhecimentos; • Porque é um curso que dá uma visão do mundo muito ampla; • Porque eu tinha muita curiosidade; • Porque eu gostava dessa coisa de conhecer países; 	10	8,1%
RELACIONADOS À INFLUÊNCIA DE AMIGOS, PARENTES E PROFESSORES. <ul style="list-style-type: none"> • Porque eu encontrei uma amiga que “fez a minha cabeça”; • Por influência de meu irmão que já fazia o curso; • Porque tive uma professora que incentivou bastante; 	04	3,3%
NÃO SABEM, NÃO LEMBRAM	05	4,1%
TOTAL	123	100

Fonte: Crédito direto da autora.

Como pode ser observado, em sua maioria (76,4%), os motivos estão relacionados “à facilidade de acesso ao curso”. Nessa primeira categoria, estão inseridas todas as respostas que expressam o desejo de ingressar em um curso superior com vistas a auferir ganhos futuros, sejam materiais sejam simbólicos. Fazer um curso superior é um investimento, mas realizado dentro das possibilidades. No momento da escolha, eles julgavam qual seria o mais adequado às suas condições objetivas; ou seja, tratava-se de uma escolha limitada pela condição social. No entanto, em alguns casos, o cálculo das possibilidades esconde-se por trás de um discurso racionalizador e retórico, visando convencer a si mesmo e aos outros da justeza da escolha: “sempre gostei de Geografia”; “tinha afinidade”; “me identificava”. Vejamos algumas falas dessa categoria.

Eu sempre gostei muito da área humana, especialmente Geografia, também, não tinha tantas oportunidades diante da minha história de vida, então... o que ficou mais fácil foi justamente escolher uma área de licenciatura, Geografia, como já era ... a disciplina que eu gostava, então eu escolhi o curso, assim, Geografia para ... estudar (Irene, 39a, 14am).

Bom, o curso de Geografia ... na época não era Geografia ... e eu estudava o 3º ano; eu tinha uma tendência para a área de saúde, mas não me senti preparada, e mudei para uma licenciatura. (Roberto, 23a, 1am).

Interessante! A Geografia entrou na minha vida. Quando eu fui fazer vestibular, meu sonho era fazer Enfermagem. Mas eu achava que não estava a altura de fazer Enfermagem, porque dependia de Química e eu sentia dificuldade em Química, mas eu gostava muito da Geografia. Imagina, naquele tempo... , na época que eu fiz o terceiro ano, a abordagem não é como a de hoje, bastante crítica... e eu gostava. Eu saí de casa determinada a fazer Enfermagem, mas não sentia aquela determinação em termo de preparo. Vou fazer para Geografia, porque me identifico um pouco com a questão do espaço e fiz opção pela Geografia. No ano seguinte, dois anos depois, eu tentei Enfermagem, mas aí eu não passei; e já estava gostando de Geografia. (Eva, 40a, 12am).

Bom, eu gosto muito de Geografia. No Ensino Médio foi a disciplina com a qual eu mais me identifiquei; e eu sendo aluno de escola pública, sabendo da dificuldade que tem de entrar na Universidade e diante da concorrência... Mas digamos que eu aliei o útil ao agradável, porque eu queria entrar e achei que com Geografia eu teria maiores possibilidades, porque era a matéria que eu ia bem, tinha boas notas, assimilava bem os conteúdos. (Joaquim, 24a, 1am).

Eu fiz o Curso de Geografia por acaso. Na realidade, eu aspirava fazer o curso de Agronomia, mas como eu me achei mais preparado para fazer

Geografia, então achei por bem fazer Geografia; e hoje agradeço a Deus ter feito.... Geografia tem me dado realmente muito prazer, gostei da profissão, estou gostando, e hoje o que eu tenho devo à Geografia (Antonio, 45a, 12am).

Fica evidente, nas falas, a consciência dos limites impostos pelas condições objetivas de existência que não lhes permite desejar ou escolher o improvável; “também não havia tantas oportunidades [...]”; “eu sendo aluno de escola pública, sabendo da dificuldade que tem de entrar na Universidade [...]”. A escolha dava-se entre aqueles cursos sabidamente menos concorridos. A expressão “o mais fácil”, recorrente nos relatos, classificados nessa categoria, significa o mais provável de conseguir tendo em vista o exíguo montante de capital cultural acumulado. Percebemos nesses depoimentos a “eleição do necessário” e o “princípio de conformidade” relatado por Bourdieu, quando se refere ao *habitus* das classes populares.

A proposição fundamental que define o *habitus* como necessidade que se torna virtude nunca é experimentada com tanta evidência quanto no caso das classes populares, uma vez que, para elas, a necessidade abrange perfeitamente tudo o que se entende, habitualmente, por esta palavra, ou seja, a privação inelutável dos bens necessários. A necessidade impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável, disposição profunda que não é, de forma alguma, incompatível com uma intenção revolucionária, mesmo que ela lhe confira sempre uma modalidade que não é a das revoltas intelectuais ou de artistas (2007, p. 350).

Ainda nessa categoria, classificamos as respostas referentes à idéia de identificação, afinidade ou gostar da disciplina, na verdade, estratégias discursivas que racionalizam a necessidade de se adaptar aos limites da própria escolha. Essa idéia pode ser observada nos relatos seguintes.

Eu te digo com toda sinceridade, não foi por vocação; não foi por paixão; não foi porque eu tivesse aquele anseio de ser professor de Geografia. Eu nem imaginava o que seria ser professor! Mas o tempo foi me mostrando que parece que eu nasci para isso; que eu nasci para ser professor. E que à

Geografia, como eu digo hoje, devo tudo o que tenho [...] devo todo o conhecimento que tenho hoje a essa profissão. (Manoel, 36a, 13am).

Porque quando eu passei a trabalhar à noite na rede estadual, o estado, na área que está necessitando professor, coloca, embora eles não considerem, na época eles não consideraram a habilitação, então me colocaram na área de Geografia, e aí eu passei a lecionar e gostei da disciplina, e aí foi um incentivo para eu cursar e gosto (Helena, 35a, 8am).

Até porque eu já trabalhei com a disciplina Geografia e também por essa curiosidade de ter conhecimento na área humana, na área econômica. Eu queria assim uma coisa que fosse abrangente; acho que a Geografia tem isso, ela dá essa abrangência para o conhecimento. – *Quando a senhora dava aula, antes de se formar, a senhora era normalista?* – Era, tinha o curso pedagógico. – *Tinha o 4º adicional?* – Não, só até o 3º ano. – *Por que a senhora tinha optado por ministrar a disciplina de Geografia?* – Eu acho que era pela facilidade que eu sempre tive com o conhecimento de Geografia e de História; então me identifiquei muito, e achava mais fácil trabalhar também, e por gostar, eu gosto muito de Geografia (Rosa, 41a, 20am).

Confesso que no início eu terminei o Ensino Médio, antigamente o Científico, e gostava muito dos meus professores(as) de Geografia, e sempre tirei boas notas em Geografia. Escolhi Geografia para fazer, mas não tinha muito aquela questão da vocação. Eu passei até a gostar muito mais depois que fiz o curso. (Túlio, 44a, 22am).

Na verdade, quando eu fiz o curso [...] há poucos anos tinha chegado do interior do estado; e escolhi fazer vestibular para Geografia; na verdade, eu não sabia, não tinha nenhuma informação que seria para lecionar. Depois que passei no Vestibular, que comecei fazer o curso, comecei a ter uma afinidade e gostar da Geografia em si. E hoje, eu gosto muito da Geografia. Acho que é uma ciência muito rica (Fernando, 42a, 12am).

Ressalte-se o gostar “surgido” dessa busca realista por uma formação superior, que possibilitasse satisfazer necessidades materiais imediatas e ainda adquirir algum ganho simbólico. Embora possamos considerar a existência de afinidade dos respondentes com essa disciplina, vale ressaltar que essa afinidade também é condicionada por referentes culturais. Existe um cálculo no processo de escolha do curso. Nesse cálculo, a área de humanas, e nela a licenciatura em Geografia, comumente tida como menos concorrida e, nesse sentido, de mais fácil acesso, aparece como a “melhor opção”. Segue-se a isso um processo de racionalização tendo em vista atender aos aspectos subjetivos, qual seja, a busca por afinidades.

Na categoria “motivos relacionados ao atendimento de necessidades profissionais”, expressa-se mais fortemente o desejo de melhoria das condições objetivas de existência, através da inserção no magistério.

Vários motivos, primeiro porque eu gosto muito da disciplina, gosto muito da ciência geográfica e também porque era uma das maneiras mais fáceis para conseguir emprego (Humberto, 49a, 22am).

Bom, eu decidi fazer o Curso de Geografia *a priori* por uma questão de necessidade de sobrevivência, não resta dúvida. Eu precisava me profissionalizar, tenho uma ... uma identificação com a educação, e vi, na Geografia, desde pequeno eu sempre tive essa impressão, vamos chamar assim, com essa coisa de pensar sobre os lugares, de pensar sobre as diferenças das sociedades, de pensar sobre as transformações que o mundo apresenta; de pensar sobre essa capacidade que o homem tem, de fato, de estar mudando a cara do mundo. Isso sempre me atraiu, e eu vejo na Geografia uma coisa muito interessante, como vejo em muitas outras disciplinas. Como escolhi Geografia, descobri nela uma identidade, suficiente para me fazer sentir prazer, em alguns momentos; e raiva nos momentos oportunos também (Tobias, 37a, 11am).

Porque eu sempre me vi com esta disciplina, que sempre correspondia às minhas expectativas no campo profissional (Lúcia, 44a, 18am).

A categoria “expectativa de aquisição de mais conhecimentos” abriga as respostas dos(as) professores(as), nas quais estes se referem à ampliação do conhecimento. Esta seria obtida a partir da realização da graduação em Geografia. Entretanto, nessas falas, não observamos referências ao conhecimento científico que seria específico da ciência geográfica. Ao descrever o conhecimento que intencionavam adquirir, os(as) professores(as) fazem uma enumeração pouco aprofundada de temas sem inter-relacioná-los e revelam um desejo de aprendizado baseado em uma contemplação da realidade. O conhecer pelo conhecer, sem uma finalidade mais específica ou pragmática.

Porque eu tenho muita curiosidade, assim, eu escolhi para ver se eu tinha condição no curso, de conhecer alguma coisa sobre o espaço [...]. Eu conheci muita coisa, viajei muito no curso de Geografia. Mesmo no Piauí, eu viajei foi muito. Ainda tenho vontade de conhecer mais. Essa

oportunidade de conhecer, de como é o espaço. Conhecer alguma coisa do passado (Silvia, 38a, 2am).

Primeiro porque eu gostava dessa coisa de conhecer países, falando daquilo que eu pensava naquele momento. Eu gostava de, digamos assim, ter um aprofundamento maior sobre essa questão de realidade espacial [...] entender um pouco mais da dinâmica espacial; ou seja, de como o homem trabalha o espaço, que, muitas vezes, a gente não se questiona. E às vezes a gente não faz nenhuma reflexão sobre esse papel, se é bom ou é ruim; se a gente tem uma participação de fato nessa organização do espaço. Muitas vezes a gente não está vivendo por viver, e não tem essa idéia de que a gente é o fundamento mais importante, é o agente que modifica, que constrói, mas que principalmente destrói (Luciano, 41a, 10am).

Porque é uma disciplina que eu tenho afinidade, que eu gosto de trabalhar; e pelo fato de ser uma forma de estar atualizado com o mundo, com a sociedade. É o seu dia-a-dia, geografia (Valquíria, 32a, 6am).

Resolvi fazer Geografia porque eu sempre tive mais afinidade com as disciplinas das ciências humanas, e também porque eu sempre tive muita curiosidade de conhecer o mundo e também de fazer com que outras pessoas, no caso, agora, os meus alunos, tivessem também essa vontade, esse desejo. Acho que isso a gente consegue passar no dia-a-dia [...] fazer com que eles conheçam um pouco mais do mundo, mesmo que para isso eles [...] não viagem, mas que através da leitura essa oportunidade assim de, pelo menos, terem a idéia do mundo como um todo (Carolina, 43a, 15am).

Porque é um curso que dá uma visão de mundo muito grande. Uma visão de mundo mais afinada com a realidade; traz para você informações, tanto da área física quanto da área humana social do mundo (José, 34a, 8am).

Eu sempre gostei de Geografia; queria conhecer o mundo sem sair de casa; o meio em que vivemos; todo o espaço em si; toda a construção que faz parte, curiosidade sobre o mundo (Lucas, 40a, 8am)

Porque é para aprender, para aprender a conhecer alguns pontos que ainda não conhecia; principalmente os pontos turísticos [...] do nosso Estado, que, durante esse curso, me deu oportunidade para que eu conhecesse alguns que eu ainda não conhecia e fiquei maravilhada. Um dos objetivos foi esse e também para ter mais conhecimento sobre a disciplina (Tatiana, 47a, 3am).

Em algumas falas menciona-se, de modo incipiente, a possibilidade de análise da realidade a partir de uma inter-relação de fatores. Nesses relatos, é perceptível a tentativa de se dar uma resposta com base nos conhecimentos da ciência geográfica, adquiridos durante a graduação. Conhecimento este que muito provavelmente não motivou a escolha pelo

curso, haja vista que a Geografia escolar a que tiveram acesso durante a escolarização básica diferencia-se grandemente da ciência geográfica veiculada nas Universidades. Os agentes remetem-se ao ontem utilizando-se de argumentos do presente. Nesse sentido os depoimentos a seguir são exemplares, vejamos:

É uma ciência que objetiva uma maior interação com a realidade, tanto do nosso país como do mundo, possibilita formar cidadãos conscientes, ativos e dotados de opinião própria (Luciana, 42a, 13am).

Desde o Ensino Médio eu me interessava muito por Geografia, mais a parte física; mas hoje já dá para perceber que tanto a parte física quanto a humana são necessárias, e não podem ficar isoladas as duas (Geovane, 25a, 7am).

Primeiro porque eu gosto da ciência. E também gosto de sala de aula, apesar dos desafios, que são enormes [...] grandes demais. Então, por isso! Pela afinidade e também porque é um curso mais aberto; onde você tem [...] a dimensão natural das coisas: relevo, hidrografia, e tem também a ação humana, política, econômica. Por causa da sua abertura. Várias dimensões (Ana, 27a, 3am).

Exatamente por essa visão de todo... que você tem na Geografia, quando você se depara, não com um conhecimento específico, uma área fechada, mas você vai trabalhar com conhecimento de todas as áreas. Então, quando você tem elementos da Sociologia, da Economia, da Botânica, da Biologia, então dá para ver isso tudo. Isso tudo sempre me cativou, essa coisa de estudar mesmo, saber o que é um espaço construído (Paula, 37a, 15am).

As referências feitas remetem-nos às perspectivas atuais da ciência geográfica às quais, certamente, eles(as) não tiveram acesso, pois a formação escolar básica desses docentes realizou-se durante a ditadura militar, período em que predominava nas escolas uma “geografia patriótica”, cujo objetivo era a descrição dos lugares e não desvendar a sua construção social.

De modo geral, observamos aí uma necessidade de justificar positivamente a escolha por um curso que, ao tempo em que os distingue como portadores de curso superior, também os coloca em uma posição de pouco prestígio no campo educacional, haja

vista a valorização de que gozam outras licenciaturas como a Matemática e a Língua Portuguesa.

Na quarta categoria, que denominamos “influência de outros (amigos, parentes, professores)”, as respostas foram agrupadas pela ênfase dada na indeterminação de uma motivação pessoal para a escolha.

Na realidade, quando eu saí da minha casa, saí para fazer História. Saí para me inscrever no Curso de História. Quando cheguei na fila, encontrei uma colega e lá ela fez minha cabeça. Falei com ela e ela questionou comigo assim: por que História se nós trabalhamos na área de Geografia? Nessa época eu dava aula de História e Geografia. Só que agora eu posso dizer que me apaixonei por Geografia. E eu sei que tenho muita coisa a aprender ainda, por que a cada dia que eu abro um livro de Geografia eu me deslumbro mais com aquilo ali, quando eu vejo aquelas imagens na televisão sobre a minha área, quando eu conheço pessoas da minha área. Aquilo ali tudo me empolga muito. (Vitória, 50a, 10am).

É uma área que eu me identifico, a área dos elementos naturais, sociais, a interação social com o natural; eu me realizo enquanto professor de Geografia.. Além de ser um desejo do meu pai, eu também me identificava com a disciplina de Geografia, sempre gostei da disciplina de Geografia; no que se refere ao meio ambiente, aos aspectos sociais, discutir esses aspectos sociais e ambientais e buscar soluções para os seus problemas quando encontrados. – *Seu pai é formado em Geografia?* – Ele é formado em Agronomia (Daniel, 26a, 6am).

Eu acho que me despertou o interesse desde que minha irmã formou-se em Geografia, e eu via o estudo dela em casa, aquilo me chamou muito atenção. E também até porque Geografia sempre me lembra muito a questão da paisagem, a paisagem me chama muito a atenção. Eu acho que é por isso que eu gosto muito de viajar (Carla, 47a, 3am).

Foi por causa de um professor que eu tive no Ensino Médio. Eu... admirava muito a forma como ele trabalhava Geografia. Eu tinha antipatia por Geografia no Ensino Fundamental porque minha professora de geografia de 5ª a 8ª série era antipática demais; aquela professora carrasca, chata mesmo, e eu abominava Geografia. Quando eu fiz o Ensino Médio tive um professor, o professor “Paulo”, nem lembro agora o sobrenome dele, é professor das universidades aqui, quase todas; ele era... maravilhoso, e eu me apaixonei, assim, por Geografia.... quando você trabalha a Geografia você está conhecendo o mundo. Assim tudo. Eu acho fascinante, mesmo. Eu me apaixonei por Geografia e resolvi fazer (Úrsula, 42a, 10am).

Dos dados apresentados até aqui, podemos inferir que o professorado de Geografia é produto de um encontro de indivíduos com trajetórias sociais e individuais semelhantes. A escolha da Geografia, pode-se constatar, é fruto do cálculo das possibilidades de investimento material e simbólico realizado (ou inferido) pelos esquemas mentais do *eidós* (a dimensão cognitiva do *habitus*)¹⁹ característico de um *habitus* comumente presente em indivíduos oriundos de grupos sociais situados na periferia, digamos assim, das estruturas sociais. Daí as denominações de grupos populares, classes populares, dentre outras. O *habitus* profissional (docente) que caracteriza o professor de Geografia, fazemos aqui uma primeira e importante constatação, articula-se com um outro *habitus* “popular” pré-existente, produto da inserção subalterna dos agentes na estrutura social piauiense. Se, para esses, tornar-se professor(a) de Geografia representou uma ascensão em relação às suas origens, essa ascensão permanece, no entanto, condicionada ao volume de capitais acumulado ao longo das trajetórias individuais.

Ao inserir-se no campo do ensino da Geografia, na cidade de Teresina, cada agente ocupará uma posição que será resultante do volume dos capitais acumulados e das estratégias desenvolvidas para ocupá-la. Sobre a importância dos capitais ou da reconversão de um tipo de capital em outro tipo, Bourdieu (2002, p. 223) afirma:

[...] os alunos ‘bem nascidos’, que receberam da família um senso perspicaz do investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-los em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos de imigrantes, muitas vezes entregues completamente a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, a contratempo e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido.

¹⁹ Para Bourdieu o *habitus* articula-se em três dimensões: a) o *eidós*, dimensão cognitiva; b) o *ethos* uma ética espontânea, fruto da prática; c) a *héxis* corporal, a história do grupo inscrita nos corpos (Bourdieu, 2007).

No grupo de professores(as) estudado, os investimentos em capital educacional são limitados à sua capacidade (e da família) de reconverter o capital dinheiro ou outros (bens materiais, capital social, capital lingüístico, cognitivo) nas formas mais distintivas do campo educacional. Dada a exigüidade do capital possuído, o investimento é orientado para áreas de baixo risco ou cujo retorno é mais rápido e seguro. Essa perspectiva de retorno é observada logo no início da carreira docente, quando esses(as) professores(as), ainda em processo de qualificação, procuram ingressar no mercado de trabalho.

2.6. O ingresso no mercado de trabalho

O contato com a profissão docente, especificamente com a docência em Geografia, para a maioria desses(as) professores(as), iniciou-se ainda durante o curso de graduação (Licenciatura). Dos(as) respondentes, apenas 16,3% não trabalharam como professores(as) de Geografia durante a sua formação inicial. Os demais (83,7%) foram se engajando aos poucos no trabalho docente com esta disciplina: 38,2% trabalharam durante todo o curso; 34,1% da metade do curso para o final; e 11,4% apenas no final da Licenciatura.

O fácil acesso ao mercado de trabalho atraiu os(as) futuros(as) professores(as), pressionados(as) por questões materiais relacionadas a sua manutenção na universidade e a necessidade de contribuir financeiramente com a família, inserem-se precocemente no mundo do trabalho. Entretanto, alguns já se encontravam trabalhando no âmbito escolar quando do seu ingresso no curso de Licenciatura, na sua grande maioria mulheres oriundas do curso normal de nível médio destinado, à época, à formação de professores(as) para o magistério das séries iniciais. Não podemos precisar esse dado em termos percentuais, haja vista não termos formulado questão específica para esse fim. Estamos, por conseguinte, nos baseando em respostas dadas a outras questões formuladas, nas quais as professoras relatam esta situação.

Atualmente, quanto ao nível de escolarização em que atuam os(as) professores(as), a distribuição dá-se da seguinte forma: 43,1% trabalham exclusivamente no Ensino Fundamental; 21,1% exclusivamente no Ensino Médio e 35,8% exercem atividades docentes concomitantemente no Ensino Fundamental e Médio. Quanto ao número de

escolas em que desenvolvem suas atividades, 43,08% dos(as) professores(as) trabalham em uma só escola; 28,45% trabalham em duas escolas; 20,32% deles trabalham em três e 8,13% atuam em quatro ou mais escolas.

Em síntese, dos dados apresentados, podemos inferir que o professorado de Geografia é produto de um encontro de indivíduos com trajetórias sociais e individuais semelhantes compartilhando produtos de um *habitus* comumente denominado de “popular”. A escolha da Geografia, pôde-se constatar, não se deu como fruto do acaso, nem tampouco de uma vocação, considerada como disposição inata. Pelo contrário, deu-se como fruto do cálculo das possibilidades de investimento material e simbólico realizado (ou inferido) pelos esquemas mentais do *eidos*, a dimensão cognitiva do *habitus*.

No capítulo terceiro, vamos explorar as características do *habitus* docente do(a) professor(a) de Geografia, o qual, como veremos, constituiu-se a partir dos capitais anteriormente acumulados, pela fusão com outros *habitus* presentes na população estudada, outras matrizes e marcas culturais. Como sempre disse Bourdieu, *habitus* não é uma coisa, mas um conceito que nos permite referenciar empiricamente a construção de seres sociais.

Capítulo III - Gosto e estilo de vida dos(as)
professores(as) de Geografia no município de
Teresina

Introdução

Vimos, no capítulo anterior, como, apesar dos condicionantes de sua posição social, os indivíduos aqui investigados desenvolveram estratégias que lhes permitiram superar certos limites e redirecionar suas vidas. Esse nos parece um bom exemplo da compreensão do *habitus* como sistema de disposições e como mediador entre as estruturas sociais e as subjetividades.

No seu, hoje, clássico texto “Esboço de uma teoria da prática”, Bourdieu (1994) já destacava a necessidade de se entender o *habitus* como sistema de disposições, estas devendo exprimir, em primeiro lugar, o “*resultado de uma ação organizadora*”, aproximando, assim, o conceito de *habitus* ao de estrutura; em segundo lugar, “*uma maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo), e, singularmente, uma *predisposição*, uma *tendência*, uma *propensão* ou uma *inclinação*”(p. 61).

Importante, pois, não reduzir o *habitus* às estruturas, como o fazem certos críticos e certas aplicações inadequadas. O *habitus* deve ser compreendido como

princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras; objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-lo e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 61).

A relação da população, aqui investigada, com a cultura escolar esteve todo tempo condicionada pela herança cultural familiar. Como sempre defendeu Bourdieu, desde os seus primeiros escritos sobre a educação (especialmente nos livros “Os herdeiros” e “A reprodução”, publicados na França, respectivamente em 1964 e 1970), a facilidade ou dificuldade que têm os alunos com a cultura escolar estará sempre relacionada à maior ou menor distância dos mesmos relativa aos códigos culturais hegemônicos. Para os filhos das elites e grupos abastados, a comunicação pedagógica da Escola vai sempre ao encontro do que lhes foi transmitido pelo ambiente familiar. Daí, a desenvoltura com as normas, conteúdos, *hexis* corporal, códigos lingüísticos e demais referentes dessa cultura.

Por sua vez, os grupos subordinados (ou qualquer denominação que se lhes dê), estabelecem uma relação de não familiaridade e dificuldades com a cultura escolar, auto-imputando-se uma condição de inferioridade. O próprio Bourdieu foi vítima desses sentimentos, ao relatar, no seu “Esboço para uma auto-análise”(2005), as dificuldades e chacotas enfrentadas, quando saiu da província onde nasceu e foi estudar na capital francesa.

O *habitus* docente sobre o qual vamos agora discorrer traz portanto, a marca de grupos sociais não familiarizados com a cultura legítima e suas formas de transmissão seja pelos sistemas formais de ensino, seja pelos demais meios responsáveis pela sua propagação no campo educacional e no campo da Geografia.

Façamos, antes, a apresentação de alguns aspectos sócio-econômicos e culturais que fortalecem as teses de Bourdieu, e outros cientistas sociais, sobre o peso da reprodução das estruturas.

3.1. Alguns aspectos preliminares dos efeitos de posição do professorado

Um aspecto inicial da descrição do perfil da população investigada diz respeito à escolha do cônjuge. Quem, ele ou ela, escolheu para parceiro? O que se pode inferir dessa escolha, a qual, segundo o senso comum, é determinada pelo amor?

3.1.1. Sobre a escolha do cônjuge

O conjunto de professores(as) pesquisados(as) é formado por 55,3% de casados(as), 40,7% de solteiros(as) e 4% de viúvos(as), divorciados(as) e outros. Como podemos observar, os(as) docentes casados(as), ou que já foram casados(as), constituem a maioria. Quanto à origem geográfica do cônjuge, 63% nasceram em cidades do interior nordestino – 48% do Piauí e 15% de outros estados. Assim como os pais, os cônjuges são migrantes ou filhos de migrantes e têm origem social semelhante.

Tabela 13 - Local de nascimento dos cônjuges dos(as) professores(as)

Local de Nascimento	Quantidade	
	nº absoluto	%
Cidades Pequenas do interior do estado do PI	35	48
Capital do estado do PI	23	31,6
Outras cidades do interior dos estados do MA,CE,BA,RN,AL,PB e PE	11	15
Outros estados(RJ,DF,SP)	2	2,7
Não respondeu	2	2,7
Total	73	100

Nota: Estão inseridos aqui todos(as) os(as) professores(as) que se declararam casados(as), viúvos(as), divorciados(as) e outros

Fonte: Crédito direto da autora.

Os níveis de escolarização também são próximos: 50,7% possuem o ensino médio completo; 20,5% possuem ensino superior completo; 9,6% possuem o ensino superior incompleto; 5,5% possuem o ensino fundamental completo; 5,5% possuem ensino médio incompleto; 4,1% são pós-graduados; 1,4% não concluíram o ensino fundamental e 2,7% não foram identificados(as) pelos(as) respondentes.

Com relação às profissões dos cônjuges temos a seguinte distribuição: 19,3% são profissionais da área comercial (vendedores, representantes comerciais e pequenos comerciantes); 16,4% ligados ao funcionalismo público (federal, estadual e municipal); 13,7% professores(as); 12,3% profissionais técnicos de nível médio (técnicos em enfermagem, segurança do trabalho, administração); 11% prestadores de serviços pouco especializados (vigia, segurança, pedreiro, etc); 9,6% profissionais autônomos de nível superior (contadores, administradores de empresa, economistas e enfermeira); 8,2% donas de casa; 6,8% prestadores de serviço de nível médio (bancários, corretores, secretárias etc.) e 2,7% não foram identificados(as) pelos(as) respondentes.

Como se pode perceber, as escolhas matrimoniais recaem, na maioria dos casos, sobre pessoas com origens sociais semelhantes – origem geográfica, nível de escolaridade, ocupação. Segundo a hipótese do *habitus*, essa afinidade, aparentemente espontânea, é, pelo contrário, reveladora de certos condicionantes estruturais e disposicionais.

Na verdade, o *laisser-faire* do livre mercado esconde necessidades. Mostrei isso no caso de Béarn, analisando a passagem de um regime matrimonial do tipo planejado para o livre mercado que está encarnado no *baile*. O recurso à noção de *habitus* se impõe nesse caso mais do que

nunca: de fato, como explicar de outro modo a homogamia que se observa apesar de tudo? Evidentemente, há todas as técnicas sociais que visam limitar o campo dos partidos possíveis por uma espécie de protecionismo: ralis, bailes seletos, reuniões mundanas, etc. Mas, o mais seguro fiador da homogamia e, desse modo, da reprodução social, é a afinidade espontânea (vivida como simpatia) que aproxima os agentes dotados de *habitus* ou gostos semelhantes, logo, produtos de condições e condicionamentos semelhantes (BOURDIEU, 2004, p. 90).

Nesta perspectiva teórica, por conseguinte, ao contrair matrimônio os agentes manifestam o *habitus* do grupo, operacionalizam suas escolhas seguindo normas que remontam ao conhecimento dóxico. Seguem regras sem julgar segui-las, pois parecem-lhes naturais. Assim, considerando o enfoque das regularidades sociológicas e culturais do fenômeno matrimonial, essa aproximação dos cônjuges é facilitada pela semelhança de gostos e estilos de vida. Um olhar psicológico levaria a identificar as particularidades das escolhas individuais.

Considerando-se as tendências reprodutivistas que estiveram na base da formação da família do(a), hoje, professor(a) de geografia, que continuidades e rupturas podem ainda ser constatadas?

3.1.2. O tamanho das famílias constituídas

Na Tabela 14 é possível observar que os(as) professores(as) constituíram famílias com menos de três filhos. Comparando esses dados com os dados da Tabela 4, que retrata o tamanho das famílias de origem dos(as) professores(as), percebemos que as famílias com menos de três filhos são aí minoria (10,6%). Em 89% dos casos, as famílias têm mais de três filhos. Isto revela o distanciamento do padrão de constituição familiar dos pais.

Tabela 14 – Família dos(as) professores(as) de Geografia (quantidade de filhos)

Tamanho das Famílias	Quantidade das Famílias	
	Absoluto	%
Menos de 3 filhos	64	67
Entre 3 e 6 filhos	22	23
Mais de 6 filhos	0	0
Total	96	100

Nota: Estão inseridos nesse total todos(as) os(as) professores(as) que se declararam com filhos, independente do seu estado civil.

Fonte: Crédito direto da autora.

Os dados acima são exemplos das características atuais da população brasileira cuja dinâmica tem mostrado uma queda acentuada das taxas de fecundidade. Conforme mostram Camarano e Beltrão (2000), apoiando-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 1960 a taxa de fecundidade era de 6,3 filhos, passando para 2,5 no quinquênio 1991/1996. Em 2006, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa caiu para 2. Veras (1988) ressalta a existência de várias razões para essas mudanças no padrão reprodutivo da população.

De um lado, fruto do intenso processo de urbanização da população brasileira, há uma necessidade crescente de limitação da família ditada pelo *modus vivendi* dos grandes centros urbanos (principalmente em um contexto de crise econômica), caracterizado, entre outras coisas, por uma progressiva incorporação da mulher à força de trabalho, e também pelas mudanças de padrões sócio-culturais decorrentes da própria migração e da ação massificadora dos meios de comunicação (sobretudo a televisão), que, por sua vez, veiculam um padrão de vida caracterizado, principalmente, por famílias pequenas. Associada a esse contexto, pode-se observar uma crescente difusão de meios contraceptivos no Brasil (p. 384).

Esse distanciamento de padrão reprodutivo dos(as) professores em relação ao de seus pais decorre, seguramente, das causas apontadas por Veras. Percebemos, dessa forma, o trabalho de adesão desse grupo a novas atitudes diante da família, caracterizando a incorporação de novas práticas culturais.

3.1.3. Renda familiar

Em Teresina, segundo dados do ano 2000, 21,57% dos(as) trabalhadores(as) possuem renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos, 20,83% possuem renda na faixa de 5 a 10 salários e 17,65% têm renda superior a 10 salários²⁰. Trabalhadores(as) com renda menor que três salários mínimos somam 39,44%.

Entre os(as) professores(as) as faixas de renda mais citadas foram de 3 a 5 salários (40%), praticamente o dobro da média dos(as) teresinenses, e de 5 a 10 salários (33,3%), seguidas de uma faixa mais alta, superior a 10 salários mínimos (19,5%). Somente 7,3%

²⁰ CEPRO. Perfil do trabalhador piauiense. Teresina. 2000.p.40

possuem renda familiar menor do que 3 salários mínimos. Comparada com a renda média dos(as) trabalhadores(as) teresinenses, nossos docentes encontram-se numa posição de destaque. Utilizamos como referência o valor do salário mínimo que, naquele momento²¹, equivalia a R\$ 260,00.

A Tabela 15 retrata o valor da renda familiar relacionada ao tempo de serviço dos(as) professores(as).

Tabela 15 - Renda familiar e tempo de serviço dos(as) professores(as)

Tempo de Serviço (em Anos)	Renda Familiar (em Salários Mínimos)				Total
	Menos de 3	Entre 3 e 5	+ de 5 a (-) de 10	Mais de 10	
1 a 5	4	16	10	4	34
6 a 10	4	15	17	6	42
Mais de 10	1	18	14	14	47
Total	9	49	41	24	123

Fonte: Crédito direto da autora.

Os(as) professores(as) com renda familiar igual ou inferior a 3 salários mínimos, um total de 9 professores(as), possuem menos tempo de serviço no magistério; 4 possuem de 1 a 5 anos de serviço, 4 possuem de 6 a 10 anos e apenas 1 possui mais de 10 anos de magistério. A renda familiar tende a crescer na medida em que acumulam tempo de serviço, seja porque assumem mais postos de trabalho - muitos deles ocupam cargos também na rede privada - seja porque acumulam vantagens pecuniárias advindas de gratificações.

A população aqui investigada, segundo os dados mais recentes sobre a evolução da renda do brasileiro, faz parte do grande contingente de trabalhadores hoje considerados como a “classe média emergente”. A PNAD de 2004 chamou a atenção para o fato de as classes C, D e E representarem 87% da população brasileira com renda mensal de até R\$ 3.500,00 e serem responsáveis por 71% do consumo, movimentando R\$ 575 bilhões por ano. Por sua vez, o instituto Data Popular, entidade criada para aferir o movimento de compras das classes C, D e E, também divulgou recentemente que desde 2002 o poder de

²¹ Como dissemos anteriormente, a coleta foi realizada no período de novembro de 2004 a maio de 2005.

compra desses segmentos ampliou-se em mais de R\$ 80 bilhões (BRASILEIROS, 2007, p. 37-49).

3.1.4. Condições de moradia

No que diz respeito à moradia constatamos que a maioria (74%) possui casa própria e apenas 3,25% pagam aluguel. Os demais moram com os pais (20,32%) ou em casas cedidas pela família (2,43%).

Na tabela 16, resumimos os dados fornecidos pelos(as) respondentes, acerca da localização de suas moradias. Utilizamos como critério o tempo de ocupação/surgimento das áreas (recentes ou antigas) e o valor aquisitivo dos imóveis nelas localizados (alto, médio e baixo²²). Consideramos como recentes as áreas ocupadas a partir da década de 1950. Segundo Façanha (1998, p.72), “a década de 1950 é considerada um ‘divisor de águas’ no que diz respeito às transformações no espaço urbano de Teresina”. Nesse período, a cidade teve um incremento populacional de 51.968 habitantes representando quase o dobro do que fora atingido na década anterior (MEDEIROS, 1972 *apud* FAÇANHA, 1998, p.69) e inicia-se a expansão do fluxo migratório no sentido campo-cidade que marca a intensificação da ocupação urbana de Teresina, a qual atingirá seu ápice entre os anos de 1960 e 1970.

²² Na ausência de dados específicos, relativos ao valor aquisitivo de imóveis em Teresina, que nos permitissem quantificar a sua distribuição na cidade, inferimos essa classificação a partir de uma caracterização geral realizada por Lima, 2001, p.85. Essa classificação considera prioritariamente a renda familiar dos moradores. Assim, os bairros que concentram moradores com renda superior a 10 salários mínimos são considerados como dotados de imóveis de alto valor aquisitivo; os de valor médio são aqueles cujos moradores têm renda entre 5 e 10 salários mínimos; os de valor baixo apresentam rendas inferiores a 5 salários mínimos. Não pretendemos aqui estabelecer uma classificação para os bairros de Teresina, mas apresentar critérios de análise para as condições de moradia dos nossos sujeitos.

Tabela 16 - Localização das moradias dos(as) professores(as)

Áreas de moradia	PERÍODO			
	ATUAL		DE CHEGADA A TERESINA	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Áreas de ocupação recente com moradias de alto poder aquisitivo <ul style="list-style-type: none"> • Jôquei Clube • São Cristóvão • Ininga • São João 	07	5,8%	04	5,4%
Área Antiga (centro da cidade) com moradias de valor aquisitivo médio	6	5%	11	14,6%
Áreas antigas próximas ao centro com moradias de valor aquisitivo médio <ul style="list-style-type: none"> • Água Mineral • Buenos Aires • Cabral • Mafuá • Marquês • Matadouro • Memorare • Piçarra • Pirajá • Por enquanto • Primavera • Vermelha • Vila Operária 	18	14,7%	24	32%
Áreas de ocupação recente com moradias de valor aquisitivo médio <ul style="list-style-type: none"> • Aeroporto • Cidade Nova • Cristo Rei • Lourival Parente • Macaúba • Monte Castelo • Tabuleta 	17	14%	07	9,3%
Áreas recentes (conjuntos habitacionais) com moradias de valor aquisitivo médio <ul style="list-style-type: none"> • Acarape • Bela Vista • Dirceu Arcoverde • Mocambinho • Morada Nova • Parque Piauí • Planalto Uruguai • Porto Alegre • Promorar • Redenção • Renascença • Saci • São Pedro • Tancredo Neves • Três Andares 	58	47,3%	26	34,7%
Áreas de ocupação recente com moradias de baixo valor aquisitivo <ul style="list-style-type: none"> • Angelim • Bom sucesso • Campestre • Itararé • Parque Alvorada • Parque Itararé • Santa Luzia • Santo Antonio 	13	10,7%	02	2,7%
Cidades vizinhas <ul style="list-style-type: none"> • Timon-MA • União 	3	2,5%	–	–
Sem Resposta	-	-	01	1,3%
Total	123	100	75	100

Fonte: Crédito direto da autora.

De acordo com os dados da Tabela 16, os(as) professores(as) habitaram inicialmente as áreas centrais da cidade: 14,6% tiveram moradia no centro da cidade e 32% nas áreas próximas ao centro, perfazendo um percentual de 46,6%.

As áreas de ocupação antiga abrigaram em maior quantidade os(as) professores(as) que chegaram a Teresina nas décadas de 1970 e 1980. No período seguinte, década de 1990, esses(as) passaram a morar em conjuntos habitacionais. Vale ressaltar que a maioria dos “novos migrantes”, vindos nessa década, também dirigiam-se para essas áreas. Atualmente os conjuntos habitacionais abrigam 47,3% dos(as) professores(as).

O advento dos conjuntos habitacionais surgiu, no Brasil, na década de 1960, por ação do governo federal. A sociedade brasileira passou, nesse período, por um processo de transição econômica provocado pela substituição da condição de sociedade agrária, com base no capital cafeeiro, para uma sociedade de base industrial. Isto altera a estrutura social de classes, com o desenvolvimento de uma grande classe trabalhadora assalariada, oriunda, em sua maioria, do meio rural. O fenômeno das migrações em larga escala para as cidades acelerou o processo de urbanização, provocando sérios problemas de moradia. O Estado, através de um projeto voltado para o desenvolvimento urbano, passou a considerar a habitação como principal política pública daquele período (FAÇANHA, 1998, p. 164). Dentro de uma política mais geral, cujo objetivo era subsidiar o capital do setor industrial, a mão-de-obra passou a ser subsidiada indiretamente, através da oferta de serviços sociais de saúde, seguro social, educação, alimentação, habitação, em parte ou totalmente pagos pelo Estado (SINGER apud CIDE, 2007). A construção de conjuntos habitacionais visava a satisfazer as necessidades de moradia geradas nessa política.

Em Teresina, a construção de conjuntos habitacionais foi iniciada por volta do ano de 1966, e atinge seu ápice nas décadas de 1970 e 1980. Esses conjuntos localizam-se em áreas periféricas da cidade, principalmente nas regiões sul e sudeste, entretanto contam com infra-estrutura urbana adequada (calçamento, luz elétrica, água tratada, rede de esgotos, etc), possuem, em sua maioria, imóveis de boa qualidade a preços acessíveis para a classe trabalhadora e com prazo longo de financiamento. Essas qualificações tornam os conjuntos habitacionais uma opção importante para os problemas de moradia, atraindo grande quantidade de migrantes e dentre estes as famílias dos(as) professores(as) aqui pesquisados(as). A grande presença de habitações agrupadas em conjuntos habitacionais é,

portanto, explicada pela facilidade de financiamento dessas moradias, especificamente projetadas para serem adquiridas por pessoas de renda média baixa.

Cerca de 80,7% (5% + 14,7% + 14% + 47,3%) dos(as) professores(as) moram em bairros cujas habitações são de poder aquisitivo médio. Verificamos que o percentual de professores(as) habitando áreas de baixo poder aquisitivo é pequeno, perfazem 10,7%, o mesmo acontece com as áreas de alto poder aquisitivo cujo percentual é de 5,8%.

Podemos inferir que os(as) professores(as) buscam manter um padrão de moradia compatível com a escolarização adquirida no seu percurso de vida. Poucos optam pela aquisição de imóveis mais baratos em regiões menos valorizadas da cidade; ou por habitar cidades próximas, cujos valores dos imóveis são menores. A busca por condições de moradias compatíveis com o seu nível de renda e escolarização revela o processo de autoclassificação desses agentes, pois tendem a adequar suas práticas à posição que julgam ocupar na estrutura social. Essas escolhas revelam, portanto, não apenas suas condições objetivas de existência, mas também o caráter disposicional por trás das práticas.

3.2. Gostos e estilo de vida

Os dados apresentados na seção anterior apontam que os(as) professores(as) não escolhem morar em qualquer lugar, suas escolhas obedecem a uma determinada lógica de ocupação do espaço urbano. Essa lógica, esse sentido prático, por sua vez, é fruto da operacionalização dos esquemas do *habitus*, formas de classificação ordinárias do mundo, como diz Bourdieu, cuja eficácia se deve ao fato de funcionarem para além da consciência e dos discursos, por conseguinte, fora dos cálculos racionais e da vontade expressa (2007, p.434).

Os esquemas do *habitus* estão, pois, na origem da produção dos gestos mais automáticos ou espontâneos, como mover as mãos, a maneira de caminhar, de se sentar, de movimentar a boca ao comer ou falar. Dessa forma, expressam os princípios mais fundamentais da construção e avaliação do mundo social, dando visibilidade

à divisão do trabalho (entre as classes, faixas etárias e os sexos) ou à divisão do trabalho de dominação, em divisões dos corpos e das relações

com o corpo que pedem de empréstimo mais um traço, como que para lhe dar as aparências de natural, à divisão sexual do trabalho e à divisão do trabalho sexual. Controle prático das distribuições que permite sentir ou pressentir o que tem possibilidades de advir ou não e, indissolivelmente, de convir ou não a um indivíduo que ocupa determinada posição no espaço social, o gosto, ao funcionar como uma espécie de sentido de orientação social (*sense of one's place*), orienta os ocupantes dessa posição, que lhes 'ficam bem'. Ele implica uma antecipação prática do que, provavelmente, será o sentido e o valor social da prática ou do bem escolhido, considerando sua distribuição no espaço social, assim como o conhecimento prático que os outros têm da correspondência entre bens e grupos (BOURDIEU, 2007, p.434).

O que dissemos antes e vamos dizer a seguir sobre os(as) professores(as) é o resultado de uma mediação pressuposta pela teoria aqui adotada entre a exterioridade do mundo e sua interiorização. Usando e abusando propositadamente do jogo de palavras e da redundância na sua clássica obra *A Distinção*, Bourdieu insiste: “Falar do *habitus* é incluir no objeto o conhecimento que os agentes – que fazem parte do objeto – têm do objeto e a contribuição que tal conhecimento traz à realidade do objeto” (ibid, p. 434-435).

Em suma, o que torna algo distinto ou não é o conhecimento que determinados agentes ou grupos construíram a respeito dele. O consumo de bens materiais é um aspecto revelador dos gostos e do estilo de vida dos agentes. Por estilo de vida compreende-se “o conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem, ou *hexis* corporal, a mesma intenção expressiva” (BOURDIEU, 1994, p.83). O gosto corresponde à “propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras” (ibid., p.83), os gostos são princípios geradores de estilos de vida. Apreendemos, portanto, em Bourdieu (1994, p.171) que o estilo de vida é um produto sistemático do *habitus*.

3.2.1. Bens materiais e construções distintivas

Alguns bens materiais da sociedade moderna, como o carro, a televisão e o computador podem não parecer, à primeira vista, elementos distintivos, dada à sua

aceitação como componentes intrínsecos à vida moderna. Todavia, uma análise mais detalhada que efetue um cruzamento ou estabeleça uma relação entre a posse e, sobretudo, a forma de como se dá a posse de vários desses bens continua sendo um meio importante para se referenciar não só os diferentes gostos e estilos da vida, mas também, as profundas desigualdades da sociedade brasileira. Começemos pela posse do automóvel.

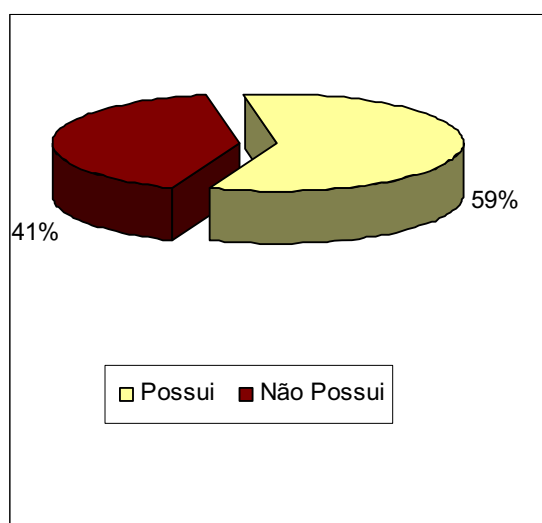


Gráfico 3. Professores(as) de geografia: posse de automóveis

Fonte: Crédito direto da autora

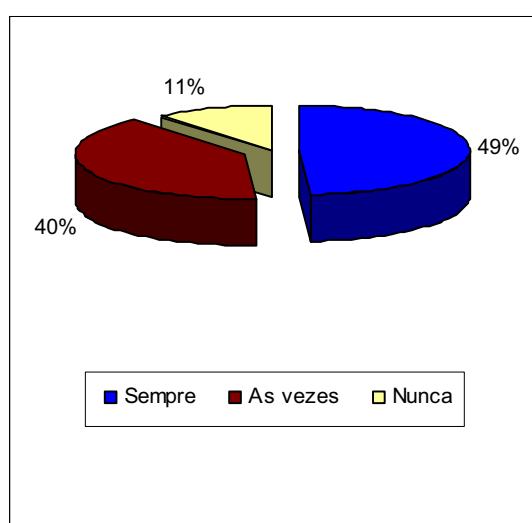


Gráfico 4. Professores(as) de geografia: uso de transporte público urbano

Fonte: Crédito direto da autora

Cerca de 59% dos(as) pesquisados(as) disseram possuir transporte próprio (Cf. gráfico n.3). Entretanto, mesmo com a posse de automóveis muitos fazem uso do transporte público urbano, pois apenas 11% (Cf. gráfico n.4) disseram que nunca o utilizam e 89% afirmam que fazem uso de transporte público sempre ou às vezes. O automóvel passou a ser um bem acessível e imprescindível para muitos grupos, mas mantê-lo e usá-lo todo o tempo custa caro. Por essa razão, acredita-se que alterna-se o uso do automóvel com o transporte coletivo. Essa constatação foi também feita por Lira (2007), ao estudar uma amostra do professorado do ensino fundamental e médio da cidade de Natal (RN). As conclusões de Lira são importantes porque o autor fez uma análise estatística minuciosa do grupo, adotando a mesma perspectiva teórica aqui utilizada. Segundo ele,

Verificamos que a grande maioria dos sujeitos (68%) se transporta de coletivo e, em segundo lugar, de carro (28%). Certamente, não basta apenas o indivíduo ter condições de comprar um carro, mas, sobretudo, de manter e abastecer o mesmo, o que parece está além das condições financeiras da maioria dos professores (LIRA, 2007, p. 116).

No que diz respeito ao meio de transporte podemos inferir que o carro próprio não se constitui como um símbolo de distinção do grupo, uma vez que boa parte do professorado não o possui e mesmo os que detêm a posse desse bem, ainda fazem uso de meios de transportes populares.

Quanto aos aparelhos eletro-eletrônicos²³, observamos na Tabela 16 que todos(as) os(as) respondentes afirmaram possuir aparelho de televisão, sendo que a maioria (76) afirma possuir mais de um. Entretanto, queríamos investigar a incorporação de outros usos da TV como, por exemplo, a TV por assinatura, vídeo cassete e DVD. Observamos (ver Tabela 17) que a assinatura de canais de TV é um item de baixo consumo, pois apenas 06(seis) professores(as) possuem. O consumo de DVD é um dos itens de consumo ainda não generalizado, 50 (40,6%) respondentes o possuem. O consumo de vídeo cassete é elevado, pois 83 professores(as) disseram possuir este aparelho.

Tabela 17 - Posse de aparelhos eletro-eletrônicos associados à TV

Quantidade	Aparelhos Eletro e Eletrônicos (números absolutos)			
	TV	TV p/ Ass.	Vídeo Cassete	DVD
Nenhum	0	117	40	73
Um	47	5	80	50
+ de um	76	1	3	0
Total de professores	123			

Fonte: Crédito direto da autora.

A assinatura de canais de TV qualifica os(as) consumidores(as) que buscam uma alternativa à padronização e/ou banalização da programação veiculada nas TVs abertas, um traço distintivo que não é freqüente entre os(as) professores(as) de Geografia em Teresina.

Na Tabela 18, constatamos que a presença de aparelho celular, telefones fixos e aparelhos de som que tocam CDs é uma constante entre os(as) professores(as). Em muitos

²³ Não incluímos aqui todos os aparelhos eletro e eletrônicos consumidos pelos professores/as, mas apenas aqueles que possibilitem algum tipo de acesso a informações. Este critério deve-se às características profissionais dos sujeitos investigados.

casos, as famílias possuem mais de uma unidade desses aparelhos, principalmente dos celulares e aparelhos de som.

Tabela 18 - Posse de telefone fixo, celulares e aparelho de som com CD

Quantidade	Aparelhos eletro e eletrônicos (números absolutos)		
	Celular	Tel. Fixo	Som com CD
Nenhum	23	16	16
Um	60	102	86
+ de um	40	5	21
Total de professores		123	

Fonte: Crédito direto da autora

Observamos, ainda, que a posse de computadores (Gráfico 5) com acesso à Internet é pequena neste grupo, pois 60% (50%+10%) dos(as) professores(as) não os possuem. A utilização dos mesmos (Gráfico 6) ainda não é massiva, pois 20% dos respondentes disseram nunca utilizá-lo e 23% o fazem apenas uma vez por mês; os que utilizam muitas vezes ao mês perfazem 50% do total, conforme está demonstrado no Gráfico 5.

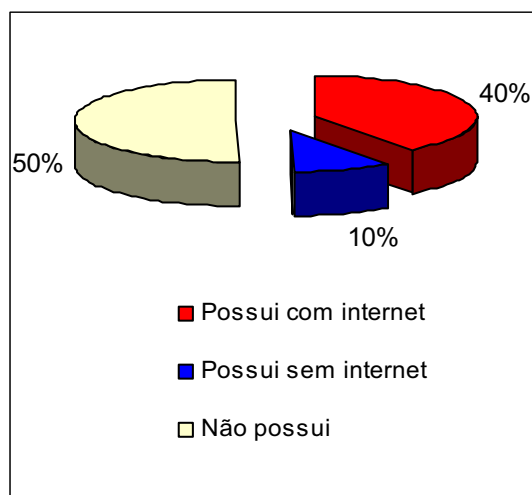


Gráfico 5. Professores(as) de Geografia: posse de computadores e acesso à Internet

Fonte: Crédito direto da autora.

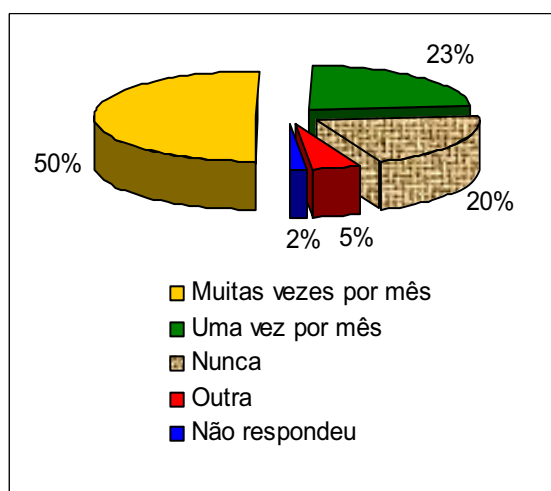


Gráfico 6. Professores(as) de Geografia: frequência no uso de computadores

Fonte: Crédito direto da autora.

Os computadores, que há algum tempo caracterizavam-se como um produto de difícil acesso, é, atualmente, um dos símbolos mais visíveis da atual etapa de

desenvolvimento tecnológico da humanidade. De modo irreversível, o computador está presente em muitos momentos da vida cotidiana. Para muitos profissionais, ele é fonte de informações e ferramenta de trabalho. Para os profissionais da área de Geografia (professores ou técnicos) o computador exerce um papel importante, dentre outras funções, como atualização dos conhecimentos e preparação de materiais de trabalho. Em sala de aula, ele funciona, principalmente, como dinamizador das atividades didáticas, contribuindo, também, para a inserção dos(as) alunos(as) da rede pública na atual etapa de desenvolvimento tecnológico brasileiro. Considerando a frequência no uso de computadores pelos(as) professores(as) pesquisados(as); a importância assumida por esses equipamentos na vida das pessoas; e ainda, os discursos sobre o seu benefício educacional, podemos inferir que é boa a sua utilização, mas ainda não é massiva, predominante.

Dissemos antes que o nosso professorado tinha, na época (ano 2004), uma renda correspondente ao dobro da média do trabalhador teresinense. Todavia, devemos insistir, o consumo de bens materiais e não materiais depende, por um lado, do estado da oferta desses bens e, por outro, das condições de existência e das disposições correspondentes a esse consumo. Vimos, por exemplo, que um bom número de docentes possui carro, mas não o usam todo o tempo – diríamos, ao contrário de grupos de maior poder aquisitivo para os quais o automóvel é como um par de sapatos, ou seja, não se pode sair sem eles. Percebemos, igualmente, que é generalizado a posse de aparelho de TV, mas ainda é limitado o consumo de TV por assinatura, seja porque onera o orçamento, seja porque ainda não se produziu o gosto pela mesma, seja porque não é um bem visivelmente distinto para o grupo. Em todo caso, percebemos entre esses uma tendência em adquirir produtos cujo “marketing” é bastante agressivo como os aparelhos celulares e toca CDs (Tabela 18). Esses produtos representam, também, os equipamentos que mais se modernizam tecnologicamente. Considerando o consumo desses itens e o consumo elevado de aparelhos de televisão, principal veículo midiático brasileiro, e quiçá mundial, inferimos que há uma certa vulnerabilidade dos(as) professores(as) aos apelos da mídia. Entretanto, seu poder de compra não lhes permite acompanhar a evolução tecnológica, haja vista o consumo ainda limitado de DVD (Tabela 17) em relação ao consumo de vídeo cassete. Além disso, a predisposição dos(as) professores(as) ao consumo parece ser maior para aqueles produtos

que podem ser adquiridos a preços mais baixos, entre estes destacam-se o aparelho de som com CD e os celulares.

Conforme já afirmado, o professorado por nós investigado faz parte dos 87% da população brasileira que ganham até R\$ 3.500,00 por mês e é responsável por 71% do consumo de bens em geral. Os segmentos que compõem esse contingente populacional, considerados como uma nova classe média, possuem uma forte propensão ao consumo, dependem da ampliação do crédito, são fortes consumidores do computador e da Internet e detêm 62% dos cartões de crédito do país.

Esses consumidores querem comprar, primeiro, a casa própria e, depois, o grande fetiche: o computador e o conseqüente acesso à Internet. Mais do que um capricho, trata-se de um ato de sabedoria do neoconsumidor: o sem-computador é quase o analfabeto do passado[...] (BRASILEIROS, 2007, p.43).

Ainda segundo a revista mensal Brasileiros, o instituto Data Popular estima que a classe “C” (que ganha entre 5 e 10 salários mínimos), até hoje, tenha comprado mais computadores que as classes “A” e “B” (10 contra 7 milhões).

Podemos inferir, portanto, que o professorado em questão vem buscando inserir-se nos padrões de consumo em forte expansão na sociedade brasileira e o faz adequando-se seja às ofertas, seja ao seu poder aquisitivo. De toda forma constrói para si uma propensão à aquisição de bens de consumo duráveis que lhes permitam classificar-se e serem classificados nas hierarquias do mercado desses bens. Mais uma referência ao artigo da BRASILEIROS ilustra muito bem o que significam as lutas distintivas defendidas por Pierre Bourdieu. Eis uma citação sobre a propensão ao consumo desses segmentos feita pela revista e atribuída ao publicitário Luiz Alberto Marinho da empresa Brandworks, considerado um especialista em decifrar os desejos dos consumidores:

É um soco na barriga da classe média alta, que fica infeliz, em vez de ficar feliz. A felicidade para eles não é ter muito, mas ter mais que os outros. Essa classe média emergente afeta a identidade da classe média alta e de certa forma explicita sua decadência (ibid, p. 44).

3.3. O gosto pela leitura

No processo de formação docente, em maior ou menor grau, são exigidas aos futuros profissionais características que são fundamentais ao exercício da profissão. Uma dessas características é o domínio do conhecimento relacionado à sua área de atuação e considerado legítimo por seus pares. A aprendizagem do que é legítimo em cada área de atuação, no caso de profissões de nível superior, dá-se, na maioria das vezes, durante o curso de graduação. Para o exercício do magistério, o hábito da leitura torna-se fundamental. Vejamos o gosto pela leitura desenvolvido pelo professorado em questão.

3.3.1. Leitura e assinatura de jornais

Constatamos que 105 (85%) dos professores não possuem assinaturas de jornais (Gráfico 7). Dentre aqueles que assinam, 13% têm assinatura diária e 2% semanal. Essas assinaturas em sua maioria são de jornais locais, ou seja, de circulação no estado do Piauí. No Gráfico 8, observamos os títulos com maior número de assinaturas entre os nossos sujeitos.

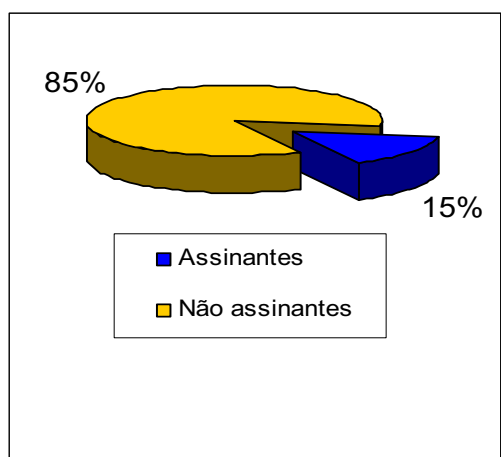


Gráfico 7. Professores(as) de Geografia: assinatura de jornais
Fonte: Crédito direto da autora.

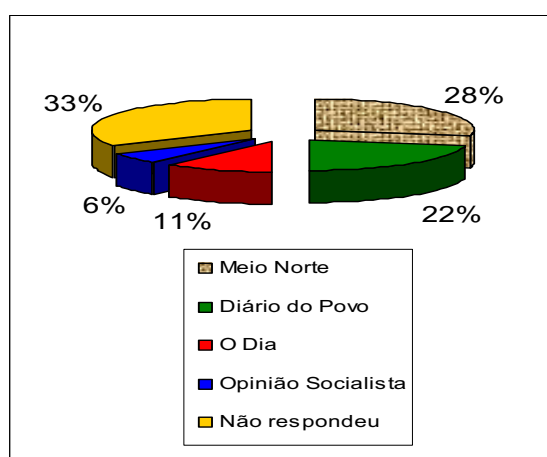


Gráfico 8. Professores(as) de Geografia: jornais que assinam, classificados por título
Fonte: Crédito direto da autora.

Para qualificarmos mais as nossas inferências perguntamos, também, aos(as) professores(as) quais os jornais que são comumente lidos. Verificamos que os dados comportam-se de modo semelhante aos de assinatura de jornais. A leitura, em sua maioria, restringe-se a jornais locais. Conforme se pode ver no Gráfico 9.

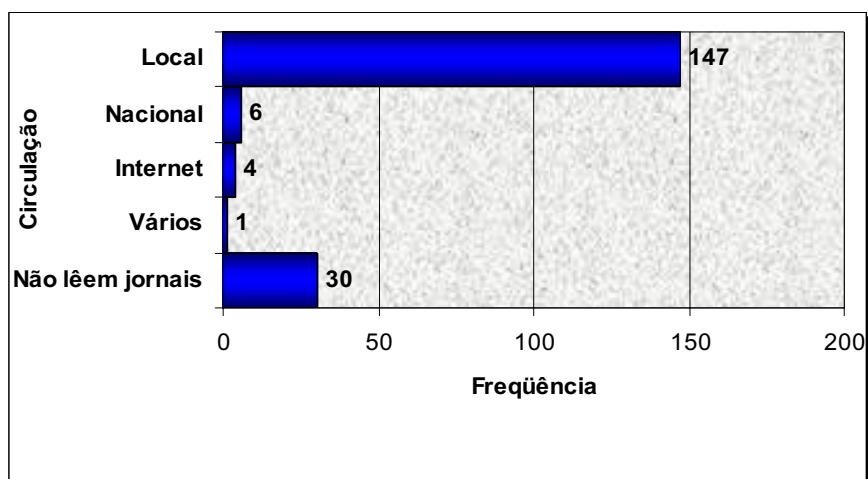


Gráfico 9. Professores(as): jornais que costumam ler, classificados segundo os locais de circulação

Nota: Cada sujeito mencionou mais de um título.

Fonte: Crédito direto da autora

Os jornais locais foram citados 147 vezes, enquanto os de circulação nacional e global (Internet) são citados apenas 6 e 4 vezes, respectivamente. Em termos percentuais, 31,7% dos respondentes lêem jornais diariamente, 45,5% o fazem semanalmente e 24,4% afirmam que não lêem jornais. Desta forma, os que costumam ler jornais perfazem 77,2%. Esse dado comparado com os da pesquisa nacional intitulada Retrato da Leitura no Brasil, realizada pela Câmara Brasileira do Livro no ano de 2001, coloca esses(as) professores(as) em um patamar de leitura semelhante ao de pessoas com escolaridade de nível médio. Segundo aquela pesquisa, 73% das pessoas com esse nível de escolaridade costumam ler jornais. Entre as pessoas com nível superior, portanto com escolaridade semelhante à dos(as) nossos(as) pesquisados(as), 87% lêem jornais com frequência.

Verificamos também que leituras esporádicas de jornais são realizadas nas escolas, em virtude do fácil acesso aos mesmos; fato observado, no entanto, apenas na rede municipal e em poucos casos. A Tabela 19 especifica os jornais lidos com mais frequência.

Tabela 19 - Jornais lidos com frequência pelos(as) professores(as)

Nome do Jornal	Frequência
Meio Norte	69
Diário do Povo	44
O Dia	31
Folha de São Paulo	5
Notícias na Internet	4
Jornal do Brasil, Correio do Piauí, O Estado do Maranhão, Imparcial	1
Vários	1
Não lêem jornal	30

Nota: Os(as) professores(as) citaram mais de um jornal, aqui relacionamos o número de vezes em que cada título foi mencionado.

Fonte: Crédito direto da autora

Os jornais locais apresentam certa homogeneidade de editoração e temáticas tratadas. São, também, os mais conhecidos entre as camadas populares do município. O mais citado, “Jornal Meio Norte”, pertence a um grupo empresarial também detentor de uma emissora de televisão local, principal órgão divulgador desse jornal impresso. Essa constatação reforça a inferência, feita anteriormente, sobre a vulnerabilidade dos nossos sujeitos aos apelos da mídia.

3.3.2. Leitura e assinatura de revistas

Em relação a revistas, cerca de 54,5% dos(as) professores(as) não possuem assinatura, os que a possuem perfazem 45,5%, sendo que 7,3% é semanal; 29,2% é mensal e 9% tem assinaturas mensal e semanal. Quanto ao hábito da leitura de revistas, 79% dos(as) professores(as) disseram ler com frequência, enquanto 21% não possuem esse hábito. Comparando esses dados com os da pesquisa nacional Retrato da Leitura no Brasil, percebemos que esses se aproximam, pois 89% das pessoas com nível superior, no Brasil, lêem revistas com frequência.

Quando perguntados sobre quais revistas costumavam ler, os(as) respondentes citaram 35 títulos. Na Tabela 20 relacionamos os títulos mencionados.

Tabela 20 - Revistas mais lidas pelos(as) professores(as)

Nome da Revista	Freqüência
Veja	58
Isto é	31
Nova Escola	31
Superinteressante	22
Época	12
National Geographic	8
Mundo Jovem	5
Discutindo a Geografia	3
Caros Amigos, Cadernos do 3º Mundo, Galileu, Terra, Exame, Consulex (Direito), TV Escola, Boa Forma, Caras, Seleções, Cidade Nova (Folcolares).	2
Contigo, Revista da TV, Ti-ti-ti, Manequim, Cláudia, Saúde, Viva Mais, Globo Rural, Ciência Hoje, Dinheiro, Revista da Imprensa, Pátio Pedagógico, Revista do Professor, Despertai, Sentinela, Brasil Cristão (Igreja Católica)	1
Não lêem revistas	26

Fonte: Crédito direto da autora

As revistas semanais, *Veja*, *Isto é* e *Época* foram as mais citadas. Essas revistas tratam de assuntos, os mais variados, da atualidade brasileira e mundial. A forte presença destes títulos mostra, dentre outras coisas, o interesse dos(as) professores(as) pelas questões gerais da sociedade. Destacamos, entretanto, na Tabela 20, a ausência de revistas científicas da área de Geografia. A revista *Superinteressante*, mencionada 22 vezes, é a única relacionada com temas científicos, mas não tem vínculo com uma disciplina específica.

Ressaltamos ainda que a revista *National Geographic*, também citada na Tabela 20, não se caracteriza como uma revista vinculada à ciência geográfica embora sua denominação possa dar essa impressão. Essa revista constitui-se em um veículo de divulgação da *National Geographic Society* criada em 1888 e sediada em Washington, nos Estados Unidos; apresenta-se como divulgadora de conhecimento geográfico, conforme apregoa o seu próprio lema²⁴. Essa sociedade está constituída, desde a sua criação, por pesquisadores especialistas de variadas áreas do conhecimento, tais como geólogos, zoólogos, físicos, oceanógrafos, etc, que se envolvem em expedições no intuito de explorar o planeta Terra.

Do topo do monte Everest às profundezas do oceano, do mundo pelas lentes de um microscópio às estrelas nas galáxias mais distantes, a

²⁴ Nas várias edições da revista consta a seguinte chamada: *Revista National Geographic*: “Para a ampliação e a difusão dos conhecimentos geográficos”. Como referência pode-se observar: **Revista National Geographic**. Agosto de 2006, Ano 7, n. 77, p.30.

National Geographic Society traz informações sobre "o mundo e tudo que há nele" há mais de um século. Mais de dez milhões de membros, além do público mundial que não pára de crescer, recorrem às revistas, aos livros, ao canal de televisão, aos produtos educacionais e ao site da National Geographic Society para aumentar seu conhecimento sobre a terra, o mar e o céu, para se surpreender e se admirar.²⁵

Embora a National Geographic Society constitua-se como instituição científica, não é, no entanto, específica da área da ciência geográfica, pois o seu objetivo de fazer um inventário do planeta Terra remonta, em termos de evolução da Geografia, a períodos anteriores à sua constituição enquanto ciência.

A revista *Discutindo a Geografia* segue uma linha editorial semelhante à da National Geographic, mas não possui nenhuma filiação à comunidade científica.

É importante destacar que a revista *Terra Livre*, vinculada à Associação dos Geógrafos Brasileiros e um dos principais veículos de divulgação da produção científica nessa área, não é mencionada pelos respondentes. Assim como não são citadas as demais revistas científicas produzidas no meio acadêmico. Acreditamos que isso se deva à ausência de uma seção local da AGB no estado do Piauí, bem como ao baixo interesse dos docentes no acompanhamento das atualizações do conhecimento científico da Geografia demonstrado, dentre outras coisas, pela baixa participação dos mesmos em eventos científicos da área. Segundo nossos dados, 84,5% dos respondentes nunca participaram de eventos científicos nacionais. Apresentam, portanto, pouco engajamento em atividades científicas, como veremos mais adiante.

Na área de Educação, a revista *Nova Escola* é a mais citada pelos(as) professores(as). Mencionada 31 vezes, ela atinge um patamar semelhante ao das revistas semanais. Trata-se de uma publicação mensal, adquirida a baixo custo, se comparada a outras publicações mensais, e cujo público alvo é formado por profissionais do magistério. É uma revista freqüentemente encontrada nas escolas, principalmente nas de Ensino Fundamental.

²⁵ História da National Geographic Society. Disponível em: <http://www.nationalgeographic.abril.com.br/ngbonline/especialaltasaventuras/>. Acesso em 14/042007.

Balizados nesses dados, podemos inferir que, em relação à leitura de jornais e revistas, os(as) professores(as) dão prioridade às revistas. Dentre estas, destacam-se as não científicas. Observamos também que o consumo de jornais e revistas é inferior ao de eletro-eletrônicos. Como enfatizamos anteriormente, o consumo de TV, celulares e aparelhos de som com CD se acentua no grupo pesquisado, pois, além de estarem situados entre os mais freqüentes, são também aqueles adquiridos em maior quantidade - 76 professores(as) afirmam possuir mais de um aparelho de TV, 40 afirmam possuir mais de um celular e 21 possuem mais de um aparelho de som com CD.

O consumo desses outros bens, em detrimento da assinatura de jornais e revistas, cuja valorização no campo educacional é maior, revela a ausência, nesse grupo, de disposições para aceitação tácita do consumo dos bens considerados legítimos no campo educacional e científico. Isto pode ser explicado pelas origens sociais do professorado e o volume de capital cultural dos mesmos, o que os tornam mais sensíveis aos apelos midiáticos pelo consumo de massa. Mas, poderia ser igualmente justificado pelo peso da oralidade na cultura brasileira, particularmente no meio rural do Nordeste. O acesso à televisão, por exemplo, assegura-lhe ter opções de noticiários à semelhança das emissões radiofônicas peculiares ao meio rural do qual vieram, acrescentando-se a isso o fascínio imagético da televisão.

3.3.3. Leitura de livros

Investigamos, também, um outro aspecto do gosto pela leitura, dessa vez referente à leitura de livros. Foi perguntado aos(as) professores(as) quantos livros eles(as) haviam lido durante o ano que antecedeu a aplicação do questionário²⁶. Dos(as) respondentes, 10,6% não haviam lido nenhum livro; 47,1% leram entre 1 e 3 livros e, apenas, 42,3% leram quatro ou mais livros no ano. Na pesquisa realizada pela Câmara Brasileira do Livro, mencionada anteriormente, é considerado “leitor” a pessoa que tenha lido pelo menos um livro a cada três meses²⁷, o que corresponde a quatro livros ao ano. Adotando-se esse

²⁶ O ano de referência é 2004. A coleta de dados foi realizada entre os meses de novembro de 2004 a maio de 2005.

²⁷ Retrato da Leitura no Brasil. Câmara Brasileira do Livro, 2001. p. 196.

parâmetro, 57,7% dos(as) pesquisados(as) não podem ser considerados(as) leitores(as) de livros. Ainda que possam ter outros hábitos de leitura, acreditamos que a leitura de livros, principalmente os científicos, contribuem em maior grau para o aprofundamento e atualização de conteúdos necessários às atividades que desenvolvem.

Solicitamos, ainda, os títulos ou temas do último livro que haviam lido no ano de referência. Reunimos esses dados na Tabela 21.

Tabela 21 - Professores(as): classificação dos livros lidos em 2004

Nº de ordem	Classificação	Frequência
01	LIVROS ACADÊMICOS	62
	Relacionados à Ciência Geográfica	37
	História, Documentários, Biografias	8
	Filosofia, Ciências Sociais e Políticas	8
	Relacionados à Pedagogia e/ou Educação	3
	Psicologia	3
	Economia	2
	Comunicação e Jornalismo	1
02	LIVROS NÃO ACADÊMICOS	44
	Literatura de Ficção	27
	Religiosos	9
	Auto Ajuda	8
03	Não especificados	2
04	Sem resposta	17
	TOTAL GERAL	125

Nota: Os títulos mencionados mais de uma vez são contados mais de uma vez.

Fonte: Crédito direto da autora

Como se observa na Tabela 21, classificamos os livros mencionados em dois grandes grupos: livros acadêmicos e livros não acadêmicos. Os títulos de livros acadêmicos são mencionados 62 vezes. Entre eles, verificamos uma maioria de títulos relacionados à ciência geográfica. Nessa área há um predomínio de temas que se referem à Geografia Física. Dos 37 títulos citados 11 referem-se a essa temática; 9 ao ensino de Geografia; 3 à temática urbana e 2 sobre o estado do Piauí, sem especificação quanto à dicotomia física e humana sempre presente nessa ciência. Creditamos essa maior presença da geografia física à aparição, crescente, de livros relacionados à preservação ambiental, no mercado editorial brasileiro e à frequência desse assunto na mídia atual. Além desses indícios, dentre aqueles respondentes que cursaram especializações (apenas 35% o fizeram), cerca de 23% realizaram cursos com temática ambiental. Sobre a presença da temática “ensino de Geografia”, essa também pode ser explicada em parte pela frequência a cursos de

especializações - cerca de 30% das especializações realizadas possuíam essa temática – e ainda pela participação em cursos de atualização voltados para o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Geografia. Conforme podemos verificar na Tabela 22.

Tabela 22 – Temáticas dos cursos realizados pelos(as) professore(as)²⁸

ÁREA	TEMÁTICAS	Freqüência
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Aceleração do processo ensino-aprendizagem • Alfabetização infantil • Avaliação de desempenho escolar (9) • Capacitação em Educação de Jovens e Adultos (3) • Educação • Educação especial • Ensino • Gestão escolar (5) • Informática educativa (5) • Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (31) • PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) • Recursos Estratégicos para dar aulas • TV Escola (2) • Planejamento 	35
GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> • Convivência com o semi-árido • Drogas e Geografia • Geomorfologia • Meio ambiente (3) • Seminário sobre desenvolvimento sustentável • Sensoriamento remoto • Cidade e cidadania • Cerrado Piauiense 	10
RECURSOS HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos • Relações humanas • Comunicação interpessoal • Motivação e dinâmica 	4
ENSINO DE GEOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas de Geografia • Ensino de Geografia • Ensino de Cartografia em sala de aula 	3
PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia científica • Projetos de pesquisa 	2
LÍNGUA PORTUGUESA	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de palavra • Capacitação em leitura 	2
OUTROS	<ul style="list-style-type: none"> • Protetores da vida 	1
Não lembra/ Não respondeu	-	3

Nota: Os valores entre parênteses indicam a quantidade de vezes em que a temática foi citada, quando ela foi citada mais de uma vez.

Fonte: Crédito direto da autora.

²⁸ Os dados dessa Tabela são resultantes da pergunta que se referia as temáticas do último curso freqüentado pelos sujeitos.

A Tabela 22 mostra, dentre os cursos realizados por esses profissionais, os citados com maior frequência. Podemos observar que as temáticas mais frequentes estão relacionadas à área de Educação. Neste rol de temáticas, destacam-se os cursos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses, em sua maioria oferecidos pelas redes de ensino, visam à atualização dos(as) professores(as) no que diz respeito às proposições governamentais para a educação brasileira. Desta forma, a qualificação profissional configura-se como um processo de adaptação desses(as) profissionais às normas do sistema educacional.

As temáticas relacionadas especificamente à ciência geográfica surgem em segundo lugar com um número três vezes menor que as anteriormente mencionadas. E as temáticas sobre o ensino de Geografia surgem em número dez vezes menor.

Depreendemos que os demais títulos de livros mencionados referentes a temáticas pertencentes a áreas afins da ciência geográfica, quais sejam: História, Filosofia, Ciências Sociais e Políticas, Economia, Psicologia dentre outras, são também reflexo dessa participação em cursos de capacitação.

Dentre os livros não acadêmicos, a frequência maior é de livros de ficção (29) com destaque para romances escritos por autores brasileiros, como José de Alencar e Fernando Sabino. Livros relacionados à religião são mencionados nove vezes, a maioria deles (08) divulga o Espiritismo. A literatura religiosa também apareceu na listagem das revistas (Tabela 20), mas naquele veículo a doutrina predominante foi a católica.

Os livros de auto ajuda mencionados referem-se, em sua maioria, às questões financeiras e de aproveitamento das oportunidades, os títulos são: “Como ficar rico”; “O maior vendedor do mundo”; “Não deixe para depois o que você pode fazer agora”. Dois títulos estão relacionados à vida familiar e um último foi denominado apenas como “auto ajuda”, sem especificações maiores.

Para aprofundarmos um pouco mais essa relação que os(as) professores(as) têm com a leitura foi-lhes perguntado quais seriam os autores mais conhecidos por eles(as), dentre aqueles que trabalham com a ciência geográfica. Para agilizar as respostas, oferecemos aos participantes uma lista com 21 autores, entre nacionais e estrangeiros, clássicos e atuais, que estão ou estiveram dedicados ao trabalho com a Geografia, seja enquanto disciplina

escolar ou acadêmica. Pedimos aos respondentes para marcarem os nomes que conheciam. Os resultados demonstramos na Tabela 23, a seguir.

Tabela 23 – Autores mais reconhecidos pelo(as) professores(as)

Ordem	Autores	Frequência
01	José William Vesentini	120
02	Melhem Adas	112
03	Milton Santos	112
04	Aziz Ab'Saber	107
05	Paul Vidal de La Blache	99
06	Friedrich Ratzel	96
07	Yves Lacoste	89
08	Manuel Correia de Andrade	80
09	Marcos de Amorim Coelho	72
10	Roberto Lobato Correa	68
11	Rui Moreira	55
12	Antonio Carlos Castrogiovanni	21
13	Douglas Santos	18
14	Lana Cavalcanti	17
15	Carlos Walter Porto	12
16	Nídia Nacib Pontuschka	11
17	Francisco Mendonça	8
18	Paulo César da Costa Gomes	5
19	Nestor André Kaercher	5
20	Helena Copetti Callai	3
21	Tomoko Paganelli	2

Fonte: Crédito direto da autora.

A composição da Tabela 23 nos revela que os autores mais reconhecidos e provavelmente lidos pelos(as) professores(as) são os autores de livros didáticos: J. W. Vesentini e Melhem Adas. Entre os 10 primeiros mais citados, além desses autores, destacamos a presença de Milton Santos, geógrafo brasileiro reconhecido como um dos principais teóricos mundiais, adepto da Geografia Crítica, corrente marxista do pensamento geográfico. Além dele, destacamos Yves Lacoste, francês, também seguidor dessa corrente, cuja obra influenciou boa parte da produção acadêmica brasileira nas décadas de 1970 a 1990, possuindo adeptos até os dias atuais.

Na parte mais inferior da Tabela 23, e com as menores frequência, estão os autores que se têm dedicado a estudos relacionados ao ensinar Geografia; são eles: A. C. Castrogiovanni; L. Cavalcanti; N. N. Pontuschka; N. A. Kaercher; H. C. Callai e T. Paganelli; embora, J. W. Vesentini seja, também, autor de livros não didáticos voltados

para o ensino de Geografia. A sua presença junto a M. Adas é um forte indício de que o destaque de seu nome deve-se mais ao livro didático do que aos seus trabalhos relacionados à epistemologia do ensino de Geografia. Além disso, Vesentini é o autor do livro didático mais adotado pelos(as) professores(as) pesquisados(as). Na parte mais central da Tabela em discussão, estão os autores clássicos da ciência geográfica, estrangeiros (La Blache e Ratzel) e nacionais (Aziz Ab'Saber, M. C. de Andrade, R. L. Correa e R. Moreira). Com número de citações semelhante aos clássicos está M. de A. Coelho, autor de livro didático para o Ensino Médio. Desta forma, podemos inferir que a presença de autores de livros didáticos é mais forte entre os(as) professores(as) do que as obras dos teóricos da ciência geográfica. Tal fato os mantém desatualizados(as) sobre a evolução dessa ciência, uma vez que absorvem apenas os seus reflexos, quando abordados nos manuais escolares.

Quanto à leitura, podemos concluir, com base nos dados, que os(as) professores(as) não têm esse hábito como uma de suas características mais marcantes, pois a quantidade de livros lidos por ano, como observado anteriormente, não os qualificam como leitores. Os percentuais de professores(as) não leitores(as) de jornais e revistas, respectivamente 21% e 20,3%²⁹, estão acima da média brasileira encontrada pela Câmara Brasileira do Livro. Segundo os dados dessa instituição, a proporção de pessoas com curso superior não leitores de jornais e revistas é de 13% e 11% respectivamente³⁰.

Considerando o exercício da atividade docente, a leitura torna-se algo imprescindível e, nesse caso, deveria ser uma prática mais constante entre os docentes, seja como lazer ou como fonte de conhecimento. Os dados expostos na Tabela 20 nos permitem inferir que as leituras realizadas possuem temáticas muito dispersas e, em sua maioria, não revelam, por exemplo, um processo de atualização profissional necessário e exigido aos(as) professores(as). Constatamos, entretanto, observando as disposições expressas através do gosto pela leitura, a não existência dos esquemas do *habitus*, propriamente científico, relacionado à ciência geográfica. Isto nos ajuda, também, a entender a ausência da revista da AGB entre as mencionadas pelos sujeitos e a baixa frequência a eventos científicos.

Esses licenciados apresentam, portanto, um gosto pela leitura de jornais que não se diferencia dos níveis de leitura das pessoas com escolaridade inferior ou igual à 4ª série do

²⁹ Ver Tabelas 18 e 19.

³⁰ Retrato da Leitura no Brasil, 2001, p.57

Ensino Fundamental. No tocante à leitura de revistas, como já vimos, é muito baixa a procura por revistas de caráter científico, mesmo aquelas consideradas de popularização científica, como a revista *Superinteressante* e outras muito difundidas, particularmente nos centros urbanos brasileiros.

O gosto pela leitura evidenciado junto ao nosso professorado revela-se dependente - assim como outros gostos e hábitos que estamos aqui a destacar - dos esquemas do *habitus* do(a) professor(a) de geografia da cidade de Teresina, o qual, por sua vez, é produto da trajetória social e escolar desses agentes, conseqüentemente, do capital cultural acumulado; dos condicionantes econômicos de sua posição na estrutura social, de sua posição periférica em relação ao campo científico, porquanto inseridos num espaço social de práticas voltadas quase que exclusivamente para atividades de ensino.

Corroborando a hipótese da existência de um sistema de disposições, percepções e representações do mundo comum ao nosso professorado, essa mesma propensão à leitura rápida, fácil e basicamente informativa reflete-se igualmente no gosto pelos livros. Nosso professorado, conforme parâmetros estabelecidos pela Câmara Brasileira do Livro, não é uma população leitora e suas preferências estão centradas em temas tratados pela mídia como a questão ambiental e, ainda, estimulados pela edição dos PCNs; uma preocupação voltada para o ensino e a transmissão de informações, no estilo tradicional da docência. Assim, constrói-se e reproduz-se um perfil de professor de Geografia que não ultrapassa os limites do acesso a uma informação pouco especializada, rápida e de fácil absorção, portanto bem distante do que se deve esperar do professor graduado enquanto agente a serviço da propagação do conhecimento científico.

Ainda visando conhecer os gostos e o estilo de vida, buscamos evidenciar outras práticas desses agentes, desta vez ligadas as atividades de lazer e de férias.

3.4. O gosto relacionado ao lazer e às atividades de férias

Quanto aos hábitos de lazer, destacaram-se 22 atividades. Na Tabela 24 listamos essas atividades e suas frequências respectivas.

Tabela 24 - Professores(as) de Geografia: atividades de lazer

Nº de ordem	Atividades	Frequência
01	Ir ao clube	28
02	Visitar parentes e amigos	25
03	Ir a bares, restaurantes, pizzaria e churrascaria	23
04	Atividade física (futebol, natação, voleibol, caminhada, academia de ginástica, pedalar, pescaria, dançar) (1)	18
05	Ir ao shopping	17
06	Leitura	15
07	Ver filmes em casa	12
08	Ir ao cinema	12
09	Passeios	11
10	Shows, espetáculos de dança e festas	10
11	Viajar	9
12	Assistir TV	7
13	Ficar em casa com os filhos	7
14	Música (ouvir música, tocar violão, cantar) (2)	7
15	Ir ao teatro	2
16	Navegar na Internet	2
17	Jogar vídeo game	1
18	Ir a Igreja	1
19	Estudar	1
20	Ecoturismo	1
21	Assistir ao futebol	1
22	Sair à noite nos finais de semana	1
23	Não tenho lazer	3
Total		214

Nota: Era facultativo aos respondentes mencionar mais de uma atividade, nesse caso a frequência total é maior que o número de participantes.

(1) A frequência que cada atividade foi citada corresponde, respectivamente, a 10,1,1,2,1,1,1,1.

(2) A frequência que cada atividade foi citada corresponde, respectivamente, a 4,2,1.

Fonte: crédito direto da autora

Na Tabela 24, as atividades mais citadas são: “ir ao clube”; “visitar parentes e amigos” e “ir a bares, restaurantes, pizzaria e churrascaria”. A expressão “ir ao clube” reúne várias possibilidades de lazer, pois o clube além de oferecer uma série de atividades realizadas individual ou coletivamente é também local de encontro com os amigos e/ou

outros membros da família (primos, tios, avós etc). Nessas atividades está presente, portanto, o contato com as pessoas que lhes são próximas, por conseguinte, o lazer está muito associado ao contato com parentes e amigos nos finais de semana.

A atividade física foi mencionada, isoladamente, 18 vezes. Entretanto, mesmo considerando a possibilidade dela estar incluída na opção “ir ao clube” a sua presença não é muito expressiva, haja vista que, dentre as várias modalidades existentes, a prática do futebol é a mais comum, foi mencionada 10 vezes. Sendo o futebol majoritariamente praticado por homens, inferimos que as mulheres não mantêm as atividades físicas como uma opção de lazer significativa.

A opção “ir ao shopping” é a quinta mais citada. Teresina possui apenas dois grandes shoppings, ambos localizados na zona leste, uma região tradicionalmente conhecida como “nobre”. Apesar disso, não oferecem aos seus usuários muitas opções de lazer. Resumem-se, na verdade, a centros de compras e serviços. As opções de lazer neles existentes restringem-se a dois pequenos parques de diversões para crianças (um em cada shopping), várias opções de alimentação e as salas de cinema, as únicas da cidade. Constituem-se, a exemplo de muitos outros centros urbanos brasileiros, em espaços privilegiados das camadas médias, como sugere inclusive suas localizações.

A leitura é a sexta atividade mais citada. Como vimos anteriormente, os(as) professores(as) se dedicam muito pouco à leitura. Principalmente àquelas especializadas em ciência geográfica e/ou Educação.

A audiência a filmes surge de duas maneiras entre os(as) professores(as), através de idas ao cinema e ainda em forma de DVDs ou vídeos cassetes, ambas mencionadas 12 vezes pelos(as) respondentes.

Tratamos aqui apenas das dez primeiras opções de lazer mencionadas. Dentre essas dez, nas duas últimas posições, estão os passeios e a frequência a shows, espetáculos de dança e festas. As demais apresentam semelhanças entre si em termos de expressividade numérica.

O lazer entre os(as) professores(as) de Geografia, de certa forma, é distinto do lazer de pessoas de baixa renda, pois, a frequência a clubes, por exemplo, exige a disponibilidade de tempo e o uso de algum recurso financeiro para pagamentos de taxas de sócios e outras despesas, tornando essa prática pouco acessível a essas pessoas.

Em síntese, as oportunidades de lazer para pessoas com o nível de escolarização atingido pelos respondentes, na cidade de Teresina, são bastante restritas. Caracterizam-se pela quase inexistência de opções culturais como teatros³¹, museus, cinemas³², casas de shows etc. Os parques ambientais são apenas dois: o parque da cidade, localizado na zona norte e o parque zoobotânico, situado na zona leste. Dois grandes rios cortam a cidade, o Parnaíba e o Poti, constituindo-se em uma alternativa à ausência de praias oceânicas. Entretanto, as camadas médias e altas da sociedade teresinense não utilizam os rios como lazer, mas estes se tornam uma opção importante para as camadas populares, principalmente, nos meses de setembro a dezembro, período de maior calor na cidade. Conforme pode ser observado na Tabela 24, os rios não são mencionados como opção de lazer. Isso se dá de forma intencional, fruto do conhecimento adquirido no processo de escolarização, provavelmente durante o curso de graduação em Geografia, acerca do comportamento das águas fluviais. Os rios, além de possuírem um grau considerável de poluição são também extremamente perigosos para quem não tem boas habilidades de nadador. Em sua vida prática, ainda que pouco expressivamente, os(as) professores(as) reproduzem um estilo de vida com algumas evidências distintivas das camadas mais baixas da população.

Na Tabela 25, reunimos as opções de lazer preferidas durante as férias.

³¹ Teresina possui três teatros, um de porte médio, o Teatro 4 de Setembro, localizado no centro da cidade, e dois menores, um em bairro da zona norte e outro na zona sudeste. Conta também com uma pequena concha acústica localizada na Praça Marechal Deodoro, centro de Teresina. A programação anual desses espaços culturais é pouco movimentada e restringe-se, muitas vezes, à apresentação de artistas locais em períodos específicos do ano.

³² As salas de cinema de Teresina eram em número de seis, localizadas em um dos shoppings. Recentemente, portanto após a coleta de dados para esta pesquisa, foram inauguradas mais seis salas no outro shopping da cidade. Há, ainda, uma antiga sala de cinema, localizada no centro da cidade, que exhibe diariamente filmes de ação e pornográficos.

Tabela 25. Atividades realizadas pelos(as) professores(as) em suas férias

Atividades	Frequência
Viajar	73
Ficar em casa	14
Estudar	10
Ler	9
Descansar em casa	7
Trabalhar	7
Dar aulas em programa de férias	5
Dormir	4
Ir ao cinema	3
Ir ao clube	3
Visitar parentes e amigos	3
Passear	3
Praticar esportes	2
Assistir TV	2
Costurar	2
Shopping	1
Festas	1
Cozinhar	1
Lazer	1
Ficar com a família	1
Ouvir música	1
Total	153

Nota: Os(as) respondentes mencionaram mais de uma atividade, portanto a frequência não coincide com o número de respondentes.

Fonte: Crédito direto da autora

As atividades da Tabela 25 estão ordenadas segundo a frequência. Verificamos a predominância das viagens entre as atividades mais desenvolvidas. Como segunda opção, constata-se um conjunto de atividades que não implicam em dispêndio financeiro maior do que os gastos usuais, pois são realizadas no espaço doméstico ou da própria cidade, quais sejam: ficar em casa, estudar, ler, descansar em casa, dormir, assistir à TV, costurar, ficar com a família.

Quanto à opção por viagens, vejamos mais alguns detalhes, a partir da leitura do Gráfico 10.

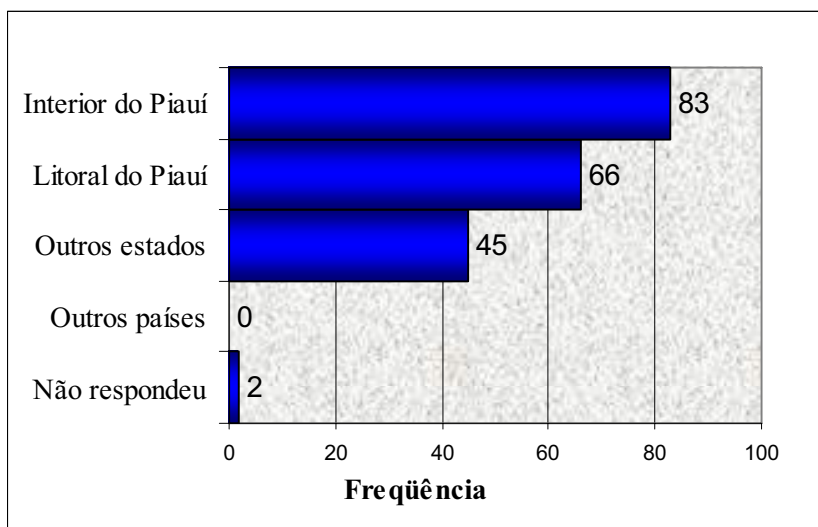


Gráfico 10. Professores(as): lugares visitados durante as férias.

Fonte: Crédito direto da autora

Como pode ser observado, o destino preferido nas viagens de férias é o interior do estado do Piauí, citado 83 vezes, e o litoral, mencionado 66 vezes. Muitos desses(as) professores(as), como já assinalamos anteriormente, possuem origem interiorana. Tais viagens, portanto, têm quase sempre o objetivo de visitar parentes e amigos ou passar alguns poucos dias de veraneio nas praias litorâneas. Vale lembrar que Teresina, local da nossa pesquisa, é a única capital do nordeste brasileiro não localizada no litoral.

Se observarmos os destinos das viagens feitas para outros estados, percebemos que predominam os estados do Ceará e do Maranhão, vizinhos ao Piauí. Nesse sentido, é bom sublinhar que vários dos(as) professores(as) pesquisados(as) são filhos de migrantes oriundos desses estados.

Para concluir este capítulo, façamos algumas considerações gerais sobre as evidências empíricas constatadas.

Para Pierre Bourdieu o *habitus* é um conceito, não uma coisa, portanto, jamais encontraremos o *habitus* em estado puro, tampouco como reflexo direto da realidade, a exemplo do que apregoava a ciência racionalista extremada (CHAUÍ, 1994).

O *habitus* que faz agir o professor de Geografia na cidade de Teresina, conforme apontam nosso achados, apresenta-se cada vez mais nitidamente estruturado pelas condições econômicas, sociais e culturais que o forjaram. Assim, percebemos que tanto a

organização familiar, que se inicia com a escolha do parceiro, o tamanho da família a ser constituída, a escolha do local da moradia, quanto as propensões para o consumo de bens eletro-eletrônicos, o gosto pela leitura e as opções de lazer são orientadas pelos esquemas mentais e sistemas de disposições que compõem a *eidós*, dimensão do *habitus* orientadora das ações desses agentes no espaço macrosocial e no micro espaço do campo do ensino da Geografia na capital do Piauí. Pudemos constatar neste capítulo que as origens sociais, o limitado volume de capital financeiro e cultural influenciaram fortemente os gostos e o estilo de vida dos(as) professores(as) aqui pesquisados(as). Dessa forma, as distinções construídas por estes, ao mesmo tempo em que os afastam das origens rurais e dos gostos e estilo de vida das camadas sociais mais pobres da população, aproxima-os dos setores médios mais bem posicionados nas hierarquias sociais, e deixam também entrever a distância que os separa dos grupos de elite.

Indagados sobre a avaliação que fazem de sua condição social, apenas 17,9% consideram não ter alterado o padrão de vida e 0,8% disseram ter experimentado uma mudança negativa. A maioria, cerca de 70%, consideram ter hoje um melhor padrão de vida, graças ao fato de serem professores(as) de Geografia. Uma mudança positiva particularmente nos aspectos econômico e cultural. Vejamos alguns depoimentos.

Ah! Sensivelmente. *Como foi essa mudança?* Eu ia para universidade a pé. Eu não tinha dinheiro para pagar ônibus, não é? Nós passamos dificuldades. Eu morei em república. Chegava quase a passar fome mesmo! Morando em república, não é? Então, mudou, sensivelmente. Hoje eu tenho uma vida muito agradável. Eu tenho uma vida que poucas pessoas têm no país. Eu credito isso ao fato de ser professor e, claro, à convivência com a minha esposa (Roberto, 37a, 11am).

Houve mudança para melhor... em nível muito lento... que pela atividade que nós exercemos, acho que deveríamos ser bem mais reconhecidos. E essa mudança para melhor deveria ter acontecido, acho, num grau mais elevado (Joaquim, 48a, 18am).

Houve uma mudança não muito sensível. Ajudou muito, a profissão de professor, mas eu esperava algo mais, porque professor, infelizmente, ele é mal visto, é mal valorizado pelos políticos. Então, eu esperava que os políticos respeitassem o professor, não é? Porque, acima de tudo ele forma pessoas críticas, prepara a pessoas para um mundo melhor. Então,

o professor, na minha opinião, deveria ser melhor visto pelos políticos (Cleiton, 28a, 8am).

Não, eu acho que mudou para melhor. Mudou para melhor, com certeza. Mas é aquela questão: mudou muito mais por meu esforço profissional, do que do Estado, da Prefeitura. Não foi a situação sócio-econômica do país que me favoreceu. Na verdade, ao longo dos anos a nossa classe, a nossa profissão vem sendo defasada em termos de salário. A gente tem perdido o poder de compra, mas procura-se fazer concurso... passa no concurso, arranja uma outra escola para dar aulas. Nesse sentido, sim (Manoel, 29a, 7am).

Mudou para melhor, porque antes eu não tinha acesso a certos bens disponíveis que hoje eu tenho. (Tomaz, 40a, 8am)

Mudou para melhor, sim. Não posso ser irresponsável e dizer que não mudou. Mudou porque eu passei a ter renda, não é? Mesmo pouca, mas tenho uma renda, e vivo da Geografia (Juscelino, 45a, 21am).

Nessas falas, observamos que os(as) professores(as), apesar de não sentirem uma mudança tão forte quanto achavam que seria - haja vista o discurso circulante em torno dos benefícios que a educação produz - sentem-se recompensados financeiramente pelo esforço de terem adquirido um título escolar. Entretanto, a maioria dos(as) respondentes, cerca de 60% deles(as), disseram sentir-se culturalmente recompensados. Vejamos o que dizem a este respeito:

As mudanças foram muito poucas, em termos de estruturação... bens, bens materiais. Mas em termos de bens adquiridos em relação ao conhecimento, eu me considero, hoje, uma pessoa bastante rica. Mas, em bens materiais... se eu tivesse seguido, talvez, uma outra profissão, eu teria um montante bem maior (Carolina, 34a, 10am).

Cultural. Econômica, não. Como eu falei, a geografia faz com que nós conheçamos mais a nossa realidade e cada vez nós... através da geografia, por causa da geografia, nós temos que estar sempre atualizados, nos atualizando, por que o mundo, ele não pára e a geografia é a ciência que estuda o mundo, né? então a nossa cultura vai aumentando, não é? A gente adquire novos conhecimentos. *E, por que economicamente não houve mudança?* Não houve mudanças porque, infelizmente, a educação não é valorizada no Brasil, de um modo geral. Principalmente, no que diz respeito a salário, todo ano nós vemos a nossa condição econômica diminuindo cada vez mais. A inflação que eles dizem que não existe, na realidade toma conta do nosso salário (Cristina, 37a, 13am).

Sim. Porque a gente aprende, assim, a conhecer, desenvolver o pensamento crítico,né? procura entender melhor o mundo que a gente vive,né? a gente aprende a conhecer melhor o mundo em que nós vivemos,né? procura entender mais. Nesse aspecto mais do conhecimento, não é isso? É. E a parte financeira? Não é lá essas coisas, deixa muito a desejar, mas a gente num leva só para esse lado financeiro, porque se a gente levar em conta só o lado financeiro a gente não faz um bom trabalho. Então a gente procura sempre fazer um bom trabalho, que a gente se sinta assim realizada como profissional, como ser humano. Eu acho muito importante (Bernadete, 53a, 32am).

Acho. A maneira de ver o mundo, a maneira de trabalhar com o meio ambiente, a maneira de trabalhar com a sociedade, com os grupos sociais, houve uma mudança muito grande. Das raças, de preconceitos, até mesmo de conhecimento, melhorou muito, tenho muita informação adquirida. *E em relação à parte econômica?* Para mim continua do mesmo jeito, nem melhorou, também, não piorou (Herbert, 33a, 08am).

Teve. Econômica bem menos, por que aqui no Piauí a questão financeira, mesmo, do professor de geografia é precária. Mas, por exemplo, cultural às vezes você ser, por conta de você ter uma responsabilidade para trabalhar, você se obriga a ler um pouco mais. Por exemplo, todo ano eu compro um livro novo, ou tiro xerox, cometo esse crime(risos). Mas todo ano eu costumo trabalhar com livros não tão desatualizados. Na questão psicológica, também, eu acredito que deve ter mudado bastante,né? que eu sou de família pobre e às vezes você, antes, sem trabalhar, você às vezes sem um real, sem nada, você fica ansioso, você fica, às vezes quando você tem um mínimo que seja mas garantido com seu trabalho, você já sente mais tranquilidade, apesar de ser pouco mas você...Então, eu acho que cultural, psicologicamente, eu acho que mudou bastante. Apesar de economicamente ter sido pouco (Juca, 25a, 4am).

Na verdade melhora. Com certeza toda formação, ela sempre contribui para melhoria no padrão de vida de todas as pessoas. Pode até não melhorar no padrão econômico, mas no padrão intelectual, na relação das pessoas, melhora muito. Contribui sempre (Adão, 35a, 12am).

Olha! Mudança em relação à... assim, em relação ao conhecimento eu conheci... teve mais conhecimento,né? Tanto que você dando aula você aprende bastante, tanto você está ensinando os alunos como ele também está lhe... está passando para você, isso em termo de conhecimento. E... achei muito interessante, uma mudança muito significativa, porque você começa a lidar ali com a Geografia dia a dia, começa realmente a entender é... a disciplina. E o mundo. Essa foi a mudança. Agora o padrão de vida, em termo (risos) financeiro... a mudança é porque eu pude me sustentar um pouco. Mas... isso devido ao fato de eu morar com pai, mãe, mas sozinha eu acho, aqui não dá não (Helena, 29a, 06am).

É, com certeza, a gente depois que entra numa... passa por um curso superior, a gente muda. Se você não muda economicamente, mas é... pelo menos em termos de conhecimentos, eu adquiri muitos conhecimentos, é, e também o meio, passei a conviver mais com pessoas que, estão mais... praticando a leitura de livros, e assim também fui pegando hábito, melhorei muito, e até a minha condição financeira, em parte, melhorou. Hoje eu já tenho casa própria (Frank, 37a, 10am).

Uma outra parte do professorado, cerca de 15,6%, aponta para mudanças ocorridas nas duas áreas consideradas (econômica e cultural). É o que se observa nas falas a seguir.

Ah! Sim. Do ponto de vista econômico teve, porque eu comecei a trabalhar e a ter uma profissão, um emprego. Então hoje, há dez anos no mínimo, eu me sustento da geografia, do trabalho com a geografia, como professor. Então houve uma mudança. Do ponto de vista cultural também, mas eu acho que, como eu parei e não fiz especialização e tal, então eu acho que podia ter sido muito maior a contribuição cultural. Houve logicamente, mas poderia ter sido muito maior se eu tivesse já, logo que terminei a graduação, ingressado logo na especialização, dando continuidade. Quando você dá essa parada, você fica meio perdido e angustiado, tanto é que este ano uma das minhas prioridades é pós-graduação, porque eu não agüento mais ficar nessa coisa. Tem hora que você sente que você pode contribuir mais, dar mais de si. E você não consegue pela questão mesmo de não ter estudado mais (Natan, 35a, 14am).

Por certo que sim, houve sim. Porque, até então, eu não trabalhava, eu não tinha nenhuma renda, depois que eu comecei a trabalhar mudou muito, mudou, assim, significativamente. Para melhor. Principalmente culturalmente porque a geografia é uma disciplina bem ampla, sabe? Bem eclética que te dá uma visão tanto de história, de economia, de política, sabe? e também no aspecto econômico porque a minha renda hoje, que eu não tinha quando eu não trabalhava, mudou muito (Wellington, 27a, 03am).

Cultural houve, desde o momento que eu entrei na universidade, a mudança foi quase total, a maneira de nós vermos o mundo é diferente. Aí econômica, para mim, houve uma mudança econômica a partir do momento em que comecei a trabalhar. Já não dependo muito dos meus pais, então melhorou muito (Ricardo, 22a, 01am).

Ah! houve muito. Para melhor, em termo de conhecimento, em termos financeiro mesmo, bens materiais. Em termos de conhecer mais pessoas, conhecer outros lugares também. Então, foi uma mudança assim,

digamos, 100% do que o ambiente que eu vivia. Vivia no interior, trabalhava de comércio, e aí depois que eu me formei, mudou muita coisa. Tanto no conhecimento, como na parte financeira, na de relacionamento com as pessoas, certo? (Elisa, 44a, 15am).

Aí é uma coisa que não tenho como negar. Quando eu comecei a estudar geografia eu tinha só um emprego na Prefeitura, auxiliar de serviço, o que foi essencial porque me possibilitou fazer meu curso de geografia. O curso em si, a graduação, abriu várias portas, concursos, trabalhei em vários lugares, fiz vários amigos. Então, hoje, além de trabalhar com geografia, como professor, sou policial civil, a gente faz política no interior, que já é fruto da geografia, que abre a mente das pessoas para o mundo. Então acho que mudou muito a minha vida, tenho um padrão de vida mais ou menos, não é essas coisas, mas me mantém (Reginaldo, 32a, 09am).

Como verificamos acima, em suas falas, a maioria dos(as) professores(as) buscam justificar sua realização profissional em termos de ganhos culturais, pessoais, ou seja, simbólicos. Mesmo considerando as dificuldades em relação à questão salarial e ao próprio labor, uma vez que muitos se queixam da indisciplina dos alunos em sala de aula e da falta de respeito à autoridade representada pelo professor, os sujeitos pesquisados avaliam como positivas as mudanças ocorridas em sua trajetória social, pois elaboram suas falas em torno desses ganhos simbólicos.

Prosseguindo na apresentação das evidências empíricas do que consideramos o *habitus* docente do grupo de professores(as) de geografia de Teresina, expomos, a seguir, os resultados da análise do sentido atribuído pelo professorado ao objeto de suas práticas, “o ensinar Geografia”, sentido esse apreendido a partir do conceito de representação social.

Capítulo IV - A representação social do “ensinar Geografia”

Introdução

Após décadas de estudos e pesquisas realizados no campo das representações sociais, não há novidade em ressaltar o crescente interesse despertado por essa teoria nos mais diversos meios acadêmicos. Entretanto, como observa Domingos Sobrinho, é notória a contribuição dessa teoria ao processo de compreensão da relação sujeito-objeto do conhecimento, pois permite que nos distanciemos das abordagens que dicotomizam e descontextualizam essa relação (DOMINGOS SOBRINHO, 2000, p.118).

O processo de elaboração teórica desenvolvido por Serge Moscovici, em 1961, acerca das representações sociais, sugere a sua individualização em torno de um conceito específico. Esse autor realiza em seu livro “A Representação Social da Psicanálise”, publicado no Brasil em 1978, uma discussão que visa a diferenciar as representações sociais de conceitos estabelecidos pela Sociologia, tais como mito e ideologia, e outros da Psicologia, tais como opinião, atitude e imagem. Da mesma forma, procura diferenciar o seu constructo dos processos vinculados à construção das percepções, da formação de conceitos, localizando-o numa posição ‘mista’ que envolve tanto conceitos sociológicos quanto psicológicos.

Situada na interface do psicológico e do social, a noção de representação social envolve elementos e processos das dinâmicas social e psíquica bastante complexos. Nessa perspectiva, Jodelet (2001, p.26) acrescenta que, no tratamento das representações sociais, “deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações”. Apesar dessa complexidade, as representações são consideradas por Moscovici (1978, p. 41) como entidades quase tangíveis, pois, argumenta, na maioria das relações sociais estabelecidas, nos objetos produzidos ou consumidos e nas comunicações trocadas estão presentes as representações sociais dos grupos humanos envolvidos no processo. Segundo Moscovici (op.cit., p.50), as representações sociais podem ser vistas como

sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e em conceitos. Um estilo de discurso que lhes é próprio. Não os consideramos como ‘opinião sobre’

ou ‘imagens de’, mas como ‘teorias’, ‘ciências coletivas’ *sui generis*, destinadas à interpretação e elaboração do real.

Considerada enquanto sistema, a atividade representativa envolve dois processos: a objetivação e a ancoragem. Por objetivação, entende-se o processo de transição dos “conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas”, contribuindo para edificar o núcleo “imaginante” da representação. Através da ancoragem, observa-se a rede de significações em torno do objeto representado e sua relação com o meio social (MOSCOVICI, 1978, p. 289).

Na atividade representativa, os sujeitos estabelecem uma série de relacionamentos e articulações entre o objeto representado e os demais objetos presentes em seu universo interior. Esse processo psíquico busca tornar familiar um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. Nesta busca, os sujeitos estabelecem vínculos entre esses objetos, transformando-os mutuamente. Moscovici associa esse fenômeno à natureza psicológica das representações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.63).

Referindo-se à natureza sociológica das representações sociais, Moscovici observa, inicialmente, que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.63). Esses universos são compostos por três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem.

A informação – dimensão ou conceito – relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social [...].

A dimensão que designamos pela expressão ‘campo de representação’ remete-nos à idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação [...].

A atitude logra destacar a orientação global em relação ao objeto de representação social (MOSCOVICI, 1978, p.67-70).

Por conseguinte, as três dimensões (informação, atitude e campo de representação ou imagem) de uma certa representação social fornecem uma panorâmica do seu conteúdo e do seu sentido. A análise destas dimensões possibilita a caracterização dos grupos em função de sua representação social. As representações sobre um dado objeto social, partilhadas por membros de um grupo, permitem distingui-lo dos demais. Convém ressaltar que o qualificativo social não se refere exclusivamente às circunstâncias em que se forma a representação nem às entidades que ela reflete, mas à sua função. “Esta lhe é própria, na medida em que a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p.71-77).

Para Jodelet (2001, p. 21-22), a importância do estudo das representações sociais consiste na sua abrangência de elementos (informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagem, etc) que, embora possam ser estudados isoladamente, adquirem grande poder explicativo quando organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. Esse conjunto organizado de elementos retrata a totalidade significativa que motiva a ação dos indivíduos em seu meio social. Por privilegiar esse conjunto, o estudo das representações sociais apresenta-se de grande relevância. Um conhecimento do senso comum, distinto do conhecimento científico, mas igualmente legítimo, cabendo à investigação científica, descrevê-lo, analisá-lo e explicá-lo em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

A opção que fazemos pelo aporte teórico das representações sociais se deve às características do fenômeno focalizado pelo presente estudo. O conhecimento acadêmico, em confronto com a prática, entra em contato com outros saberes e linguagens, provocando reações diversas de resignificação ou acomodações (ou outras) que podem dar origem à construção de representações sociais, as quais passam a cumprir um papel importante na conduta dos indivíduos. Segundo Abric, a representação social

[...] reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; **permitindo**

assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar lugar nesta realidade (2000, p. 27-28, grifo nosso).

De início, reafirmamos nossa hipótese que justifica o emprego da teoria das representações sociais. Partimos do pressuposto que as construções discursivas explicitadoras do sentido do ensinar Geografia construídas pelos(as) professores(as), bem como as práticas docentes por eles desenvolvidas, não são predominantemente orientados pelo conhecimento científico, mas são eivadas de elementos do senso comum, ideológicos e de outras matrizes discursivas não científicas. Caso contrário, seria inadequada a utilização da teoria desenvolvida por Serge Moscovici. Entretanto, abordamos essa teoria na versão desenvolvida por Abric, conforme expomos a seguir.

4.1. A teoria do núcleo central

Desenvolvida inicialmente pelo pesquisador francês Jean-Claude Abric, em 1976, a teoria do núcleo central das representações sociais constitui-se, hoje, em uma abordagem complementar à “grande teoria” psicossociológica proposta por Moscovici. (SÁ, 1996, p.51). Segundo Abric (1996, p.10), as representações sociais não se definem apenas pelo seu conteúdo. É preciso identificar nesse conteúdo os elementos que dão significado e estruturam a representação.

Considerando as representações sociais como conjuntos sócio-cognitivos organizados e estruturados este autor defende que a estrutura de uma representação é constituída por dois subsistemas denominados de sistema central e sistema periférico. A existência desses dois sistemas permite compreender porque as representações são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. No tocante à estabilidade e rigidez, estas estariam relacionadas ao sistema central (ou núcleo central) e se apoiariam no sistema de valores partilhados pelos membros de um determinado grupo. Já a mobilidade e flexibilidade seriam características devidas ao sistema periférico, cuja determinação seria mais individualizada e contextualizada, pois se alimenta das experiências individuais “integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos” (ABRIC, 2000, p.34).

Quando se busca compreender a evolução e transformação das representações sociais faz-se necessário determinar a organização desses dois sistemas.

Abric compreende o sistema central como um subconjunto da representação em torno do qual esta se organiza. O núcleo central é, portanto, entendido como “uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido” (FLAMENT, 1987 apud SÁ, 1996, p. 66). Os condicionantes que determinam a existência do núcleo central são vinculados à natureza do objeto representado, às relações que o grupo social mantém com o mesmo, bem como, ao sistema de valores e normas sociais adotado num determinado momento (ABRIC, 2000, p.31).

Atento à idéia de que as representações sociais possuem uma função prática, Abric descreve o núcleo central como possuidor de duas funções fundamentais:

- Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2000, p. 31).

Abric (2000, p.32) reconhece três funções primordiais no sistema periférico: a função de concretização, a de regulação e a de defesa. A função de concretização dá-se através da “interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento”. Por meio dos elementos periféricos, observamos as tomadas de posição ou de condutas em um contexto imediato. A função de regulação caracteriza-se pela absorção de novas informações ou eventos que colocariam em questão o núcleo central. “Os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto”. A função de defesa do sistema periférico permite que o núcleo central resista à mudança, uma vez que sua transformação provocaria uma alteração completa da representação. “Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja lhes atribuindo uma

importância menor, seja lhes reinterpretando na direção do significado estabelecido pelo núcleo central ou, ainda, lhes atribuindo um caráter de exceção”.

A organização interna das representações sociais, com a caracterização dos dois sistemas (central e periférico) cumprindo funções que a estruturam, permite-nos observar os processos de transformação das mesmas com possibilidade de intervir em sua evolução. Para o nosso estudo, esta é uma preocupação fundamental. Nesse sentido, a teoria complementar do núcleo central fará parte do modelo que utilizaremos para apreender o objeto de estudo em questão.

Observada nas condutas e nas comunicações sociais uma representação social torna-se entidade quase tangível (MOSCOVICI, 1978, p. 14), mas de apreensão empírica complexa, o que tem conduzido os pesquisadores a utilizarem vários métodos e estratégias metodológicas. Dentre os principais métodos de levantamento inicial e identificação das cognições centrais são comumente utilizados: a associação livre de palavras; a hierarquização de itens e a indução por cenário ambíguo. Adotamos aqui o método que busca identificar a saliência dos elementos de uma representação social a partir do emprego da associação livre ou evocação livre, dada a sua ampla utilização no Brasil e na França, particularmente. Passaremos a explicitá-lo.

Visando a identificar a estrutura da representação em estudo, ou seja, o núcleo central e os elementos periféricos, fizemos uso da associação livre de palavras (comumente designado pela sigla TALP). Segundo esta técnica projetiva, já bastante consagrada no estudo das representações sociais, particularmente na França, mas também no Brasil (BRITO, 2004; MELO, 2005; SÁ, 1996), solicita-se aos sujeitos que associem as palavras e expressões que lhes vêm à mente, tão logo lhes seja apresentado um determinado estímulo visual ou sonoro. No nosso caso, essa técnica foi aplicada a 123 professores(as) graduados em Geografia que atuam na rede pública (municipal e estadual) da cidade de Teresina-PI. Para a escolha do estímulo a ser utilizado, aplicamos, em dezembro de 2004, um pré-teste junto a 20 alunos(as) formandos(as) do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Piauí, os quais, na ocasião, encontravam-se matriculados na disciplina Prática de ensino II. Esses(as) alunos(as) já atuavam em escolas

do município, como professores(as) estagiários(as)³³ ou em escolas particulares, como professores(as) efetivos(as). No pré-teste utilizamos duas expressões – ensino de Geografia e ensinar Geografia. Esta última mostrou-se mais adequada aos propósitos desta pesquisa por suscitar, nos sujeitos, elementos do fazer pedagógico, mediados pelos conteúdos da ciência geográfica, enquanto a primeira expressão revelava apenas os conteúdos a serem ministrados. Assim, apresentamos aos sujeitos a expressão indutora “Ensinar Geografia” e solicitamos que eles associassem palavras, conforme já indicado, no número máximo de seis, correspondentes aos espaços livres que constavam no instrumento aplicado (Cf. Anexo B). Em seguida, solicitamos que hierarquizassem as palavras evocadas em ordem de importância, escrevendo à frente de cada uma delas um número de ordem. Por último, solicitamos que escrevessem o significado da palavra apontada como a mais importante dentre as que foram evocadas³⁴. Originalmente, na teoria do núcleo central, considerava-se, para a análise das evocações, a ordem de aparição das mesmas, mas, aqui, estamos adotando a ordem de importância que os sujeitos atribuem às evocações, conforme as novas orientações de Abric³⁵.

O instrumento foi aplicado a cada professor, de modo individualizado, na maioria das vezes dentro das escolas onde trabalhavam, nos momentos de intervalo das aulas (recreio dos alunos ou horário pedagógico do professor). Após essa aplicação, anteriormente descrita, realizamos as etapas de análises dos dados obtidos.

O tratamento dos dados foi realizado com o auxílio do *software* EVOC, construído por Pierre Vergès e seus colaboradores. Utilizamos a versão 2000 que “roda” sobre plataforma Windows. O EVOC é constituído por um conjunto de programas que permitem uma análise das evocações e a identificação dos possíveis elementos da representação social, bem como a sua estrutura (núcleo central e sistema periférico). Ele faz o

³³ A Prefeitura Municipal de Teresina faz contratações temporárias (de no máximo dois anos) de alunos(as) dos cursos de licenciatura, para atuarem no ensino de 5ª a 8ª série. Esses(as) alunos(as) são denominados(as) de professores(as) estagiários(as), embora os mesmos não recebam nenhum tipo de acompanhamento que possa caracterizar o seu trabalho como estágio. Na verdade, eles assumem a regência de classe e atuam como professores(as) efetivos(as).

³⁴ Este procedimento corresponde às orientações de Jean-Claude Abric para um dos métodos de abordagem estrutural das representações sociais. Cf. SÁ, 1996.

³⁵ Abric, considera esse procedimento mais adequado do que o da ordem de aparição das palavras uma vez que, em um discurso, é necessária uma fase mais ou menos longa de aquecimento para o estabelecimento da confiança e uma redução dos mecanismos de defesa e, somente nesta fase, será possível surgir no discurso dos sujeitos as coisas que estes consideram essenciais. (ABRIC *apud* OLIVEIRA et al, 2005, p. 580)

levantamento da frequência com que a palavra foi enunciada pelos participantes e combina com a média das ordens médias de evocações (OME³⁶). A OME é calculada para cada palavra evocada atribuindo-se pesos diferenciados segundo a hierarquia estabelecida pelos respondentes (peso 1 para as colocadas em 1º lugar; peso 2 para as que ficarem em 2º e assim sucessivamente). O resultado é dividido pelo somatório dos valores da frequência total das evocações. Exemplo³⁷:

Tabela 26 - Exemplo de tratamento dos dados realizado pelo EVOC - 2000

PALAVRA EVOCADA	POSIÇÕES						SOMATÓRIO
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
FREQÜÊNCIA	6	3	1	2	1	1	14
PRODUTOS	(6X1)+	(3X2)+	(1X3)+	(2X4)+	(1X5)+	(1X6)=	34
OME	$34 \div 14 = 2,42$						

Fonte: Crédito direto da autora

Após combinar frequência e OME de todas as palavras evocadas o *software* distribui os resultados em um plano no qual se cruzam dois eixos (um vertical e outro horizontal), dando origem a quatro quadrantes. No quadrante superior esquerdo situam-se as palavras (elementos) do provável núcleo central da representação. No superior direito e inferior esquerdo estão os elementos intermediários e no inferior direito os elementos periféricos, conforme exemplo a seguir³⁸.

Diagrama 1- Critérios de distribuição dos atributos nos quadrantes dos sistemas (central e periférico) de uma representação social

Quadrante 1 (elementos do núcleo central)	Quadrante 2 (elementos intermediários)
Frequências em número igual ou maior que a média de evocações.	Frequências em número igual ou maior que a média de evocações.
Ordem média de evocação menor que a média das OMEs	Ordem média de evocação maior que a média das OMEs
Quadrante 3 (elementos intermediários)	Quadrante 4 (elementos do sistema periférico)
Frequências em número menor que a média de evocações.	Frequências em número menor que a média de evocações.
Ordem média de evocação menor que a média das OMEs	Ordem média de evocação maior que a média das OMEs

³⁶ Mantemos aqui a mesma sigla (OME) utilizada por Vergès, entretanto, chamamos a atenção para a explicitações realizadas anteriormente. A ordem que consideramos em nosso estudo é a de importância e não a de aparecimento das evocações.

³⁷ Adaptado de Pessoa, 1999, p.93.

³⁸ Idem, p.102.

As justificativas dadas pelos participantes às palavras escolhidas como a mais importante, das seis³⁹ evocadas por cada um deles, foram submetidas à análise categorial de conteúdo (BARDIN, 1986; BAUER, 2002, FRANCO, 2003) e contribuíram para melhor compreender-se os sentidos dos elementos que compõem o conteúdo da representação social, bem como para estabelecer as relações entre os mesmos e outros referentes culturais que se imbricam no processo de construção representacional.

4.2. A estrutura da representação social do “ensinar Geografia”

Os(as) 123 professores(as) evocaram um total de 735 palavras, sendo 217 (29,5%) palavras diferentes. Em média, cada indivíduo evocou menos de duas palavras diferentes. o que indica pequena variação semântica, haja vista que os mesmos se distribuem por 82 escolas, situadas nas quatro zonas da cidade (norte, sul, leste e sudeste). O processamento dos dados realizados com auxílio do EVOC ressalta as palavras com maior índice de ocorrência e, através da Ordem Média das Evocações (OME), aquelas com maior importância para os sujeitos.

Segundo Abric (2000, p. 31) uma representação social tem como característica específica a sua ordenação em torno de um núcleo central. Pela técnica que estamos utilizando (Associação Livre de Palavras) é possível acessar o conteúdo e a organização da representação social através da análise da frequência de cada evocação e da importância que os sujeitos lhe atribuem. A associação desses dados serve como critério para análise da centralidade dos diversos elementos produzidos (OLIVEIRA et al, 2005, p. 580). Como resultado dessa associação (frequência e OME) elaboramos um gráfico de distribuição desses elementos. Segundo Abric, o que define a centralidade de um elemento não é apenas a sua frequência, mas também o significado que ele dá à representação (ABRIC, 2000, p.31). Assim, de acordo com esse método, nem tudo que se encontra na casa central do gráfico que elaboramos é central, mas o núcleo central está nessa casa (ABRIC, 2003, *apud*

³⁹ Este é o número máximo de palavras recomendado, pois “a prática tem mostrado que a partir de sete palavras evocadas há um declínio na rapidez das respostas, evidenciando um trabalho mental lógico para as produções subseqüentes, descaracterizando o caráter natural e espontâneo das evocações livres”.(OLIVEIRA et al, 2005, p.578)

OLIVEIRA, 2005, p. 582). Portanto, para definirmos melhor a centralidade dos elementos, solicitamos aos sujeitos, durante a aplicação do TALP, que justificassem a escolha do termo ou evocação considerada por eles como a mais importante. Essas justificativas complementarão a nossa análise.

No Gráfico 11, observamos como se acomodam os atributos, conteúdos da Representação Social, nos quadrantes construídos com o auxílio do EVOC.

F \geq 16 e OME < 3,4			F \geq 16 e OME \geq 3,4		
	f	ome		f	ome
Cidadania	(23)	2,13	Compreensão	(16)	3,68
Conhecimento	(41)	2,95	Prazeroso	(16)	3,68
Crítica	(19)	2,78	Vivência	(16)	3,81
Espaço	(23)	2,34			
F < 16 e OME < 3,4			F < 16 e OME \geq 3,4		
	f	ome		f	ome
Análise	(14)	3,00	Atualização	(10)	3,60
Aprendizagem	(15)	2,66			
Conscientização	(13)	2,46			
Homem	(13)	2,07			
Importante	(12)	3,00			
Orientação	(11)	3,36			
Reflexão	(12)	3,16			
Sociedade	(10)	3,20			

Nota: “F” indica freqüência intermediária e “OME” a média das ordens médias das evocações. Grafamos em minúsculas essas letras para indicar a freqüência total de cada evocação e sua ordem média específica.

Gráfico 11. Estrutura da representação social do “ensinar Geografia”

Fonte: Crédito direto da autora

Como podemos perceber, os atributos com maior freqüência e menor número de ordem de importância (OME) estão presentes no quadrante superior esquerdo do gráfico. Estes elementos (*cidadania, conhecimento, crítica e espaço*) ocupam uma posição privilegiada na estrutura da representação social fazendo parte do provável Núcleo Central – NC. Os demais quadrantes do Gráfico 11 abrigam os elementos pertencentes ao sistema periférico da representação social. Estes dois sistemas (central e periférico) desempenham papéis específicos e complementares entre si. Tentam dar conta da complexa relação

psicossocial estabelecida pelos sujeitos ao representarem determinados objetos sociais. Essa complementaridade é percebida na caracterização dos dois sistemas realizada por Abric.

O sistema central, para Abric, é de determinação essencialmente social. Está ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, as quais definem os princípios fundamentais norteadores da constituição das representações. Ou seja, “*é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios*”(2000, p. 33). Esse autor enfatiza que o sistema central é relativamente independente do contexto imediato em que o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações, pois sua origem está no contexto global – histórico, social, ideológico – definidor das normas e dos valores individuais e dos grupos.

Abric destaca que o sistema central – exceto em casos excepcionais – evolui de modo muito lento. Possui papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação, assegurando sua perenidade.

Quanto ao sistema periférico, este é determinado por características individuais e do contexto imediato no qual esses indivíduos estão inseridos. Esse sistema, por ser mais flexível, funciona como proteção contra mudanças radicais no núcleo central, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas, bem como uma certa heterogeneidade de comportamentos e de conteúdo. “Ele permite modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando *representações sociais individualizadas* (ibid p. 34)”. Essas representações não se constituem em uma representação social diferente, mas um indício de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento. Portanto, trata-se de um componente fundamentalmente importante, pois em conjunto com o núcleo central, permite a ancoragem na realidade.

4.3. Elementos do núcleo central da representação social do “ensinar Geografia”

Para Abric e o *Grupo do Midi*⁴⁰ as evocações ou cognições que fazem parte da estrutura de uma representação podem ser tratadas basicamente em termos de cognições descritivas e prescritivas. Considerando-se as representações sociais como um conhecimento voltado para a ação, as descrições do objeto representado implicam necessariamente algum tipo de prescrição para os indivíduos ou grupos. Como diz Flament,

O aspecto prescritivo de uma cognição é o laço fundamental entre a cognição e as condutas que se supõe lhes corresponder [...].

O aspecto descritivo de uma cognição é mais habitual: com efeito, os sujeitos, sobretudo nos estudos de representação social, utilizam principalmente termos descritivos [...].

Existem talvez cognições unicamente prescritivas [...], e outras unicamente descritivas [...]. Mas me parece que, no domínio das representações sociais, os dois aspectos estão a cada vez presentes, distinguíveis ao nível discursivo(*sic*), mas não ao nível cognitivo (1994, *apud* SÁ, 1996, p. 79-80).

Portanto, no âmbito cognitivo dos sujeitos, os aspectos descritivos e prescritivos ocorrem simultaneamente de tal forma que a distinção entre eles torna-se difícil, mas no âmbito discursivo é possível observar esta separação. Realizaremos nossa análise dos elementos do Núcleo Central buscando inferir, entre outros aspectos, suas funções (descritivas e prescritivas), relacionadas à representação social, objeto de nossa pesquisa, uma vez que, no âmbito discursivo, tais funções são possíveis de serem observadas. Nessa análise, os atributos relacionados ao Núcleo Central da representação social do “ensinar Geografia” quais sejam: *cidadania, conhecimento, crítica e espaço* serão considerados observando-se a relação com o objeto representacional e as produções discursivas dos sujeitos acerca desses atributos.

Na Tabela 27, elaborada com o processamento dos dados no *software* EVOC, demonstramos mais detalhadamente a classificação dos atributos do Núcleo Central quanto à frequência e à ordem de importância (OME). Vale lembrar que a sigla OME, designa

⁴⁰ Expressão utilizada, no campo das representações sociais, para designar o conjunto de pesquisadores do sul da França, da região do Mediterrâneo, especificamente de Aix-en-Provence e Montpellier (SÁ, 1996, p.52).

Ordem Média de Evocação, entretanto a ordem aqui considerada é a de importância atribuída aos termos evocados e não a ordem de sua enunciação pelos sujeitos.

Tabela 27 - Atributos do Núcleo Central por freqüência e ordem de importância

Atributo	Freqüência total	Freqüência em cada posição						ome
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	
Conhecimento	41	10	11	4	5	9	2	2,95
Espaço	23	8	7	1	6	1	2	2,34
Cidadania	23	12	5	1	2	2	1	2,13
Crítica	19	2	9	4	1	1	2	2,78

Fonte: Crédito direto da autora

A Tabela 27, demonstra quantas vezes cada atributo foi enunciado pelos sujeitos, por exemplo, *conhecimento* foi mencionado 41 vezes. Em sua parte central observamos a distribuição dessa freqüência pelas ordens de importância (posição), ou seja, quantas vezes cada atributo foi mencionado como o mais importante, o segundo mais importante e assim sucessivamente. Na última coluna está a média das posições alcançadas por cada atributo aferida através do cálculo da média ponderada, conforme demonstramos na Tabela 26.

Como mencionamos anteriormente, os elementos do Núcleo Central vinculam-se diretamente às condições históricas, sociológicas, psicológicas e culturais do grupo. Dadas as características do professorado estudado e a natureza do objeto representado, inferimos que os atributos *espaço e conhecimento* comportam-se como descritores do objeto representacional em questão, enquanto os atributos *cidadania e crítica* indicam uma prescrição normativa do mesmo. O atributo *espaço*, se considerado sob o ponto de vista da freqüência ($f = 23$) e da ordem de importância ($ome = 2,34$), coloca-se numa posição bastante significativa. O mesmo acontece com o atributo *conhecimento* ($f = 41$ e $ome = 2,95$). *Conhecimento* apresenta-se como um descritor que faz referência ao “ensinar Geografia” como um ato de aprendizagem, de aquisição de conhecimento. Já o atributo *espaço* indica uma qualificação do objeto, faz menção a características específicas do ensinar Geografia.

Espaço constitui-se em um dos conceitos-chave da Geografia com definição e significado específicos de acordo com cada corrente do pensamento geográfico. Fazendo a análise das justificativas dadas pelos sujeitos ao selecionarem esse atributo como a evocação mais importante, percebemos que essas justificativas convergem para um sentido predominante: o espaço como o lugar do homem, não obstante sejam dadas acentuações

variadas ao espaço, de acordo com a corrente de pensamento à qual cada sujeito se filia ou simpatiza.

O ESPAÇO em geografia é visto como o lugar das reproduções sociais, isto é, onde o ser humano, como sociedade, constrói sua identidade cultural.

(Maurício, 37a, 10am)

Na realidade, percebemos que é importante a inter-relação entre espaço-homem e a atuação do homem no espaço e ao mesmo tempo mostrar que este espaço também é dinâmico, onde o grande desafio é inserir o aluno como ser integrante e atuante deste espaço.

(Lourival, 24a, 4am)

O ESPAÇO corresponde a uma categoria de análise dos estudos geográficos e sua apreensão deve ser produzida numa condição processual, vinculando natureza e sociedade, sem a preponderância determinista da primeira em relação à segunda.

(Denis, 37a, 11am)

ESPACIALIZAR é fazer a relação entre a informação e a sua espacialização, incluindo os fatores naturais, antrópicos e ideológicos.

(Francisca, 27a,3am)

Esses discursos aproximam-se do conceito de espaço defendido pela Geografia Crítica, de inspiração marxista, que entende o espaço geográfico como configuração última das lutas de classe.

Outras justificativas do atributo *espaço* deixam transparecer um binômio “homem-espaço”, este último como produto do primeiro, expressando um sentido mais ligado à aprendizagem mnemônica que realizam principalmente através da leitura do livro didático.

ESPAÇO é o lugar, habitat do homem, construído (inter-relações)

(Gisele, 37a, 14am)

ESPAÇO é qualquer área onde se encontre o homem.

(Tatiana, 38a, 2am)

ESPAÇO é um todo, formado no processo de integração entre os elementos envolvidos, o físico e o humano.

(Carla, 27a, 5am)

ESPAÇO geográfico é aquele transformado e construído pelo homem, esse espaço pode ser urbano e rural.

(Laura, 39a, 5am)

Observamos que os(as) professores(as) relacionam a palavra espaço à palavra homem, de forma direta: “o homem constrói o espaço”. Isto parece indicar uma transição entre o modelo tradicional de pensar o trabalho com a ciência geográfica e o modelo marxista representado pela Geografia Crítica. Segundo esse modelo, a relação homem-espaço é intermediada pelo trabalho e reproduz as desigualdades decorrentes da distribuição dos seus frutos.

A evocação *espaço*, descritora do objeto em questão, assim como os demais elementos do núcleo central não são apenas palavras, mas funcionam como campos semânticos, dado o seu poder de atração de sentidos que lhes são próximos. No nosso caso, fica evidente a tensão semântica dos sentidos atribuídos a *espaço*.

Espaço, é muito importante frisar, é também uma cognição que dá visibilidade ao processo de objetivação realizado pelos sujeitos. Como já nos referimos, segundo Moscovici, a construção de uma representação social envolve dois processos básicos quais sejam, a objetivação, processo através do qual, constrói-se uma imagem do objeto representado, visando torná-lo quase “tangível”; e a ancoragem, processo que leva à inserção do objeto nos referentes culturais do grupo (1978, p. 41). *Espaço*, por conseguinte, objetiva o processo de “ensinar Geografia”, objetiva a Geografia. É a associação mais tangível e concreta feita pelos(as) professores(as). Por sua vez, a ancoragem se desenvolve em negociações semânticas, assumindo variações que não impedem, todavia, a sua prototipicalidade.

Antes de prosseguirmos a análise dos elementos do núcleo central, vamos tecer algumas considerações de ordem epistemológicas e metodológicas.

Quando analisamos evocações estamos diante de cognições que fazem parte do conteúdo de uma representação. Entretanto, não é unicamente o conteúdo que interessa, mas precisamente a organização desse conteúdo. “E, para nós, essa organização repousa sobre uma hierarquia entre os elementos, determinada pelo que nós chamamos o núcleo central” (ABRIC, apud SÁ, 1996, p. 106).

Outra observação oportuna é feita por Moliner quando diz que a forte conexão de uma cognição não deve ser entendida como a causa da sua centralidade.

Não é porque uma cognição é fortemente ligada a todas as outras que ela é central; é porque ela é central que é ligada a todas as outras. E ela é central porque entretém um laço privilegiado com o objeto da representação. Esse laço é simbólico e resulta das condições históricas e sociais que presidiram o nascimento da representação (MOLINER, apud SÁ, 1996, p. 110)

A ênfase no caráter simbólico do núcleo central serve para criticar qualquer apego extremado aos números, ao tratamento estatístico dos dados. Ainda segundo Moliner, as propriedades quantitativas das cognições centrais não são senão “a consequência de uma propriedade inicial, que se realiza à natureza mesma da centralidade, e que é fundamentalmente qualitativa” (ibid, p. 111).

Sobre o papel da dimensão quantitativa, do método aqui utilizado, Pierre Vergès ressalta constituírem os resultados uma base de dados “que permite diversos procedimentos de leitura e interpretação”. Contudo, prossegue:

Mas essas leituras não são em nenhum caso gratuitas, porque os dados foram construídos por um procedimento que se apóia sobre a relação entre prototypicalidade e palavras organizadoras de uma representação. A originalidade é aqui a de cruzar dois critérios de prototypicalidade: o da frequência e o da ordem de aparecimento⁴¹ da evocação. Esse cruzamento permite saber se a representação do conjunto do domínio tem uma certa coerência sob a forma de linhas de força que a atravessam e de hierarquia entre os elementos. Ele proporciona enfim o princípio de constituição das diferentes categorias (VERGÈS, 1992, apud SÁ, 1996, p. 119-120)⁴².

Voltando à Tabela 27, percebemos que a cognição (ou campo semântico, ao nosso ver) *conhecimento* possui frequência e ordem média maior que espaço. Todavia, relembrando o que foi dito anteriormente, trata-se de um descritor que parece reduzir-se ao

⁴¹ Lembramos ao leitor que, em estudos mais recentes, Abric tem utilizado a ordem de importância atribuída pelos sujeitos às palavras evocadas.

⁴² O leitor pode estranhar o excesso de referências ao livro de Sá, ao invés da referência às obras em francês. Justificamos a nossa escolha dado o fato de Celso Pereira Sá ter se esforçado para oferecer ao público brasileiro uma excelente condensação das principais contribuições do Grupo do Midí e de seus interlocutores. Trata-se de uma obra bastante acessível, particularmente para os iniciantes (embora não só para esses, como estamos demonstrando)

processo de ensino-aprendizagem da sua forma mais convencional. Vejamos algumas justificativas para a importância dada a essa evocação.

CONHECER o ensino geográfico de maneira bem clara.

(Alice, 39a, 14am)

CONHECER – ter uma visão holística do mundo em escala global, regional e local.

(Fabiano, 45a, 12am)

CONHECIMENTO é o processo de obtenção do saber referente ao objeto da Geografia. É o responsável por toda a realidade apreendida, possibilitada pela geografia como ciência.

(Pedro, 34a, 8am)

Através do ensino de geografia é possível conhecermos as relações existentes entre o homem e o meio ambiente, e por meio dessas relações termos capacidade de compreender o espaço geográfico.

(Cassiano, 22a, 1am)

CONHECER - relacionado à geografia - é ter noção do meio em que vivemos como um todo.

(Fred, 48a, 10am)

O CONHECIMENTO na disciplina Geografia é a transformação para uma educação onde possa interagir uma relação com outras disciplinas para uma educação de boa qualidade.

(Conceição, 49a, 8am)

Constata-se uma conexão muito forte entre *conhecimento* e *espaço* este último tido mais como conteúdo a ser ministrado. Ensinar Geografia, do ponto de vista dos descritores, é lidar com o conceito-chave *espaço*. Outras justificativas ainda são mais evidentes.

CONHECIMENTO refere-se à decodificação de idéias a partir de experiências comuns, assim como baseado em teorias, que permitem o entendimento da realidade.

(Mariana, 29a, 3am)

CONHECER significa tornar o aluno de geografia envolvido com a forma didática e os conhecimentos que esse comportamento poderá trazer.

(Juliano, 42a, 9am)

Na minha opinião, a palavra mais importante é CONHECIMENTO, isto porque essa palavra abre um horizonte para o cidadão.

(Petrônio, 47a, 14am)

Vemos, assim, que o objeto representacional “ensinar Geografia” é descrito como oferecer conhecimento acerca do espaço, e a noção de espaço para os sujeitos aproxima-se das definições encontradas na linha de pensamento da Geografia Crítica.

Trataremos, agora das cognições prescritivas, *crítica* e *cidadania*. O atributo *crítica*, como se vê, possui menor freqüência que os demais (F=19), mas apresenta uma posição significativa em termos de importância para os sujeitos. Sua ome é igual a 2,78. Ocorre aqui processo semelhante ao constatado com *espaço*. Prescrever a prática do “ensinar Geografia” como ação crítica tem relação direta com as influências recebidas durante a formação inicial desses(as) professores(as), bastante impregnada pelas teses da Geografia Crítica, conforme estamos constatando. Como vimos, ao tratar de alguns aspectos da formação do campo geográfico brasileiro, o auge da renovação da Geografia no Brasil ocorre durante o período da transição democrática, daí a ênfase que se dá à ação, à transformação.

CRITICAR – despertar o senso crítico para que o educando se torne capaz de interagir no seu meio como um agente ativo, transformador.

(Célia, 40a, 22am)

CRÍTICA – estar preocupada em analisar os acontecimentos e em dar soluções claras, ou pelo menos em tentar ajudar a resolver o avanço dos grandes problemas sociais.

(Rosa, 27a, 07am)

O “ensinar Geografia” assume, dessa forma, um caráter de ação política transformadora, de crítica social. Todavia, é interessante observar como esse sentido não é radicalizado, o que poderia se esperar de uma ideologização dos ensinamentos da Geografia Crítica, num contexto sem tradição científica e muito marcado pelas lutas sindicais, como foi o caso dos movimentos grevistas dos(as) professores(as) da Educação Básica em todo Nordeste, durante os anos que se sucederam ao processo de democratização (a partir do final da década de 1970). Pelo contrário, o sentido do atributo *crítica* parece intercambiar

com o de *cidadania* ou restringir-se a uma visão republicana da participação dos indivíduos. Vejamos as justificativas a seguir:

É ter consciência de seus direitos e deveres, bem como participar da vida política (não só de partidos políticos) de uma área. CIDADANIA é ter acesso a certos direitos básicos à vida humana.

(Mariana, 42a, 16am)

CIDADÃO – pessoa que goza de todos os seus direitos e cumpre com os seus deveres.

(Cecília, 38a, 10am)

É ter consciência de seus direitos e deveres no espaço geográfico.

(Valdir, 48a, 18am)

CIDADANIA – possibilidade de formar pessoas conscientes dos seus direitos e deveres e a busca constante de satisfação individual e coletiva.

(Paulo, 40a, 10am)

CIDADANIA – é exercer seus direitos.

(Priscila, 38a, 13am)

CIDADANIA é quando o indivíduo...é a vivência dos nossos direitos e deveres em sociedade

(Clóvis, 39a, 06am)

O exercício da CIDADANIA (direitos e deveres) depende de conhecimentos que o indivíduo adquire.

(Júlia, 32a, 06am)

CIDADÃOS são aquelas pessoas que estão preparadas para criticar, defender, aceitar idéias, as quais são impostas.

(Douglas, 28a, 08am)

Assim, chama-se a atenção para a formação de “pessoas conscientes”, mas “consciência de seus direitos e deveres”. E a Geografia é instrumento dessa formação: “É ter consciência de seus direitos e deveres no espaço geográfico”. Vejamos mais algumas falas.

CIDADANIA é formar cidadão, pois a geografia trabalha com questões que interferem no comportamento das pessoas. Além disso, ajuda aos homens a compreenderem a realidade da qual eles fazem parte, as mudanças, as inovações, as transformações que o planeta vem sofrendo.

(Vando, 25a, 04am)

A CIDADANIA é ensinar a geografia e as demais ciências e esta se relacionar com todas as ciências existentes. A prática da cidadania é um ato soberano.

(Anabela, 41a, 18am)

CIDADANIA é a busca da essência do ser, dos fatos, dos fenômenos, das regras sociais etc., com vista à participação e tomada de decisão, justa, consciente e humana.

(Antonio, 34a, 14am)

CIDADANIA – A condição que o cidadão possui, formada por seus direitos e deveres perante o espaço em que vive. Essa condição permite que ele atue nesse espaço, procurando melhorias para a sociedade e para o meio ambiente.

(Débora, 36a, 18am)

Nesses últimos discursos, percebemos ainda o esforço dos(as) professores(as) em objetivarem a idéia que possuem sobre *cidadania*. Eles vinculam-na à Geografia, ao espaço vivido (sem maiores detalhes deste espaço, de qual seja esse espaço), ao comportamento das pessoas, a uma realidade, a uma participação, tudo muito abstrato e inespecífico. A predominância de sentido para este atributo resume-se aos “direitos e deveres”. Esses termos são repetidos em quase todas as justificativas, nos permitindo pensar que a perspectiva da cidadania para eles ancora-se nas lições da Geografia Tradicional, à qual tiveram acesso no processo de escolarização primária. O ensino da Geografia daquele período tratava-se de uma pedagogia tradicional aplicada aos conteúdos da ciência geográfica. A Geografia, no século XIX, sobretudo a que se desenvolvia nas escolas, centrava-se na descrição de lugares em que ocorriam fatos históricos, reforçando a preocupação patriótica. Tinha como objetivo fazer um inventário dos aspectos naturais, delimitar o espaço nacional e situar o cidadão nesse quadro (BRABANT, 1989, p.17). Dessa forma, firma-se a estrutura curricular da Geografia, ministrada nas escolas, cujas características deixaram reminiscências que até nos dias atuais povoam as mentes de professores(as) e alunos(as).

Considerando a literatura sobre a prática docente desses(as) professores(as) e o ambiente político em que desenvolveram sua trajetória escolar – a ditadura militar – anteriormente descrita, percebemos que esses(as) professores(as) trazem, incorporado sob a

forma de *habitus* adquirido no processo de escolarização, um certo fazer pedagógico ainda nos moldes daquela corrente de pensamento.

Uma vez detectados os elementos considerados centrais na organização do conteúdo da representação estudada, devemos voltar à teoria que os explica.

A noção de prescrição, segundo Flament, é importante porque aponta para a totalidade das modalidades de que uma ação é suscetível de ser afetada: “é preciso fazer...”, “pode-se fazer”, “é desejável fazer”. Dessa forma, o caráter prescritivo de uma cognição é o laço fundamental entre esta cognição e as condutas que lhes são imputadas (FLAMENT, apud SÁ, 1996, p.79). No caso das cognições prescritivas *crítica* e *cidadania* essas indicam para onde deve seguir o ato de “ensinar Geografia”, que sentido o mesmo deve ter.

Flament procura também distinguir entre prescrições absolutas e incondicionais e prescrições condicionais. Muitas prescrições são condicionais, pois indicam a necessidade em geral de fazer isso ou aquilo ou de fazer outra coisa, dependendo das circunstâncias. Para ele, no nível discursivo, as prescrições tendem a aparecer como incondicionais e no cognitivo, é o caráter condicional que tende a aparecer.

Tratar-se-ia portanto de um viés discursivo: espontaneamente nossos sujeitos falam do que lhes parece importante – quer dizer, o caso principal –, negligenciando o secundário (salvo se, por exceção, um sujeito se encontra muito ligado a um tal caso secundário) (FLAMENT, apud SÁ, 1996, p. 81).

Essas observações são essenciais para fundamentar a nossa leitura do núcleo central em discussão. Os elementos ou atributos *crítica* e *cidadania* parecem indicar um caráter absoluto ao ato de ensinar Geografia. Todavia, continuamos fazendo referência a Flament, isso quer dizer que quando as pessoas emitem julgamentos aparentemente absolutos, podem estar subentendidas diversas alternativas condicionais. Sá, comentando a posição de Flament, por ele apresentada, diz que, na pesquisa com representações sociais, a quantidade e diversidade das formas discursivas coletadas, as respostas a situações padronizadas e mesmo as associações de idéias e evocações de palavras seriam “maciçamente

condicionais” em sua natureza cognitiva, embora essa não seja necessariamente perceptível na aparência discursiva (ibid, p. 81).

É com base na distinção entre prescrições absolutas e condicionais, diz ainda Sá, que Flament acredita estar a razão para o núcleo central ser predominantemente composto por poucos elementos e os elementos periféricos compostos por um número bem maior.

O núcleo central é, portanto, constituído por prescrições absolutas ou incondicionais, enquanto que os elementos periféricos envolvem prescrições condicionais (SÁ, 1996, p. 82).

Analisando as características dos dois sistemas estruturais de uma representação social localizados por Abric em suas pesquisas, Domingos Sobrinho (*apud* ALBUQUERQUE, 2005, p. 88), observa que o núcleo central, por sua essência de maior estabilidade e por possuir uma origem marcadamente histórica e social, presta-se a uma análise macrosociológica enquanto o sistema periférico aproxima-se dos fenômenos microsociológicos. Por conseguinte, propõe um modelo de análise que visa a evidenciar uma relação entre o conteúdo do núcleo central das representações sociais e os esquemas do *habitus*. Para esse autor, as manifestações do *habitus* dos agentes podem ser perceptíveis através da representação social de um objeto socialmente compartilhado, haja vista as funções essenciais que desempenha a representação social na vida dos grupos, quais sejam: a compreensão e explicação da realidade; a definição da identidade, permitindo a proteção da especificidade dos grupos; a orientação dos comportamentos e das práticas sociais; e ainda, a explicação e justificativa das condutas adotadas (ABRIC,2000, p. 28-30).

Considerada sob essa perspectiva funcional, é bastante aceitável a aproximação entre representação social e *habitus*, proposta por Domingos Sobrinho, principalmente quando refletimos, como propõe este autor, acerca da natureza dos elementos que compõem o Núcleo Central de uma representação social. Este sub-sistema oferece maior visibilidade aos esquemas do *habitus*, pois, como afirma Abric, ele “é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo. [...], sua origem está em outro lugar, no contexto global – histórico, social, ideológico – que define as normas e os valores dos indivíduos e grupos”. Portanto, parece plausível que seja regulado pelo *habitus*. Nossa análise dos dados baliza-se nessas considerações.

Nesta pesquisa, o enfoque voltado apenas para o núcleo central visa a destacar os sentidos macro mais compartilhados entre os sujeitos acerca do objeto em questão, para igualmente destacar as ações, no plano da prática docente, que predominam entre esses agentes do campo do ensino da Geografia na cidade de Teresina.

Assim, os(as) professores(as) pesquisados(as) estabeleceram uma representação social do “ensinar Geografia” fortemente marcada pelas cognições “conhecimento” e “espaço”, as quais funcionam como descritoras do objeto representado, bem como pelas cognições “crítica” e “cidadania”, associações prescritivas desse objeto. Essas cognições são portadoras de um conteúdo que mistura características científicas desse objeto, reproduzidas nas falas: “espaço é visto como o lugar das reproduções sociais” e “conhecimento é o processo de obtenção de saber referente ao objeto da Geografia”, e características do senso comum, tais como nas falas: “espaço é qualquer área onde se encontre o homem” e ainda, “conhecer é ter uma visão holística do mundo”. Em termos prescritivos, observamos: a influência da prática docente com a disciplina, especificamente com o livro didático, que faz surgir a prescrição “crítica”; e a influência dos discursos hegemônicos, sobretudo nos meios de formação continuada, incentivadores da idéia de educação relacionada à cidadania.

Em síntese, podemos inferir que a representação social desses(as) professores(as) acerca do “ensinar Geografia” é caracterizada por elementos da formação acadêmica, da prática docente e do senso comum. Esse conjunto de elementos orientam a relação com esse objeto e produzem condutas menos próximas da atividade científica, pois estão eivadas por cognições derivadas da cultura escolar.

Capítulo V – *Habitus*, representações sociais
e o “ensinar Geografia”

Introdução

Neste último capítulo, vamos refletir sobre os nossos achados à luz do modelo teórico-metodológico que nos guiou. Refletir sobre a proposta de articulação entre *habitus* e representações sociais e sobre a pertinência dos resultados encontrados.

Compreender os fenômenos representacionais que implicam na construção de sistemas de identificação social, ou seja, de identidades coletivas que dão materialidade ao *habitus*, foi o ponto de partida para Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003) desenvolver suas pesquisas e orientações (mestrado e doutorado) no campo das representações sociais, propondo, assim, o *habitus* como um conceito operacional de cultura.

Moscovici tomou, entre os pressupostos para desenvolver sua teoria, a idéia de que a construção das representações sociais não se reduz a uma atividade meramente cognitiva de classificação e ordenação dos objetos do mundo. Para ele, como já nos referimos em outros momentos, os sujeitos constroem representações sociais para lhes servir de guia nos espaços sociais por onde circulam. Por essa razão, as mesmas cumprem uma importante função de regulação das relações entre os indivíduos, os grupos sociais ou entre eles e as instituições. Dessa afirmação, Domingos Sobrinho deduz: “[...] a construção das representações sociais não se dá, por conseguinte, num vazio social” (2000, p.119).

Buscando abordar um aspecto ausente na elaboração moscoviciana, a dimensão simbólica do poder nas interações cotidianas, conforme proposta por Pierre Bourdieu, Domingos Sobrinho defende que o conceito de *habitus* é uma ferramenta para dar visibilidade às particularidades, por meio das quais os grupos dão sentido aos objetos socialmente compartilhados.

O *habitus* é, portanto, ao nosso ver, uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações sociais, sobretudo, quando se trata de compreender as particularidades que envolvem as diferentes “leituras” de objetos socialmente compartilhados (o amor, o sexo, a educação, o espaço social, etc.) (ibid, p. 119-120).

Os indivíduos, segundo Bourdieu, não apenas constroem os sentidos para o mundo, mas procuram impor aos demais a verdade decorrente da sua atribuição de sentido.

Cada condição social é [...] definida por suas propriedades intrínsecas, particulares, ao mesmo tempo, pelas propriedades relacionais que cada uma deve à sua posição dentro do sistema das diferentes condições sociais que é também sistema de diferença (ibid, p. 120).

Procuramos demonstrar que, ao construir a representação social do ensinar Geografia, o professorado em questão parte de um “lugar” no espaço social das práticas dessa disciplina, o campo do ensino geográfico em Teresina, sendo estruturado pelo mesmo e estruturando-o, ao mesmo tempo.

Sua inserção nesse campo é decorrente da trajetória social e escolar percorrida, portanto, dos capitais econômicos, sociais, cognitivos e outras formas de capitais simbólicos. É esse conjunto de elementos que se constituem em obstáculo à participação dos mesmos no campo científico nacional.

Podemos igualmente inferir que o *habitus* do(a) professor(a) de Geografia em Teresina constitui-se enquanto síntese de outros *habitus* e referentes culturais, incorporados ao longo da trajetória social desse grupo.

Passemos a examinar outras referências culturais ainda não exploradas, como a hipótese da existência de um *habitus* professoral.

5.1. *Habitus* professoral e o “ensinar Geografia”

A existência de um *habitus* professoral que orienta as práticas na educação básica brasileira já foi sugerida pela pesquisadora Marilda Silva:

Acreditamos, então, que ao se ministrar aulas na escola lança-se mão de “um equipamento cultural” acumulado sobre as práticas docentes às quais fomos submetidos desde a primeira aula a que assistimos no ambiente escolar. Portanto, esse “equipamento cultural” não é fruto apenas da formação específica oferecida pelos cursos que preparam professores (SILVA, 2003, p.92).

Segundo essa autora, ao longo da trajetória escolar, vamos incorporando os modos de se ministrar aulas, sem que estejamos intencionalmente envolvidos com essas experiências.

A experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional (ibid, p.93).

Nas questões colocadas aos respondentes sobre as práticas docentes às quais foram submetidos, vários professores(as) fizeram referências às aulas vivenciadas como alunos(as) durante o ensino fundamental e médio.

No Ensino Fundamental eu lembro de dois professores que trabalhavam da forma mais tradicional possível. A gente não tinha livro didático. Os professores tinham e retiravam de lá todos os apontamentos, como chamava na época, e escreviam muito. Eu lembro que a aula inteira a gente passava escrevendo muito, muito, muito e em seguida faziam um longo exercício, como a gente ainda hoje costuma fazer, adotando assim uma metodologia muito tradicional, mesmo. E desse mesmo exercício a gente fazia a prova. Era um exercício de trinta questões, onde dez era certeza que estariam na prova, tal qual estavam no exercício. E as aulas normais eram assim. Não tinha outros recursos como hoje tem; a gente pode se utilizar de um vídeo, utilizar uma transparência, uma... nem xerox eles num pediam, na época, pelo que eu lembro, era tudo na base de escrever muito em quadro negro e esses questionários aí. E o ensino médio eu também lembro, como foi mais recente, com exceção da escola particular, que já adotava ai um ritmo mais diferenciado, não só o ritmo, mas a metodologia. O primeiro e segundo ano foi assim também. Escola do Estado à noite era um professor muito tradicional, aquela postura que não tinha para onde. O que exigia do aluno? Exigia só que prestasse atenção as aulas, respondesse os questionários e fizesse as avaliações mais do que isso, não havia. Não nos estimulava a questionar nem, criticar muita coisa, não. Era nesse sentido aí mesmo (Célio, 28a, 02am).

Aulas altamente tradicionais(risos!). Era aquela professora, ainda lembro, pois ela marcou muito porque... o jeito dela mesmo, era tradicional mesmo. Ela entrava na sala com a fichazinha e dizia: “Todo mundo abre o caderno”. Depois, copiava o conteúdo todinho no quadro. Depois ia lendo e pronto. Fechava o caderno e acabou a aula. (risos!). “Entenderam” ? Ela ainda perguntava. E se alguém tivesse alguma pergunta, o que era raro porque naquela época todo mundo tinha medo de falar, bem mais do que os alunos de hoje, pronto. Fazia a pergunta, ela

respondia. Aí ia para casa, decorava aquilo que ela escreveu... e, no ensino médio melhorou um pouquinho, porque tinha alguns professores que já falavam, perguntavam, discutiam mais com a gente. Mas era tradicional também(Mariana, 37a, 13am).

Pelo que eu me lembro, eu acho que era uma aula bastante tradicional. Colocava-se no quadro alguns elementos a... a professora copiava no quadro, não tinha livro também na época, poucos eram os livros, e... depois ela relia aquilo dali como se fosse fazendo uma explicação, mas na verdade havia somente uma releitura do que estava escrito. Posteriormente, ela passava uma atividade para reescrever aquilo que tinha sido escrito como conteúdo, então era basicamente isso aí as aulas de geografia. Tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental (Cléber, 32a, 09am).

Depoimentos semelhantes se repetiram entre os(as) investigados(as), dando-nos elementos para considerarmos pertinente a hipótese de Silva sobre a existência de um *habitus* professoral na educação básica (a autora não amplia suas observações para a universidade).

Dentre outros indicadores desse *habitus*, Silva chama a atenção para o tempo didático, referente à reprodução de um tempo dedicado àquilo que efetivamente chamamos de aula.

[...] momento em que os estudantes, de algum modo, realizavam alguma atividade como, por exemplo, leitura, escrita, leitura e escrita, ou ouviam o que o professor dizia sobre um determinado conteúdo ou sobre informações diretamente ligadas à formação docente ou a um campo de conhecimento qualquer (ibid, p. 94).

Outro indicador ou elemento, diz respeito à avaliação a qual se manifesta como mecanismo de controle para se obter alguma atenção e, simultaneamente, para se conseguir disciplina na sala de aula. E um último elemento, a postura corporal, na linguagem de Bourdieu, a *hexis* corporal que traduz, nos gestos e movimentos do corpo, a incorporação dos esquemas mentais norteadores das ações dos agentes. Referindo-se às alunas do magistério por ela investigadas, acrescenta Silva.

Reiteramos que sempre que a leitura do conteúdo registrado no livro didático substituía a exposição do conteúdo – por parte do professor – a apatia, o desinteresse invadiam aquelas alunas. O que era facilmente visível nos gestos corporais, na voz, nos olhares de cada uma. Já quando a professora levantava-se de sua cadeira, exibindo sinais de que exporia o conteúdo, os corpos eram sacudidos por algum interesse e os olhares ficavam menos absortos (ibid, p.96)

Voltando à busca de evidências do *habitus* em questão, os depoimentos sobre o ensino da Geografia durante a graduação reafirmam alguns aspectos apontados por Silva. Essas evidências se tornam mais interessantes quando se considera o contexto histórico.

[...] Nas décadas de 1970 a 1990, o que estava predominando era o marxismo-dialético dentro da Geografia, é mais ou menos isso que eu lembro. *Como se dava essa predominância?* Bom, a gente... as discussões... na verdade essa predominância vai surgir a partir de um determinado momento, por exemplo, quem iniciou a gente nessa discussão, eu me lembro, foi a Prof^a Pérola⁴³, ela trabalhava muito com o texto do Milton Santos, que poderia se incluir dentro do materialismo, marxismo, e aí, baseado nessas discussões, ela começava. Você via vários professores tentando, eu diria assim, se adaptar a essas questões, os alunos debatiam sobre isso, falavam sobre isso, nas aulas em si discutia-se muito sobre isso, naquela época, então eu acho que era assim uma... uma efervescência, digamos, da época era falar nisso. Então, tanto os professores, quanto os alunos, na própria sala de aula se discutia muito em algumas disciplinas, mas é claro, tinha algumas disciplinas que a gente não ia para esse rumo, quando você falava da Pedologia, da Cartografia e tal. Mas existia, eu sinto que existia uma... uma predominância naquela época já uma certa desvalorização dessas disciplinas que trabalhavam mais com a natureza exatamente por causa dessa coisa: não, o que está no auge é o materialismo, então a gente vai estudar as relações capitalistas as relações humanas e tal. A gente estava tendendo a deixar de lado essa base fundamental da geografia que a gente chamava de geografia natural, geografia física. (Natan, 35a, 14am)

Eu não tenho a menor dúvida de que o discurso era crítico e a prática era tradicional. Então se combatia muito. “Nós precisamos trabalhar criticamente. Nós precisamos da valorização humana. Nós precisamos é ver as possibilidades das pessoas. Nós precisamos ver a crítica do espaço, construir o espaço”. E na prática era a tradição, tradição. Era a questão tradicional, era a questão do “decoreba”. Nós estudávamos lá justamente isso, essa diferença entre a Geografia tradicional e a Geografia atual. A

⁴³ As pessoas mencionadas pelos sujeitos também receberam nomes fictícios, exceto os autores conhecidos.

Geografia a serviço do poder. A Geografia como força. E a gente batia... defendia a Geografia crítica, mas na prática vivíamos a tradicional, até hoje (Elvira, 28a, 06am).

É.. eu... a parte que eu lembro assim... que os professores tinham uma preocupação muito grande em mudar essa concepção de Geografia decoreba. Alguns, não todos. Eles tinham uma preocupação assim que você analisasse, fosse mais crítico diante da realidade, tentar mudar esse processo, que ainda é muito comum nas escolas, do aluno querer decorar datas, querer decorar pontos principais, nome de cidades. Mas, mesmo assim, tinha alguns professores que trabalhavam com essa Geografia lá mesmo. É até uma incoerência (Marcelo, 35a, 02am).

Desses depoimentos, que se repetem à saturação nas entrevistas, podemos fazer duas observações que corroboram os achados encontrados até aqui. A primeira refere-se à origem das cognições prescritivas encontradas no núcleo central. Lembremo-nos que a Geografia Crítica coincide com o período da Abertura no país. Como dizem os relatos, predominava o discurso dialético, o marxismo-dialético e o chamado à crítica, à participação, à transformação.

Os elementos (ou cognições) *crítica* e *cidadania* estão, assim, diretamente ligados e determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas de sua constituição. São, por conseqüência, fortemente marcados pela memória coletiva do grupo, constituindo-se na base comum, coletivamente compartilhada da representação. Os elementos do núcleo central são, por conseguinte, os mais estáveis e que asseguram a continuidade da representação em contextos móveis e evolutivos. O núcleo central [...] será, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança. De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação (ABRIC, 2000, p. 31).

Na época da formação universitária desses(as) professores(as) predominava, então, a preocupação em superar a Geografia tradicional, impondo-se a necessidade da crítica, da valorização do papel do sujeito. O ambiente de disputa político-teórica apresentava-se, então, bastante acirrado.

As correntes, principalmente a tradicional que metade dos professores da universidade usavam, e a crítica. Foram essas duas que mais me

chamaram a atenção, né? Sempre, quando se trabalhava a maior parte das vezes era uma contra a outra e a outra contra uma.[...] (Carlos, 39a, 17am).

A superação, como dizem os sujeitos, da Geografia Tradicional acontecia assim sob uma forte tensão entre teoria e prática. Todavia, conforme também se afirma: “E, na prática, era a tradição, tradição” (Elvira, 28a, 06am).

Nesse contexto, e esta é a segunda observação, impunha-se a reprodução dos esquemas do *habitus* professoral, responsável por reduzir o discurso crítico-científico a uma retórica ideológica, porquanto, não era o discurso científico que se impunha, mas a crítica enquanto retórica ideológica, bem adequada à efervescência política do momento. Reforçando a hipótese de Silva, vejamos o que diz mais uma seguidora de Pierre Bourdieu:

Um exemplo de *habitus* como “razão prática” pode ser encontrado na atuação de qualquer professor: naqueles momentos de aula em que o imprevisto surge e a reação do professor, imediata, surpreende até mesmo o próprio docente [...]. É nessas ocasiões que se pode identificar quanto o ato de lecionar é um *habitus* em exercício: por mais que seja planejado com antecedência, há sempre o imprevisto diante do qual o docente deve agir irrefletidamente [...] (LUGLI, 2007, p.29).

Foi nesse momento de tensionamento entre o tradicional e o novo que os(as) professores(as) se construíram como docentes de Geografia.

5.2. Produção e reprodução do “ensinar Geografia”

O *habitus* docente do nosso professorado, conforme vimos defendendo, é produto de uma síntese de outros *habitus*: rural, dadas as origens familiares; *habitus* “popular”, decorrência de sua condição social e econômica; *habitus* professoral; e de outros referentes culturais, tais como, os discursos políticos e ideológicos do contexto de sua construção enquanto docente. Buscamos, assim, a cada passo, por em evidência as influências de cada uma dessas, poderíamos dizer, matrizes constitutivas do *habitus* docente investigado. No momento, vamos destacar como o professorado, através de suas práticas docentes produz a si mesmo e reproduz estruturas que costuma negar no plano discursivo.

Ao falarem sobre sua prática docente, os(as) professores(as) sempre se remetem às influências recebidas do ambiente de sua formação.

Eu me identifiquei muito com a Geografia Crítica, sabe? Tanto é que, assim, eu trabalho a Geografia toda, mas dentro da política da Geografia, dos conteúdos da Geografia, eu me identifico muito mais com a geopolítica e a geografia humana. Porque você trabalha exatamente nessas transformações, onde há a participação do aluno e tudo. Na Geografia Crítica, ou melhor, na Geografia Física, que era aquela tradicional que a gente separava de tudo, que não deixava também de entrar humana, de uma forma que eles usavam, decorativa, segundo eles colocam, da descrição do que vê e tudo. É... eu tenho muita dificuldade em... em tratar aquele assunto com a realidade porque o nosso espaço para prática é muito pequeno (Fabiana, 38a, 13am).

Mas, por conta de sempre estar contra alguma coisa, e combatendo alguma coisa, isso me enquadrava mais na área crítica... que a crítica, de certa forma, é uma corrente totalmente contrária à tradicional e eu achava muito mais interessante também você ser contrário às coisas. *Você colocaria nesses termos: que a sua participação no movimento estudantil, um movimento organizado, teria tido uma predominância em relação à sua participação como aluno no curso de graduação, em termos de formação nessa área crítica que você está colocando?* Além da questão do movimento estudantil que eu já cheguei dentro dele, eu não conhecia movimento nenhum fora da universidade, quando eu cheguei lá, praticamente na minha primeira semana de aula e já estava no congresso lá no Espírito Santo. Uma coisa traumatizante para minha família, porque eu era uma pessoa do lar, totalmente do lar, eu não saía de casa. E também eu me encantei com os professores, os professores que trabalhavam diferente, quando eu soube que era o pessoal da linha crítica, eles cativavam mais os alunos. A gente tinha, digamos assim, orgulho de falar: rapaz, meu professor é aquela pessoa. Então esse pessoal que fez diferente, eu acho que eles atraíam muitas pessoas. Eles carregavam muita gente para aquele lado, não porque a gente sabia que era crítica ou não era crítica, mas porque eles tinham uma maneira diferente de trabalhar com a gente e, pelo menos para mim, foi até mesmo mais importante do que o movimento estudantil. Eu acho que essa participação do professor e da professora arrastou a minha tendência para o lado, digamos, mais crítico (Carlos, 39a, 17am).

Eu trabalho mais com a Geografia crítica. A gente tem uns conteúdos que a gente trabalha mais pouquinho nessa linha, em sala de aula. Eu me identifico mais com essa linha do materialismo histórico-dialético. Exatamente pela questão do trabalho com a escola pública, pela facilidade que tem os educandos de compreenderem os conteúdos quando partimos do seu próprio meio (Irineu, 39a, 06am).

Tem essa corrente... essa corrente atual. A crítica, que é essa que eu procuro me aproximar mais. Eu tento! Porque é muito difícil, principalmente por falta, assim, de material, de apoio. Às vezes eu quero fazer umas provas assim bem diferentes. Até tento, até trabalho, mas na hora de fazer a avaliação, cadê o recurso? Fica tudo tão difícil porque nós não temos materiais. Nós temos que preparar o aluno para a vida. E eu tento mostrar para eles que é tão interessante a gente conquistar o saber. Porque com o saber a gente consegue a nossa felicidade. Que não é só a conquista profissional, mas o mais importante é entender também que cada um tem que fazer a sua parte. Eu fico tentando mostrar para eles, como se diz, o mundo como ele realmente é (Vanessa, 37a, 14am).

Observamos que os(as) professores(as) identificam a perspectiva da Geografia Crítica com os conteúdos de Geografia Humana e com suas próprias posturas políticas. Isso demonstra uma apropriação parcial dessa perspectiva, pois o objetivo maior dela é tornar a Geografia menos descritiva e mais analítica, adotando-se um ideário do materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva concebe o espaço geográfico (objeto de estudo da ciência geográfica) como produto da sociedade, refletindo, desta forma, tanto a sua estrutura como a sua dinâmica (ABREU, 1994, p.57). Esse processo, no entanto, não exclui o estudo da natureza (da Geografia Física). Identificamos, nessa “leitura”, um resultado do caráter social da representação segundo bem ressaltam Jodelet e Moscovici nos seus textos sobre essa teoria. Partindo-se aqui do pressuposto da existência de um *habitus* docente dos(as) professores(as) de Geografia de Teresina, a partilha, o compartilhar do sentido atribuído ao objeto é pré-existente à comunicação. Observa-se, por isso, como bem ressaltou Jodelet (2001, p.34), “fenômenos de aderência às formas de pensamento da classe, do meio ou do grupo a que se pertence, por causa da solidariedade e da afiliação sociais. Partilhar uma idéia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade”.

A partilha serve pois à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva do professorado ao sentido atribuído ao objeto serve para reforçar o vínculo social.

Diante da novidade que se impôs a esse professorado, em sua formação, qual seja, a do ensinar Geografia numa perspectiva crítica, o grupo teve de desenvolver um processo de ancoragem para tornar familiar o que lhe era estranho. Essa é uma operação que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação, visando assegurar-lhe proteção e legitimação.

Já mostrei [...] que, numa comunidade rural onde vivem doentes mentais em liberdade, a população constrói um sistema de representações da loucura que lhe permite não só gerenciar sua interação cotidiana com eles, mas também se defender de uma presença que julga perigosa para sua imagem e integridade (JODELET, 2001, p. 35).

O processo de ancoragem faz ressaltar o caráter sociocêntrico da representação que a põe a serviço das necessidades, desejos e interesses do grupo. Dessa forma, por ser uma reconstrução do objeto e uma extensão do sujeito, a representação expressa uma defasagem em relação ao seu referente que pode ocorrer, segundo Jodelet, em três níveis. O nível da distorção, quando todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados; o nível da suplementação, responsável por conferir atributos e conotações que não são próprias ao objeto representado, resultando num acréscimo de significações; e a subtração, que corresponde à supressão de atributos pertencentes ao objeto (ibid, p. 36-37).

No nosso caso, os(as) professores(as) acrescentam atributos ao “ensinar geografia” em decorrência da ressignificação que fazem do referente Geografia Crítica. Os pressupostos epistemológicos dessa corrente teórica são ressignificados em orientações de caráter essencialmente ideológicos ou vulgarizados em manifestações típicas do senso comum.

A identificação com a Geografia Crítica se deu, de forma predominante, por “combater” a Geografia Tradicional, porque “eu me identifico muito mais com a Geopolítica e a Geografia Humana. Porque você trabalha exatamente nessas transformações, onde há a participação do aluno e tudo”; “Que a crítica, de certa forma, é uma corrente totalmente contrária à tradicional e eu achava muito mais interessante também você ser contrário às coisas”; “A crítica, que é essa que eu me aproximo mais. Eu tento! [...] Nós temos que preparar o aluno para a vida. E eu tento mostrar para eles que é tão interessante a gente conquistar o saber. Porque com o saber a gente consegue a nossa felicidade”.

Olha! Eu, particularmente, eu, eu, eu... a questão crítica para mim é... a Geografia crítica é fundamental. *Essa identificação deu-se durante o curso de graduação?* Acho que se deu antes do curso. Na verdade, eu sempre tive essa postura, essa influência. Aí, quando eu cheguei no curso eu disse: Bom, eu tinha isso, mas eu não sabia que o nome era esse.(risos). Eu tinha isso da análise, da preocupação da construção. De não só transmitir por transmitir. Da pessoa participar do processo de construção da informação. Eu achava isso importante, mas eu não sabia o nome disso. Aí eu descobri que era Geografia crítica. E aí eu passei. Na verdade, a parte humana da Geografia é a que me interessa mais. Eu não tenho muita proximidade com a parte física da Geografia, tenho mais com a parte humana. A gente tem que trabalhar tudo, mas a parte humana é a que mais me encanta (Elvira, 28a, 06am).

Continuando esta exposição sobre o que dizem os(as) professores(as) a respeito do “ensinar Geografia”, vamos apresentar as respostas dadas à solicitação, feita através de questionário, para que descrevessem as aulas ministradas.

Tabela 28 – Elementos descritores das aulas ministradas pelos(as) professores(as) pesquisados(as)

Descrição (tipo de aula)	Frequência	%
Expositivas com utilização de recursos textuais	90	75
Aulas com utilização de outros recursos didáticos (Mapas, Atlas, Globo Terrestre, Trabalho de Campo, Vídeo, Jogos)	11	9
Aulas onde é observada a situação dos alunos	08	6,7
Aulas baseadas em assuntos da atualidade	07	6
Não respondeu	04	3,3
Total	120 (1)	100

(1) No processo de transcrição das respostas dos sujeitos três delas foram perdidas em virtude de problemas com a fita de gravação.

Fonte: Crédito direto da autora

Percebe-se que, na sua maioria, as aulas são de caráter expositivo e ministradas com o auxílio de algum suporte de texto.

A maioria das minhas aulas é expositiva, eu apresento o conteúdo, ou através do quadro mesmo... do quadro de giz, gosto também de utilizar recursos audiovisuais, gosto de utilizar o retroprojetor, gosto de utilizar uma música como instrumentação, gosto de utilizar o vídeo e a partir desse... desse recurso... dessa instrução procuro fazer o debate com os alunos contextualizando, inclusive com questões do dia-a-dia. Esse é talvez um... uma coisa que eu... o objetivo que eu procuro é que o aluno perceba que aquele conteúdo não é abstrato, ele tem uma relação, ele tem

uma significa... uma significância na sua vida cotidiana (Hélio, 27a, 07am).

Chego para trabalhar, chego na sala, é... vou é... copio o que tiver para copiar no quadro, vou explicar. Quando tem que utilizar algum recurso como mapas, tabelas, eu utilizo e... no final de cada assunto dado, conteúdo aplicado, eu utilizo exercício, faço exercício de fixação. (Abel, 24a, 03am).

Exponho a aula para os alunos, às vezes levo uma transparência, procuro, é indago com eles, faço algumas perguntas, para eles participarem da aula. Sempre chamando a atenção porque eu acho que a maioria dos alunos consideram a geografia uma disciplina teórica, que acha que pode pegar o livro didático e em casa estudar e tirar nota boa. Então, eles não dão muito assim... atenção. Então eu procuro sempre estar chamando a atenção deles... e faço minha, dou minha aula, exponho, trabalho sempre com o cotidiano, procuro dar exemplo que seja do dia-a-dia deles, para que eles achem mais interessante a aula. É assim a minha aula (Júlia, 29a, 06am).

É, no caso, eu começo anotando algumas coisas no quadro, comento com os alunos, vou tirando alguma dúvida, trabalho também com algumas questões instigantes para trazer eles para participar também da aula, costumo utilizar alguns recursos, sempre que é necessário utilizar alguns mapas, algumas tabelas, textos complementares e... trazendo a participação deles também na aula (Dália, 22a, 01am).

[...] eu chego, dou bom dia, ou boa tarde, dependendo do horário, eles estão sentados, pergunto para eles assim: gente o que foi... o que foi que eu dei na última aula, aí eles me repassam o que eu fiz na última aula, aí eu digo: “Bom, agora nós vamos continuar a aula passada”. E eu dou início, comento o assunto, faço assim uma retrospectiva, comento o assunto e reinício tudo de novo. Explico no quadro. Mas anoto pouca coisa no quadro, porque eu não gosto de estar escrevendo texto. Eu escrevo assim o esquema do que eu vou fazer durante aquela aula e ex... dou uma aula expositiva, primeira parte. Na segunda parte, eles é que vão é... perguntar, porque eu digo assim: “vocês têm alguma dúvida, entenderam alguma coisa?” Então eles vão e fazem as perguntas, as vezes não fazem, ficam calados. Eu pergunto, calado fica. E fica por isso mesmo. Na segunda parte que eu tenho terminado de expor todo o assunto, eu vou e passo uma atividade, essa atividade está no livro, ou na xerox, que no caso aqui eles tiram xerox e eu marco: “olha, duas questões aí nós vamos tentar responder”, aí eles respondem aquelas duas questões, depois de terminadas as questões nós vamos debater as questões. Ter... Faltando 10 minutos para terminar a aula, eu faço a chamada(risos!), eu faço a chamada e, que leva mais ou menos dez minutos mesmo, faço a chamada e já mando que eles façam a leitura do próximo assunto. “Oh! O assunto nosso vai ser... continuando, vai ser página tal, assunto tal. Eu quero que vocês façam a leitura e grifem as palavras que vocês não

entenderam ou parágrafo que vocês não entenderam”. Aí, assim termina (Diana, 36a, 08am).

Se compararmos as falas sobre a prática hoje com os relatos das experiências de sala de aula vividas anteriormente, encontraremos mais evidências que corroboram as elaborações de Silva sobre o *habitus* professoral. Lembremo-nos que a formação estruturalista de Bourdieu levou-o, desde o início, a investigar como se estrutura e é estruturada a vida social. Nesse sentido, o conceito de *habitus* permite destacar as estruturas estruturadas que se reproduzem ao longo dos anos e dos contextos, como no caso aqui das práticas docentes vividas pelo nosso professorado.

[...] desde o início temos afirmado que das experiências vividas durante a história de escolarização podemos extrair elementos estratégicos para a compreensão da natureza da Didática e que tais elementos denotam um *habitus* professoral e um elemento fundante da própria Didática e do trabalho docente – já que a “explicação” é uma categoria que constitui o *habitus* professoral (SILVA, 2003, p. 98).

Essa autora continua fazendo referência a várias outros autores e autoras que têm chegado à mesma conclusão, qual seja, a de que os professores assimilam muito mais os modelos de ensino aos quais foram submetidos e muito menos os modelos alternativos, para as futuras práticas docentes, apresentados durante a formação inicial. Dito de outra forma, os futuros professores – os autores citados por Silva se referem, especificamente, a docentes em formação – assimilam, melhor dizer, incorporam, pois isso passa a se consolidar em esquemas mentais, o padrão da relação professor-aluno ao qual foram submetidos durante a escolarização, com muitas chances de reproduzi-lo no exercício de suas práticas docentes (ibid, 98-99).

Continua, ainda, Silva.

O *habitus* professoral bem-sucedido é estruturado por meio da “explicação do conteúdo”, cuja definição, apreendida nos dados, mostrou-se da seguinte forma: um procedimento didático utilizado ao ensinar um determinado conteúdo em que se estabelecem relações internas e externas com esse mesmo conteúdo e com outras áreas do conhecimento. O objetivo que deverá ser alcançado é o de possibilitar

aos alunos que esse conteúdo ensinado sirva para ampliar sua compreensão do mundo (SILVA, 2003, p.137).

Todavia, se constatamos a reprodução desse esquema fundante do *habitus* professoral, os relatos dos(as) professores(as) e os dados de que dispomos sobre o contexto de sua formação permitem destacar as estruturas estruturantes de seu *habitus* docente na medida em que os mesmos buscam reestruturar as práticas tradicionais, acrescentando-lhes novos elementos e conteúdos. Dessa forma, por um lado, lançam mão de recursos didáticos que se somam à “explicação do conteúdo”: retroprojetor, vídeo, música, mapas, tabelas. Por outro, a representação social do “ensinar Geografia”, que atribui a esse objeto a função de produzir “sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres”, “pessoas conscientes e críticas” traz para o centro das estratégias de ensino a discussão, o debate, o estímulo à participação do alunado.

Segundo Bourdieu, o objetivismo metódico constitui um momento necessário a toda pesquisa. Todavia, para escapar ao “realismo da estrutura” que hipostasia os sistemas de relações objetivas, convertendo-os em totalidades constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, é necessário passar da regularidade estatística ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, “[...] do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1994, p.60).

Atendo-se a esse princípio dialético, tantas vezes omitidos por seus críticos, Bourdieu acrescenta:

[...] Mas nada seria mais ingênuo do que subscrever a descrição teleológica segundo a qual cada ação (seja a¹) teria por finalidade tornar possível a reação à reação que ela suscita (seja a², reação b¹). O *habitus* está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como uma estratégia entre outras possíveis) (ibid, p. 61).

Continuemos buscando desvelar as práticas relacionadas ao sentido do “ensinar Geografia”, desta vez através da observação do uso do livro didático.

5.3. Livro didático e *habitus* professoral

O livro didático, como veremos a seguir, tem representado um recurso adicional ao elemento fundante do *habitus* professoral que é a “explicação”. Durante o trabalho de campo, perguntamos aos(as) professores(as) qual o lugar ocupado por esse recurso nas suas aulas. O Gráfico 12 apresenta os resultados encontrados.

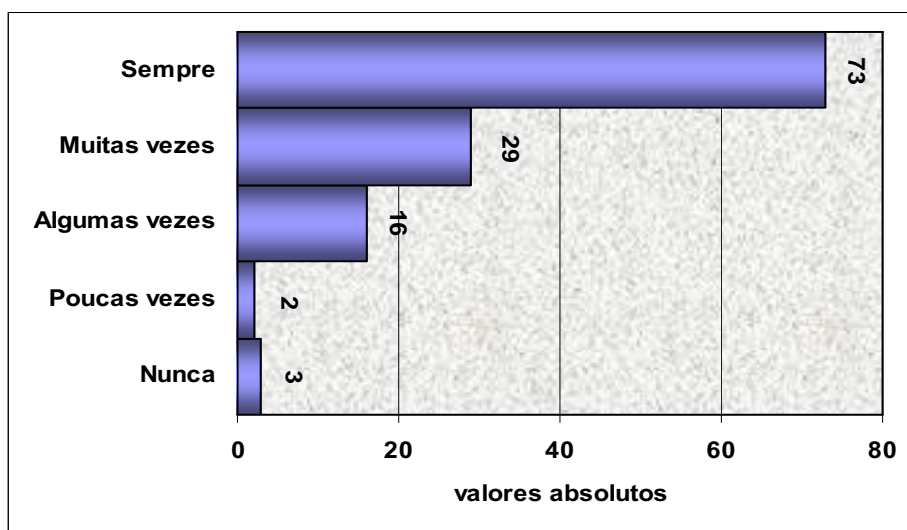


Gráfico 12 . Professores(as): frequência de uso do livro didático durante as aulas
Fonte: Crédito direto da autora

Como demonstrado no Gráfico 12, 73 respondentes disseram que utilizam o livro didático “sempre” e 29 responderam “muitas vezes” perfazendo um total de 83% dos pesquisados, indicando, então, uma forte utilização desse recurso.

Quando perguntados(as) sobre a necessidade de utilização do livro didático, vários motivos foram mencionados e categorizados por nós na Tabela 28. Estes foram classificados em quatro categorias de justificativas, conforme pode ser visto na tabela 29.

Tabela 29 - Necessidade de utilização do livro didático: justificativas dos(as) professores(as)

Ordem	Categorias	Frequência	%
01	Fonte de conteúdos sistematizados	61	49,6
02	Instrumento de auxílio ao trabalho docente	24	19,5
03	Carência de outros recursos didáticos	21	17,1
04	Deficiência de leitura e pouco acesso ao conhecimento por parte dos alunos	09	7,3
05	O livro não é totalmente necessário	08	6,5
TOTAL		123	100

Fonte: Crédito direto da autora

A maior concentração de respostas, como se vê, ocorreu na categoria que nomeamos como “Fonte de conteúdos sistematizados”. Vejamos o que disseram:

Porque é um roteiro, um roteiro de trabalho. A gente tem um planejamento. A gente planeja em cima do livro didático. Não é o principal, não é só o livro didático, mas é de onde a gente parte para trabalhar os conteúdos, os temas que são cobrados, que são exigidos, até pelo plano curricular da escola (Daniela, 33a, 08am).

Porque ele serve como um parâmetro, um orientador. Ele até facilita o trabalho porque ele faz com que o aluno já tenha o material de certa forma razoável para que ele possa orientar o entendimento dele e o professor também,, tenha uma certa noção do material que ele vai estar dando, com relação a... a... com relação a... ao conteúdo para que ele não, também, divague demais, enfim, ele fique sempre norteado. Todo mundo fala que as vezes é meio limitante, é estanque, mais a gente como professor não pode ficar preso apenas ao livro, a gente também recorre, além do livro, recorre ao vídeo, a gente recorre a uma revista, a um jornal, a experiência que eles têm no dia-a-dia deles, a gente utiliza dessa forma (Hélio, 36a, 13am).

O livro didático é necessário em sala de aula por que ele é um roteiro, é uma fonte a mais para... é.... de conhecimento para o aluno. É uma fonte a mais para enriquecer o aluno (Rita, 39a, 14am).

Porque ele é importante. O livro didático é uma fonte que mesmo que você explicando, né? Você e o aluno, ele dá mais assim... como que se diz? Suporte, né? Ele lhe ajuda, você fala e automaticamente ali você vai como se fosse confirmar, olhar, lê e a leitura ajuda de um modo geral, então o livro é fundamental (Mércia, 43a, 10am).

A necessidade do livro didático é enfatizada em função de ser um norteador do trabalho em sala de aula e fora dela. Os(as) respondentes mencionam com frequência o livro como “roteiro”, “base”, “parâmetro”, “suporte”, “referência”, palavras que denotam uma organização do trabalho didático. Desta forma é possível inferir que o trabalho desses(as) professores(as) em sala de aula é pautado pelos conteúdos sistematizados no livro didático. Nas falas que seguem localizamos mais elementos que confirmam essa inferência. Vejamos.

Porque o professor tem que ter o livro para se orientar no assunto, não é? Para escolher aquele assunto e segui-lo. Seguir o roteiro do livro, não é? Ver alguma coisa que está faltando e passar para o aluno (Isabel, 38a, 02am).

Porque através do livro, o professor tem mais é.... fica mais fácil do professor conduzir a aula. Através do livro fica mais fácil (Genilda, 43a, 05am).

Porque o livro didático ele já é um parâmetro para nos orientarmos de forma nacional e a partir disso aí adaptar as realidades do dia a dia na escola (Renata, 30a, 07am).

Porque é uma forma que o aluno tem de acompanhar. Por que o aluno do estado, ele é muito disperso. Se ele não tiver algo para controlar, para chamar a atenção dele, ele se desvia totalmente da aula (Fabiana, 38a, 13am).

Os depoimentos evidenciam a utilização massiva do livro didático sempre reafirmando-se que o mesmo possibilita o acompanhamento e ordenação dos assuntos a serem trabalhados. Transfere-se, assim, para o livro didático a responsabilidade de estabelecer os conteúdos a serem ministrados. Poucos questionam a legitimidade dos conteúdos que eles trazem, caso observado em apenas três depoimentos. A atenção centra-se basicamente nas facilidades proporcionadas por seu uso: a sistematização dos conteúdos e a possibilidade de reunir em um só suporte o texto escrito e a imagem.

É oportuno constatar que, no primeiro momento da descrição das aulas, como vimos na seção anterior, os(as) professores(as) parecem reproduzir o elemento fundante do *habitus* professoral ao qual Silva se refere, mas aperfeiçoando-o com outros recursos

didáticos e redefinindo o lugar do aluno no processo ensino-aprendizagem. No entanto, após a constatação do papel central ocupado pelo livro didático, algumas outras observações merecem ser feitas.

Como já foi dito por Silva, o *habitus* professoral consolidado na educação básica brasileira é estruturado por meio da “explicação do conteúdo”. Sua reprodução exige, portanto, o domínio do conteúdo, pois se trata de ampliar com outros elementos o conhecimento registrado no texto subsidiário da aula. “O domínio do conteúdo qualifica a boa aula e qualifica (o professor) que utilizou diversas fontes para se preparar adequadamente [...]. O que está em jogo agora é que a “explicação do conteúdo” opera o *habitus* professoral bem-sucedido e não outro” (SILVA, 2003, p.127).

Essa autora, porém, vem percebendo uma tendência à mudança nesse *habitus* que poderia estar a caminho de substituí-lo por outro cujo elemento fundante seria a “leitura do conteúdo sem sua explicação”. Nesse sentido ela é categórica: “Podemos inferir que a emergência do *habitus* professoral que prescindia da explicação do conteúdo decorre, justamente, da falta de domínio do conteúdo, o que impossibilita sua explicação[...]” (ibid, p.138).

Não discutiremos aqui outras interpretações feitas pela autora, posto que isso fugiria ao nosso foco, mas parece-nos plausível aceitar, para o nosso caso, que a utilização exacerbada do livro didático possa, por um lado, estar relacionada à “falta de domínio do conteúdo”, dada, como vimos, a frágil formação desses docentes, caracterizada pelo baixo volume de leitura de livros, revistas científicas e baixo volume de capital cultural em geral, como demonstrado pelos gostos e estilo de vida. Por outro lado, aqui aparece com mais vigor o caráter prescritivo dos elementos organizadores da representação social do “ensinar Geografia”: *crítica* e *cidadania*. Vejamos os depoimentos a esse respeito, agrupados na categoria referente ao livro didático “Instrumento de auxílio ao trabalho docente”:

Eu acho que o livro é o instrumento, talvez, o instrumento mais importante no processo de ensino-aprendizagem. O aluno lê muito pouco, não é?(Messias, 38a, 14am).

Porque é uma maneira de fazer com que os alunos se envolvam com as aulas, conheçam mapas, gráficos e tabelas (Osiel, 49a, 22am).

Facilita até a compreensão do conteúdo pelo alunado. Facilita e eles... motiva... têm uma motivação a mais, porque só ele observar a explicação do professor ele fica em parte sem entender o conteúdo, já acompanhando através da leitura do livro didático com certeza ele tende a ganhar mais conhecimento (Edson, 28a, 08am).

O livro ele é um recurso que está próximo do aluno e do professor ao mesmo tempo. Tem coisa que o livro ajuda a lembrar, traz ilustrações e informações úteis na formação, no processo de ensino-aprendizagem. O livro didático é um auxílio à memória (Mirela, 26a, 04am).

Conforme já mencionamos, as justificativas dadas a esses elementos (ou cognições) configuram o “ensinar Geografia” como um ato político transformador e de crítica social. Sua função é formar “pessoas conscientes”, “conscientes de seus direitos e deveres”, “é ter consciência de seus direitos e deveres no espaço geográfico”.

Considerando-se que a representação social é um guia para a ação, podemos perceber que no plano das estratégias de ensino acentua-se a autonomia do alunado, a sua capacidade de “crítica”. Não estando os(as) próprios(as) professores(as) preparados(as) para exercitar a capacidade de crítica para além de contornos ideológicos, a ação pode restringir-se apenas ao plano da retórica de sala de aula.

Além desses aspectos, essa prática parece também refletir as influências recebidas durante toda a trajetória escolar do *habitus* professoral tradicional que tanto os(as) professores(as) fizeram questão de criticar. O valor quase absoluto dado a esse recurso didático estaria associado à uma valorização da memória no processo ensino-aprendizagem. Ao justificar essa prática não se menciona a necessidade de análise dos fatos geográficos. Os recursos trazidos pelo livro didático são lembrados como ativadores de memória. Como ilustração, destacamos os verbos empregados para justificar essa prática. Usa-se “visualizar e ler” e pouquíssimas vezes “discutir e compreender”.

As justificativas para a utilização do livro relacionadas à “Carência de outros recursos didáticos”, embora correspondam à realidade das escolas públicas são, ao nosso ver, muito mais retóricas e superficiais, porquanto estamos diante de um fenômeno que possui profundas raízes históricas e psicossociais.

Até porque, nós não temos muitos recursos, então muita coisa a gente tem assim acesso, é justamente o livro didático, em termos de recursos didáticos. É justamente por isso, porque a gente não tem material, é muito carente (Oscarina, 41a, 19am).

Porque a maior deficiência que nós encontramos, hoje, em sala de aula é a falta de material, principalmente material didático. O livro, que a gente nota, é que no ensino médio, os alunos não tem como fazer suas pesquisas, né? Porque o Estado não fornece esse material, nós não temos livros nas escolas públicas, na escola particular o aluno compra e aí fica mais fácil. Sempre eu acho correto usar o livro (Moaci, 37a, 10am).

Porque serve de base, pois não temos muitos recursos. Globo terrestre, nós temos, mas é... não é tão atualizado. Então tem que ter uma maneira, um acompanhamento, né? (Luiza, 36a, 06am).

Porque...até pela carência de outros recursos, né? por que o livro didático, hoje, principalmente no ensino fundamental, médio, na escola pública ele acaba sendo um recurso... eu não digo o único recurso, mas é o mais acessível para o professor especificamente. Para o aluno, a maioria realmente não adquire o livro, mas ele acaba tirando, naquele sistema de cópia, vai tirando cópia, acaba sendo o conteúdo do livro, não é o livro, mas é o conteúdo do livro. Ele acaba sendo o básico do sistema ensino-aprendizagem (Maurício, 40a, 16am).

Além do livro didático, vários outros recursos materiais presentes nas escolas (retroprojetores, DVDs, computadores etc.) e na própria vida dos(as) professores(as) poderiam ser utilizados, como, por exemplo, visitas ao entorno das escolas para operacionalizar as discussões sobre moradias nos bairros periféricos da cidade, espaços onde, quase sempre, as escolas estão localizadas; notícias de jornais impressos e televisivos que envolvem questões relacionadas à organização do espaço geográfico em suas várias escalas etc. Portanto, constatamos que essa ênfase na necessidade do livro didático sendo justificada pela carência de outros recursos, na verdade, apenas reforça nossas inferências sobre a reprodução do *habitus* professoral por meio da “explicação do conteúdo” (SILVA, 2003, p.98) haja vista que na ausência do livro-didático, em seu formato mais usual, persistem suas fotocópias e anotações no quadro, quase sempre retiradas de suas páginas.

Nas justificativas a seguir os respondentes posicionaram-se de forma negativa à necessidade de utilização do livro didático. Vejamos suas falas:

Não. Porque você pode usar outros recursos, você planeja e você leva o planejamento diário, o plano de aula, então não é necessário você utilizar o livro, não é necessariamente usar os livros todos os dias, há momento que é preciso, né?, verificar os livros, mas preciso mesmo você ter o plano de aula, você comanda a sala numa boa. (Joyce, 39a, 14am)

Não. Porque eu acho que o professor ele deve se preparar antes de ir para sala de aula, até para dar mais segurança para o aluno. Com a experiência que eu tenho, talvez eu já tenha conseguido isso, até hoje eu, geralmente, ministro minhas aulas sem utilizar o livro, só mesmo quando tem um recurso maior (José Pio, 45a, 12am).

Porque às vezes a aula fica mais interessante ser expositiva e deixar a leitura pra que o aluno faça depois, entendeu? Ele pode se aprofundar de acordo com o despertar do que o professor for fazer durante a explanação, ou ele pode se aprofundar com a leitura então, por isso que o livro didático é interessante pra o aluno ter, mas pra ele se aprofundar naquele conteúdo que o professor deu em sala de aula, mesmo por que a aula é só 50 minutos. Você joga o livro didático, fica preso ao livro didático, 50 minutos, você fica preso, aprisionado a um só conhecimento, a um só detalhe (Elisa, 41a, 17am).

Os(as) professores(as) que responderam negativamente, justificaram suas respostas dizendo que o “livro não é totalmente necessário”. Nessas justificativas, percebemos que ele(as) também não mencionaram a utilização de outros recursos. Inferimos, portanto, a utilização da “explicação do conteúdo” através da aula expositiva balizada no livro didático, uma vez que este é presença constante na vida desses(as) professores(as) e alunos(as). Em algumas falas, é dado ao recurso do livro didático a incumbência de ser portador de um aprofundamento do conteúdo exposto pelo docente. Percebemos, desta forma, que ao negar a necessidade do livro didático, tais professores(as) lhe conferem uma importância diferenciada, pois delegam a ele um objetivo para o qual não foi elaborado.

Uma última categoria de respostas, também pouco freqüente, justifica sua prática alegando a “Deficiência de leitura e pouco acesso ao conhecimento por parte dos alunos”

Por que é o material que o aluno tem para estudar. Os alunos da escola pública não gostam de ler, então é necessário o livro para que eles se interessem (Gregório, 48a,23am).

Então... você acaba trabalhando com livro didático direto por que também os alunos têm muita dificuldade de leitura, então é uma maneira de você pegar o livro e, eles não lêem muito em casa, então uma oportunidade de ler na sala de aula, eu trabalho bastante com a leitura do livro (Natan, 35a, 14am).

Por que muitas vezes o aluno ele, ele tem necessidade de uma leitura, principalmente aluno de escola pública, ele não tem condição de tirar xérox, muito menos o professor(risos!) e a escola muito pior,né? então para que o aluno tenha pelo menos uma leitura mínima, por que os livros trazem alguns textos complementares,né? eu acho a maior importância por isso, não é nem pelo conteúdo, porque conteúdo a gente pode passar falando. Então a maior importância do livro didático, a meu ver, é essa questão da leitura pros alunos, que eles não têm muito acesso a livros a textos, então é isso (Márcia, 37a, 13am).

Essas justificativas apontam para novos elementos que não serão aqui abordados, uma vez que extrapolam nosso objeto e objetivos. Percebemos aí a existência de uma possível representação social do aluno que conduziria as práticas relativas ao corpo discente. Pode-se inferir nesses discursos uma estigmatização do aluno da escola pública: “os alunos da escola pública não gostam de ler”, “os alunos têm muita dificuldade de leitura”, “o aluno não tem condição de tirar xérox”. Mais ainda:

Porque tem muitas coisas que fica muito difícil de exemplificar pro aluno por não ter,né? [*observemos a pausa, a racionalização que é feita aqui*] em nossa área, por ficar muito distante, porque o aluno realmente não tem acesso a muito conhecimento. Geralmente, os alunos de escola pública são... bitolados,né? são per... estão presos à coisas pouco significativas,né? que a Geografia pode mostrar somente com o livro (Manoel, 25a, 02am).

Os(as) professores(as) mobilizam aí esquemas mentais de classificação do alunado da escola pública que, possivelmente, estão sendo influenciados pela memória das condições semelhantes que marcaram sua trajetória social e, numa perspectiva mais subjetiva, poderíamos supor, estão fazendo uma projeção das próprias práticas de leitura e ocultando, através da retórica, as suas debilidades de formação.

5.4. À guisa de conclusão

Como afirmamos desde o início, ao justificarmos a escolha do nosso objeto, a aplicação do conceito de representação social a esta pesquisa somente se justificaria se estivéssemos diante de uma leitura da ação do ensinar Geografia que fosse permeada de conteúdos discursivos não exclusivamente científico, mas de diferentes origens. É a síntese, a mistura que caracteriza o fenômeno das representações sociais. Considerando-se que essas funcionam como um guia para a ação, não se deve esperar que as atitudes e ações decorrentes dessa orientação sejam essencialmente racionais e coerentes. O “ensinar Geografia”, como vimos, é orientado pelo esforço crítico, mas não como ação inerente à atividade investigativa de produção de conhecimento, típica do *habitus* científico e das práticas científicas. A ação crítica neste caso parece reduzir-se a uma pregação ideológica, seja de cunho esquerdista, seja de cunho republicano e democrático. Fruto desse encontro de matrizes discursivas, a prática pedagógica também apresenta-se tensionada e contraditória.

Seguindo os princípios que guiam a teoria moscoviciana buscou-se aqui evidenciar alguns dos processos cognitivos que estão na base da construção do sentido do objeto em foco, mas também considerar a representação social como sistema contextualizado, o que se fez através dos conceitos de campo social e *habitus*. Ao sugerir a articulação entre a teoria de Moscovici e a praxiologia de Bourdieu, Domingos Sobrinho (2000; 2003) adverte para não se fazer a assepsia das relações de poder simbólico muito comum nas pesquisas em representações sociais tanto no Brasil como nos países por onde a mesma se propaga. Assim, nessa perspectiva, pudemos perceber que o *habitus* docente do professorado de Geografia de Teresina constrói-se tendo como lastro os efeitos da posição ocupada por esses agentes na estrutura social e numa apreensão particular do *habitus* professoral, hegemônico, porquanto esse se impõe aos demais como legítimo. Tomando-se o *habitus* como conceito operacional de cultura, é oportuno lembrar que esse é, na verdade, uma apreensão particular da cultura legítima da sociedade ou dos espaços sociais onde estão situados os agentes.

No caso da representação social do “ensinar Geografia”, o professorado em questão situa-se na periferia do campo da ciência geográfica brasileira posto que, desprovido do capital científico necessário à sua inserção no mesmo, subsiste num espaço social restrito às práticas de ensino. A adesão dos(as) professores(as) pesquisados(as) à Geografia crítica aparece, assim, em grande medida, por força da hegemonia dessa corrente construída como resultado das disputas simbólicas travadas nacionalmente contra o pensamento tradicional. Dada a condição periférica do nosso professorado, a legitimidade se impôs levando os agentes a operações de ressignificação do sentido da Geografia Crítica. Por essa razão, a mesma perde, em parte, seu caráter científico para se transformar em instrumento de embate ideológico.

Considerações Finais

Ao longo dos capítulos que compõem esta tese, procuramos identificar o conteúdo e a estruturação da representação social do “ensinar Geografia, construída pelo professorado em questão. Partimos do pressuposto que essa representação social estaria dentre os obstáculos simbólicos que impedem os docentes de Teresina de trabalharem adequadamente, em sala de aula, com os conhecimentos científicos que justificam a existência da disciplina geográfica. Como, desde o início da nossa pesquisa, pretendíamos testar a articulação entre *habitus* e representações sociais (embora sem descuidar da aplicação de outros conceitos da praxiologia bourdieusiana), acreditávamos que o pano de fundo da construção da representação social seria um *habitus* primário do geógrafo que teria sido gestado nos primórdios da Geografia no Brasil e reproduzido na cidade de Teresina, portanto, assumindo as características locais. Todavia, no desenrolar da pesquisa constatamos não se reproduzir em Teresina as práticas e a estruturação do campo científico geográfico, tal como ocorre em outros campos científicos. Constatamos, então, dadas as particularidades do desenvolvimento da Geografia no estado do Piauí, estarmos diante de um campo social de práticas geográficas exclusivamente voltadas para o ensino. Em consequência, o pano de fundo da construção da representação social em foco não seria um *habitus* científico do geógrafo, mas uma complexa articulação de outros *habitus* (“popular”, rural, professoral) e de outros referentes culturais oriundos da política e de matrizes ideológicas. Assim, a representação social que organiza e estrutura o sentido predominante sobre o objeto “ensinar Geografia” produz um determinado discurso e orienta práticas docentes que pouco tem a ver com a necessária aplicação, atualização e produção do conhecimento geográfico legitimado pelo campo da Geografia no país. Por este caminho podemos afirmar a nossa tese, qual seja, que a representação social do “ensinar Geografia” construída pelo professorado dessa disciplina em Teresina, funciona como obstáculo simbólico ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem, efetivamente, a abordagem científica da Geografia na Educação Básica; que o conteúdo e o formato assumido por essa representação são decorrentes das condições históricas, sociais, culturais e cognitivas que engendram o *habitus* docente do professorado investigado.

Como dizem os teóricos do Núcleo Central, para que mude a representação é necessário que mudem os elementos do núcleo central. Na verdade, o que interessa não é a substituição de uma representação por outra, porquanto continuar-se-ia produzindo e

reproduzindo um conhecimento de senso comum sobre a ciência geográfica. Está em jogo, pelo contrário, a construção de representações científicas, ou seja, a incorporação por esse professorado, do saber geográfico acumulado por essa disciplina bem como, das formas de ensino atualizadas e utilizadas no país e fora dele. Entretanto, através da aplicação do conceito de *habitus*, pudemos constatar a existência de estruturas estruturadas que estão na base da produção de gostos e estilo de vida predominante pouco adequados à incorporação dos esquemas do pensamento científico e a atualização da prática pedagógica.. Muito contribui para isso a inexistência de um campo científico da Geografia no estado, por conseguinte, a ausência de instituições, cientistas de referência, publicações, grupos de pesquisas consolidados, de articulações consistentes com o pólo dinâmico da ciência geográfica, enfim condições objetivas que contribuam para a produção social de um *habitus* científico local.

Não se cria um campo científico, nem um *habitus* científico por decreto, nem por meio de boas intenções. Fica evidente que diferentes estratégias (oficiais, individuais, grupais etc.) precisam ser desenvolvidas por diferentes agentes, a fim de superar-se o estado atual do ensino da Geografia na Educação Básica de Teresina. O que se pode esperar de um trabalho acadêmico, ao nosso ver, é que o mesmo desvela aspectos da realidade, faça uma leitura aproximativa dessa realidade com todas as limitações que lhe são inerentes. Depois, se consideradas pertinentes e legítimas suas conclusões, vale a pena o esforço de difundi-lo.

Referências

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D. C. (orgs.) *Estudos interdisciplinares de Representação social*. 2. ed. Goiânia: AB editora, 2000.

_____. Prefácio. In: SÁ, C. P. de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

ABREU, M. de A. O estudo geográfico da cidade no Brasil: evolução e avaliação – contribuição à história do pensamento geográfico brasileiro. *Revista Brasileira de Geografia*. n. 56, jan./dez. 1994. p.21-122

ALBUQUERQUE, L. M. B. de. *Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2005.

ALEGRE, M. Os setenta anos da AGB 1934 – 2004. *Revista Terra Livre*. Ano 20. v.1 n. 22 jan/jul. 2004. p. 213-230.

ANDRADE, M. C. de. *Geografia: Ciência da sociedade*. Recife-PE. Ed. Universitária da UFPE, 2006.

_____. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. In: SANTOS, M. (org) *Novos rumos da geografia brasileira*. 3. ed. HUCITEC. São Paulo, 1993.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

BACELLAR, O. I. de B. Características da população piauiense. *Carta Cepro*, Teresina-PI, v. 16, n. 1, jan/jun. 1995. p.111-133

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1986.

BAUER, M. W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In. BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

BATISTA, I. B. *A prática pedagógica do Professor de Geografia de 5ª a 8ª série em escolas públicas de Teresina*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Teresina. UFPI,1997.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis,RJ. Vozes.2003

BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo. Brasiliense. 2004a (reimpressão).

- _____. *Economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b.
- _____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2004c
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004d.
- _____. *Razões Práticas*. 4. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003.
- _____. *Escritos de Educação*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002a
- _____. *A Dominação Masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- _____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2001.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre – RS: Zouk, 2007.
- _____. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, R.(Org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção os grandes cientistas sociais)
- BRABANT, J. M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. *Para onde vai o ensino da Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989.
- BRAGA, R. B. *Construindo o amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na Escola Elementar*. São Paulo: Departamento de Geografia da FFLCH da USP, 1996, 289 p. (Tese)
- BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 06/04/2007.
- BRASIL. *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. In: SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil: papel do Congresso Nacional na legislação do ensino* 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.
- BRASIL. *Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação*
- BRASIL. *Resolução nº 08/71 do Conselho Federal de Educação*
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília. SEF/MEC, 1998.
- BRASILEIROS, outubro de 2007, n. 4, p. 37-49).
- BRITO, S. M. de O. *O concreto e o simbólico no cotidiano da educação em saúde: práticas, representações e o processo identitário dos agentes comunitários de saúde de João*

Pessoa-PB. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2004.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Retrato da Leitura no Brasil*, 2001.

CAMARANO, A. A.; BELTRÃO, K. I. *Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade deste século*. Texto para discussão, n. 766. Rio de Janeiro/Brasília-DF, IPEA, 2000.

CALLAI, H. C. *A formação do profissional da geografia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas-SP: Papirus, 2003.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo. Ática, 1994.

CORRÊA, R. L. Geografia brasileira: crise e renovação. In: MOREIRA, R.(org.) *Geografia: teoria e crítica*. O saber posto em questão, Petrópolis-RJ, Vozes, 1982.

COSTA, W. A. de.; ALMEIDA, A. M. de O. A construção social do conceito de Bom Professor. In: MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre-RS: Sulina, 1995.

DINIZ, M. do S. Ouvindo narrativas, criando saberes... um novo processo de formação. In: PONTUSCHKA, N. N. et al. (Org.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, M. do R. de F. et al(Orgs) *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró-RN, Fundação Guimarães Duque / Fundação Vingt-um Rosado, 2003.

_____. *Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas*. In: MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2. ed. Goiânia-GO, AB Editora, 2000.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Classe média assalariada e representação social da Educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: CAMPOS, M. M.(Org.). *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Natal-RN: EDUFRN,1998.

EVANGELISTA, A. M. *A Geografia no Ensino Fundamental: uma proposta de prática docente*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina-PI, 2000.

FAÇANHA, A. C. *A evolução urbana de Teresina: agentes, processos e formas espaciais da cidade*. 1998. Dissertação. (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília-DF, Ed. Plano, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FOUCHER, M. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI (Org.), J. W. et al *Geografia e ensino: textos críticos*. 3.ed. Campinas-SP: Papirus. 1994.

FUNDAÇÃO CEPRO. *Perfil do trabalhador piauiense*. Teresina-PI, 2000.

FUNDAÇÃO CIDE. Conceito. Disponível em: <http://www.cide.rj.gov.br/secao.php?secao=8.2.3>. Acesso em: 12/11/2007.

GABRIEL, C. T. *Usos e abusos do conceito de transposição didática*. Disponível em <http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT0509.htm>. Acesso em 08/09/2004.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D.(org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

GOMES, P. C. da C. *Geografia e modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrnad Brasil,2003.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. et. al.(org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, J. G. de C.; BARROS, R. S. M. de. et al *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. 2. ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*, 2004.

INSTITUTO DATA POPULAR. Boletim Data Popular. Disponível em: <http://www.datapopular.com.br/html/documentos/20%20-%20Ed%2004-006%20jornal%20DP%20perif.pdf>. Acesso em: 27/10/2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Geografia da Educação Brasileira*. Brasília: O Instituto, 2002.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In. JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro. EdUERJ. 2001.

KAERCHER, N. A. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. 3.ed. Santa Cruz do Sul-RS, EDUNISC, 2003.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino aprendizagem de Geografia. In. PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo-SP: Contexto, 2002.

LACOSTE, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 6.ed. Campinas,SP: Papirus, 2002.

LIRA, A. A. D. *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*. 2007. Tese. (Doutorado em Educação)-Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2007.

LIMA, P. H. G. de. *Promoção Imobiliária em Teresina/PI: uma análise do desenvolvimento da produção privada de habitações – 1984/1999*. 2001. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento Urbano)-Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Urbano. Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2001.

LUGLI, R.S.G. A construção social do indivíduo. In: *Revista Educação*. Ano 1, Especial Bourdieu pensa a Educação. 2007, p. 26-35.

MARTINS, A. de S. et al. *Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento*. 3. ed. Teresina-PI: Fundação CEPRO, 2003.

MEDEIROS, E. M. R. de. *A Trajetória da Geografia na Escola Pública Brasileira*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 6., 2004, Goiânia, Anais... Goiânia, 2004. 1 CD-ROM

MELO, M. M. de. *A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental*. 2005. Tese. (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2005.

MENDES, F. *Economia e desenvolvimento do Piauí*. Teresina-PI: Fundação Monsenhor Chaves, 2003.

- MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo. EPU. 1986.
- MORAES, A. C. R. *Geografia – pequena história crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- _____. *Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MOREIRA, R. *Assim se passaram dez anos (A Renovação da Geografia no Brasil no Período 1978-1988)*. GEOgraphia. Ano 2 n. 3. 2000. p. 27-49.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- NASCIMENTO, A. L. do. *A evolução do conhecimento geográfico: da antiguidade à era da globalização*. Maceió-AL: EDUFAL, 2003.
- NATIONAL GEOGRAPHIC. São Paulo: Revista Oficial da National Geographic Society. Disponível em:
<http://nationalgeographic.abril.com.br/ngbonline/especial_altas_aventuras/>. Acesso em: 20 jul. 2007.
- OLIVEIRA, L. de. *O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino*. In: PONTUSCHKA, N. N. et al. (Org.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.
- OLIVEIRA, D. C. de. et al. *Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais*. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa. UFPB, Ed. Universitária, 2005.
- PASSOS, G. de O. *A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascer: conformação da reforma universitária de 1968 à sociedade piauiense*. Tese (Doutorado em Sociologia) Brasília-DF. UnB. 2004.
- PEREIRA, R. M. F. do A. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. 3. ed. Florianópolis-SC: Ed. da UFSC, 1999.
- PESSOA, L. G. P. *As representações sociais do ser professor: estudo realizado com docentes universitários e concluintes das licenciaturas no campus da UFRN no período letivo de 1998.2*, 1999. Dissertação.(Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 1999.
- ROCHA, G. O. R. da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 – 1942)*. Dissertação.(Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1996.
- SÁ, C. P. de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo, HUCITEC, 1978.

SEABRA, M. Os primeiros anos da Associação dos Geógrafos Brasileiros 1934-1945. *Terra Livre*. Ano 20. v.1 n. 22 jan/jul. 2004. p.13-68.

SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n.196, p.451-471, 2002.

SILVA, M. *Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática*. Bauru-SP, EDUSC, 2003.

SOUZA ANSELMO, R. de C. M. de. A formação do professor de Geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N. et al. (Org.) *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

TONINI, I. M. *Geografia escolar: história sobre seus discursos pedagógicos*. Ijuí. Ed. Unijuí, 2003.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. In. *RAP*. Ano 40 n. 1. jan/fev. 2006. p. 27-55.

VERAS, R. P. Considerações acerca de um jovem país que envelhece. *Cadernos de Saúde Pública*. v. 4, n.4, out/dez. 1988. p. 382-397.

VIEIRA, N. R. *As questões da geografia do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da diretoria regional de ensino de Marília-SP*. Tese.(Doutorado em Geografia), Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente-SP, 2007.

VLACH, V. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In. VESENTINI, J. W. (org) *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas – SP. Papirus, 2004.

Anexos

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Dados Pessoais

Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____
 Estado Civil _____ Escola onde trabalha: _____
 Dependência Administrativa: _____

2. Aspectos educacionais (individual e familiar)

- a) Formação acadêmica:
 4º Ano Adicional Lic. Plena em Geografia Especialização
 Mestrado Doutorado outros Quais? _____
- b) Fez curso preparatório para vestibular (cursinho)? _____
- c) Fez curso de língua estrangeira fora da escola regular? _____
- d) Sua escolaridade foi realizada:
 toda em escola pública
 toda em escola particular
 parte em escola pública e parte em escola particular
- e) As escolas onde o(a) senhor(a) estudou localizavam-se na zona rural ou na zona urbana?
 todas na zona rural
 todas na zona urbana
 parte na zona rural e parte na zona urbana
- f) Escolaridade dos pais: Mãe: _____ Pai: _____
- g) Escolaridade do cônjuge(se houver): _____
- h) Profissão do cônjuge (se houver): _____
- i) Idade dos filhos(se houver): _____

3. Mobilidade geográfica

- a) Local de nascimento: _____
- b) Quando chegou a Teresina?(se for o caso) _____
- c) Local de nascimento dos membros da família:
 Pai: _____ Mãe: _____ Cônjuge: _____
- d) Bairro onde mora atualmente: _____
- e) Sempre morou neste bairro: _____
- f) Outros bairro onde morou (por ordem cronológica): _____

4. Aspectos socioeconômicos

4.1. Familiar

- g) Quantos irmãos possui? _____
- l) Profissão do Pai: _____
- c) Profissão da Mãe: _____

4.2. Moradia

- a) Possui casa própria?
 Sim
 Não, eu pago aluguel
 Não, mas não pago aluguel. Explique: _____

4.3. Renda familiar

- de 3 SM entre 3 e 5 SM entre 6 e 10 SM + de 10 SM

4.4. Transporte

a) Possui transporte próprio?

Sim. Quantos? _____

Não

b) Utiliza transporte público urbano?

sempre as vezes nunca

4.5. Aparelhos eletro e eletrônicos (anotar a quantidade)

Possui:

TV TV por assinatura telefone celular

telefone fixo vídeo cassete DVD

aparelho de som com CD computador com acesso à Internet computador sem Internet

4.6. Hábitos culturais

a) Sabe utilizar o computador? Sim Não

l) Com que frequência utiliza o computador?

muitas vezes por mês

uma vez por mês

nunca

outra. Qual? _____

l) Tem assinatura de jornais?

Sim, assinatura semanal

Sim, assinatura diária

Não

Quais jornais? _____

l) Lê jornais com frequência ?

Sim, leio semanalmente

Sim leio diariamente

Não

Quais jornais? _____

l) Tem assinatura de revistas?

Sim, assinatura semanal

Sim, assinatura mensal

Não

Quais revistas? _____

f) Lê revistas com frequência?

Sim Qual(is) revista(s): _____

Não

- g) O que o(a) Sr^(a) faz como lazer? _____
- h) Quantos livros o(a) Sr^(a) leu este ano? () nenhum () 1 a 3 () 4 ou +
- i) Qual o título do último livro que o(a) Sr(a) leu? _____
- j) O que o(a) Sr^(a) faz nas férias? _____
- l) Que lugares costuma visitar em viagens?
- () casa de parentes no interior do estado
 - () litoral piauiense
 - () outros estados
 - () outros países
 - () outros lugares. Quais? _____
 - () não viajo.

5. Aspectos profissionais

- a) Durante o curso de graduação, o(a) Sr^(a) trabalhou como professor(a) de Geografia?
- () Não trabalhei
 - () Sim, trabalhei durante todo o curso
 - () Sim, do meio para o final do curso
 - () Sim, no final do curso
 - () Não fiz graduação em Geografia
- b) Em quantas escolas o(a) senhor(a) trabalha? _____
- c) Que séries o(a) Sr^(a) leciona nestas escolas? _____
- d) Há quanto tempo trabalha como professor(a) de Geografia? _____
- e) Durante esse período fez algum curso de capacitação ou aperfeiçoamento?
- () Não
 - () Sim, oferecido pela Prefeitura ou Estado;
 - () Sim, custeado com recursos próprios;
 - () Sim, com bolsas de estudos da Prefeitura ou Estado;

Em caso afirmativo, *qual foi o último curso e quando foi realizado?* _____

- f) O(A) senhor(a) costuma participar de congressos científicos na área de Geografia?
- () Sim
 - () Não.
- Em caso afirmativo, de quantos já participou? (**anotar quantidade**)
- () Internacional
 - () Nacional
 - () Regional
 - () Local

g) Quais dos autores abaixo o(a) Sr^(a) reconhece como sendo vinculados à área de Geografia? (mostrar aos participantes da pesquisa para que façam a identificação)

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lana Cavalcanti | <input type="checkbox"/> Milton Santos | <input type="checkbox"/> Helena Callai |
| <input type="checkbox"/> Yves Lacoste | <input type="checkbox"/> William Vesentini | <input type="checkbox"/> Rui Moreira |
| <input type="checkbox"/> Melhem Adas | <input type="checkbox"/> Nidia Pontuschka | <input type="checkbox"/> Roberto Lobato Corrêa |
| <input type="checkbox"/> Antonio Castrogiovani | <input type="checkbox"/> Francisco Mendonça | <input type="checkbox"/> Marcos Amorim Coelho |
| <input type="checkbox"/> Aziz Ab'Saber | <input type="checkbox"/> Manuel Correa de Andrade | <input type="checkbox"/> Paulo César da Costa Gomes |
| <input type="checkbox"/> Vidal de La Blache | <input type="checkbox"/> Nestor Kaercher | |
| <input type="checkbox"/> Tomoko Paganelli | <input type="checkbox"/> Ratzel | |
| <input type="checkbox"/> Carlos Walter | <input type="checkbox"/> Douglas Santos | |

h) O(A) Sr^(a) utiliza o livro didático durante as aulas?

- Sempre algumas vezes nunca
 muitas vezes poucas vezes

i) O(A) Sr^(a) considera necessário utilizar o livro didático em sala de aula?

- Sim Não

Por quê? (*gravar em áudio*)

j) Por que o(a) senhor^(a) decidiu fazer o curso de Geografia ou caso não tenha formação na área, por que decidiu ensinar Geografia? (*gravar em áudio*)

l) O (A) Sr^(a) poderia descrever uma aula típica em seu dia de trabalho? (*gravar em áudio*)

m) Como o(a) Sr^(a) avalia as mudanças ocorridas no seu padrão de vida após tornar-se professor? Por quê? (*gravar em áudio a justificativa*)

- não houve mudança
 mudou para melhor
 mudou para pior
 Outras

Muito Obrigada!

ANEXO B

**ASSOCIAÇÃO LIVRE COM A EXPRESSÃO ENSINAR GEOGRAFIA
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(NOVEMBRO / 2004)**

I – Escreva rapidamente as palavras (somente palavras) que, na sua opinião, completam a afirmação:

Ensinar Geografia é ...

(Por favor, é muito importante preencher todos os espaços pontilhados)

<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
--	--	--

II – Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadradinhos para pôr os números.

III – Dê o significado da palavra que você apontou como a mais importante, ou seja, a palavra indicada como a **nº 1**.

Muito Obrigada!