

CAMINHOS DE UMA PESQUISA SOBRE OS CONHECIMENTOS DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Valéria Rodrigues Pereira¹

Resumo: No presente texto expomos o percurso metodológico de pesquisa sobre os conhecimentos docentes de professores de geografia atuantes em escolas públicas de educação básica. Apresentamos as etapas de construção do trabalho até a análise dos dados que objetivou compreender os conhecimentos envolvidos na prática educativa referente à temática campo e cidade. Seguindo uma abordagem qualitativa de pesquisa, o trabalho foi conduzido no tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo, que distingue quatro etapas principais de análise: organização, codificação, categorização e, inferência. O estudo possibilitou reconhecer um atributo especial característico do professor de geografia para o ensino e identificar pelo menos cinco tipos de conhecimentos envolvidos na abordagem da temática em tela: concepções de campo, cidade rural e urbano; contextos de atividades produtivas, de trabalho, de consumo e de contradições; organização socioespacial e de localização; relação campo e cidade e; múltiplas interações de ensino campo e cidade.

Palavras-chave: Professor de Geografia; Análise de conteúdo; Campo e Cidade.

PATHS OF A RESEARCH ON GEOGRAPHY TEACHERS' KNOWLEDGE: REFLECTIONS AND CONTRIBUTIONS FROM CONTENT ANALYSIS

Abstract: In this text we expose the methodological research way about the teaching knowledge of geography teachers working in public basic education schools. We present the stages of construction from work to data analysis, which aimed to understand the knowledge involved in educational practice related to the themes of rural and urban areas. Following a qualitative research approach, the study was conducted processing data through content analysis, which distinguishes four main stages of analysis: organization; coding; categorization and; inference. The study made it possible to recognize a special attribute characteristic of geography teachers for teaching and identify at least five types of knowledge involved in approaching the theme under consideration: conceptions of rural and urban cities; contexts of productive activities, work, consumption and contradictions; socio-spatial and location organization; country and city relationship and; multiple interactions of rural and urban teaching.

Keywords: Geography Teacher; Content analysis; Countryside and City;

¹ Docente do curso de Geografia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Email: valeriaufms@gmail.com

APRESENTAÇÃO

A trajetória de construção de um projeto de investigação abrange várias escolhas pautadas na pergunta central da pesquisa com a finalidade de compreender um fenômeno, testar uma hipótese, analisar uma situação específica ou outro tipo de questão que mereça ser investigada. Nesse processo, o recorte espacial e temporal, os critérios de seleção e o número de sujeitos envolvidos, assim como as condições e o acesso aos participantes, são alguns dos aspectos a serem considerados para compreensão do objeto de estudo escolhido.

A experiência no desenvolvimento de tese de doutorado², trouxe reflexões interessantes sobre o caminho metodológico da pesquisa e mostrou o inestimável valor desse conhecimento para alcançar os objetivos propostos em uma investigação com profissionais do ensino.

Tendo por foco de estudo os conhecimentos de professores de geografia referente ao conteúdo campo e cidade, a pesquisa foi motivada para conhecer os processos de formação e da ação profissional, seguindo as formulações de Shulman (1986; 2005; 2014), denominado de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC ou PCK, do inglês *Pedagogical Content Knowledge*, o qual, por suas especificidades e amplitude, não serão objeto de discussão no presente texto.

Desse modo, para este ensaio, descrevemos o percurso metodológico adotado na pesquisa, que, a partir da perspectiva dos professores participantes, identificou os conhecimentos sobre campo e cidade no ensino escolar de Geografia. Assim, apresentamos as etapas de construção do trabalho, desde a preparação, passando pelo desenvolvimento até a análise dos dados, na qual destacamos Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), por ter se constituído como recurso fundamental no processo de organização e interpretação dos dados da pesquisa.

Para começar, discutimos, brevemente, sobre o significado e as principais características da abordagem qualitativa na pesquisa por meio de André (2000), Bogdan & Biklen (1994) e, Chizzotti (2008). Em sequência, caracterizamos os critérios para definição dos participantes da pesquisa, os procedimentos referentes à coleta de dados com as entrevistas e observações em sala de aula. Depois, atentos à questão central da pesquisa, expomos sobre a Análise de conteúdo, segundo Bardin (2016); Moraes, (1999), Franco, 2018 e Minayo (2000), percorrendo as quatro etapas principais de análise: organização, codificação, categorização e inferência, conforme apresentamos a seguir.

A ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA

Partindo da indagação: “O que constitui Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no ensino de campo e cidade?”, ponderamos como encontraríamos respostas para esse questionamento, perante o complexo arranjo de conhecimentos próprio dos professores que são evidenciados, especialmente, no momento da aula.

Saber as origens do conhecimento, as concepções da educação de maneira geral e de Geografia, analisando um conteúdo específico, entre outros tópicos envolvidos na formação e na prática somente poderiam ser descobertos por meio de um trabalho junto a um restrito grupo de professores. Diante disso, optamos pela abordagem qualitativa por entendê-la adequada ao desenvolvimento da proposta.

²Nos referimos à tese “O conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) campo e cidade: um estudo da formação e prática do professor de Geografia”, orientada pelo Professor Doutor Claudivan Sanches Lopes, defendida em novembro de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

André (2000) esclarece que a investigação qualitativa se desenvolveu a partir de finais da década de 1960, mas suas origens remontam ao final do século XIX, época em que os pesquisadores sociais questionavam se os estudos de fenômenos humanos e sociais deveriam continuar empregando o método das ciências físicas e naturais. Foi nesse contexto que a abordagem qualitativa conquistou espaço, em princípio seguindo a perspectiva fenomenológica.

Não existe um consenso sobre o significado de pesquisa qualitativa, porquanto ela comporta uma variedade de concepções e métodos, mas, em comum, podemos afirmar, em linhas gerais, que nesse tipo de investigação o propósito é elucidar o significado de um fenômeno, o que ele representa e como se relaciona com as pessoas.

Chizzotti (2008, p. 221) oferece uma explicação interessante acerca do termo qualitativo, como um profundo trabalho de partilha envolvendo pessoas, fatos e locais que compõem objetos da pesquisa com a finalidade de extrair desse conjunto, os diferentes significados “[...] que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas [...]”. A escrita do texto científico mencionado pelo autor corresponde a etapa final do trabalho, antes disso, etapas de investigação se desenrolam numa sequência de atividades planejadas.

Bogdan e Biklen (1994), apontam a pesquisa qualitativa caracterizada pelo uso metódico da observação, da entrevista, da interação constante com o objeto pesquisado e ênfase no processo de investigação. Os autores indicam que a investigação qualitativa geralmente apresenta, como maior ou menor expressividade, cinco características, a saber:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Essas características estiveram presentes no estudo, porém destacamos duas delas, sendo o ambiente natural como fonte direta de pesquisa, no caso o professor e a escola e, interessamo-nos mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pois a compreensão dos conhecimentos do professor na temática campo e cidade teve por substância abarcar os processos formativos relacionados à prática docente e seu permanente estado de construção.

Na pesquisa, além de entrevistas, consideramos os acontecimentos da sala de aula para compreender o conhecimento dos professores na interação direta com os estudantes. Shulman (2014), argumenta que os estudos dessa natureza são relevantes, pois a partir deles torna-se possível conhecer a prática dos professores em situações reais, permitindo codificação do saber.

Na pesquisa com os professores, foram realizados levantamento de dados em fontes documentais, na universidade de formação dos participantes e nas escolas envolvidas na pesquisa, bem como em plataformas digitais de informações necessárias para embasamento da investigação.

Neste trabalho, outro componente fundamental da composição do estudo foi o aspecto sociopolítico/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Desse

modo, a compreensão do objeto de estudo incluiu a relação entre condições históricas, socialmente construídas no mundo do trabalho, majoritariamente decorrentes, na atualidade, das imposições do capital. Azzi (1999, p. 38) aponta esta situação como um dos pressupostos para se compreender o trabalho docente “[...] no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso o capitalista”.

Em outras palavras, embora a análise estivesse centrada nas situações de sala de aula e na maneira como o professor trabalhava com os conteúdos, a prática docente relaciona-se com um contexto maior que não pode ser desprezado. Para Gamboa (2007) as recentes pesquisas no campo da educação, seja em abordagens fenomenológicas ou dialéticas colaboram, entre outros aspectos, para recuperação dos contextos sociais e das condições históricas dos fenômenos educativos. Assim, o foco principal desta pesquisa esteve na prática mais imediata do professor e, como pesquisa qualitativa, na perspectiva dos participantes, contudo esses aspectos estão condicionados pela intersecção de práticas institucionais e sociais maiores, que repercutem nas condições de trabalho e de ensino.

Considerando as principais correntes teórico-metodológicas – empírico-analíticas, crítico-dialéticas e fenomenológico-hermenêuticos– tratadas por Gamboa (1989; 2007) e Sposito (2004), o estudo buscou seguir parte da perspectiva crítico-dialética, por preocupar-se com a transformação da realidade (não de forma imediata, mas provocar mudanças futuras), pelo emprego de técnica não-quantitativa; entrevistas, observação e fundamentação teórica através da escolha de categorias de análise na sua articulação com a realidade estudada.

Ademais, uma postura ética diante dos sujeitos da pesquisa e à comunidade escolar envolvida, foram valores respeitados por nós durante todo processo de desenvolvimento do trabalho e por essa razão, os participantes tiveram suas identidades preservadas com a utilização de nomes fictícios.

A DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A opção por professores egressos do curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, MS, em exercício em escola pública na cidade onde o curso é ofertado e em municípios próximos foi a condição inicial para a escolha dos participantes. Em seguida, consideramos algumas indicações feitas pelas comunidades escolar e acadêmica sobre os profissionais que desenvolviam um bom ensino na educação básica. Depois, realizamos o contato com os possíveis participantes do projeto, gestores das escolas e os responsáveis regionais das secretarias de Estado da Educação para permissão de desenvolvimento da pesquisa.

Para subsidiar no processo de escolha dos participantes, recorreremos à Nóvoa (2009), por assinalar cinco enfoques que definem o bom professor: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e, compromisso social.

Dos enfoques citados, ressaltamos o desenvolvimento da cultura profissional, para compreender a função da escola como local de produção de um tipo especial de conhecimento e de possibilidades para se aprender com os professores mais experientes:

[...] É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2009, p. 30).

Em consonância com a proposta, empregamos os ciclos da vida profissional³ elaborado por Huberman (2000), objetivando trabalhar com professores que possuíam, no momento da investigação, mais de cinco anos de profissão, situados segundo a caracterização do autor nas fases de **estabilização e diversificação**. A escolha dos profissionais nessas etapas decorreu do fato de terem superado, o chamado período de **exploração**, correspondente aos três primeiros anos da carreira, quando ainda estão se reconhecendo e se adaptando ao trabalho e, por não estarem em finais da carreira, na fase da **serenidade e distanciamento afetivo**, quando somam entre 25 e 35 anos de docência. Além disso, os professores nas fases de estabilização e diversificação, possuem experiências profissionais e enriquecimento teórico-prático acumulados durante o tempo na profissão. No entanto, Huberman (2000), adverte que os “ciclos” não consistem em uma regra de buscar classificar os profissionais, afinal o desenvolvimento profissional docente não é linear, nem um processo idêntico para todos os professores.

O itinerário para escolha dos sujeitos da pesquisa não foi uma tarefa simples. No momento de compormos o grupo de professores, houve certa dificuldade decorrente dos procedimentos investigativos e dos critérios envolvidos no estudo. Encontramos professores que exerciam outras atividades além do ensino, acumulando funções de direção e coordenação, e ainda situações em que percebemos alguns professores não se sentirem muito à vontade com as observações em sala de aula. Apesar disso, conseguimos alcançar nosso propósito, reunindo quatro participantes pertencentes a três cidades diferentes: Três Lagoas, Mato Grosso do Sul e, no estado de São Paulo, em Castilho e Pereira Barreto.

Os professores participantes estavam inseridos em diferentes situações de trabalho, mas isso não significou que constituíam um grupo isolado, desvinculados de um contexto maior, ao contrário, estavam diretamente ligados a uma conjuntura formada por condições sociais, políticas, econômicas e culturais que se desenvolvem em diversas escalas.

Após o processo de escolha dos participantes, conforme as orientações do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos-COPEP/UEM⁴ procedemos a elaboração de documentos para o preenchimento da Plataforma Brasil⁵ tencionando a aprovação da realização da pesquisa de campo com entrevistas e observações em sala de aula. Com o aceite do projeto pelo Comitê, em maio de 2018 iniciamos a coleta de dados e o trabalho finalizado em 2020.

A COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

Para o desenvolvimento da pesquisa, na coleta de dados, utilizamos de diálogos sobre os processos pessoais, formativos e profissionais dos professores, sendo a entrevista a opção mais adequada para essa finalidade e, posteriormente, a observação da aula.

³ Para Huberman (2000) a vida profissional do professor pode ser compreendida em ciclos ou fases, sendo a primeira entre a escolha da carreira docente e os três primeiros anos de ensino denominado “entrada na carreira”; entre os 4 e os 6 anos corresponde à fase de estabilização, marcado pela escolha de uma identidade profissional; dos 7 aos 25 anos é a fase da experimentação e diversificação e, finalmente, entre 25 e 35 anos de docência se refere a fase da serenidade e distanciamento afetivo. Entretanto, o autor ressalta a escolha desse critério não é rígido visando classificar os profissionais, afinal o desenvolvimento profissional docente é diferente para cada professor.

⁴ O conjunto de documentos enviados ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- COPEP/UEM constam na tese em questão.

⁵ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP (Comitês de Ética em Pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Lakatos; Marconi (2003, p. 190), denominaram essas duas estratégias de pesquisa como “observação direta intensiva”, sendo a observação o procedimento de coleta de dados “[...] para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Um ponto relevante destacado por Duarte (2004) menciona que ao coletar dados todo pesquisador propicia ao participante momentos de reflexão:

[...] ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. (Duarte, 2004, p. 220).

Embora a pesquisa não tivesse a intenção de fazer intervenções diretas no local ou na prática do professor, trabalho característico da pesquisa-ação, a participação do sujeito durante o desenvolvimento da investigação também se configurou em um tipo de “intervenção”, no sentido de lhe possibilitar refletir sobre sua prática pedagógica, pois ao ser observado ou dialogar sobre um assunto específico estimula reflexões e, conseqüentemente, provoca mudanças. Um exemplo, foi o questionamento feito a um dos participantes sobre as maneiras de registrar a programação das aulas e ele informou que não tinha um registro próprio, apenas seguia a previsão do currículo e o restante “tinha em sua cabeça”. No ano seguinte, pela diversidade de turmas e conteúdos, o professor passou fazer um registro individual utilizando um caderno para registrar o planejamento das atividades e isso lhe permitiu organizar e acompanhar melhor seu trabalho.

Sobre a segunda estratégia de pesquisa, a entrevista, instrumento característico de pesquisas que envolvem o contato direto com as pessoas, Lakatos; Marconi, (2003) a explicam possuir o intuito de conseguir informações por meio de uma conversa criteriosa:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 195)

Com essas considerações, na primeira parte da pesquisa de campo⁶, as entrevistas do tipo semiestruturadas, foram o principal meio para dialogar com os docentes, tendo em vista que se iniciaram com “[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

⁶ Os roteiros das entrevistas, observações e demais documentos utilizados na pesquisa estão disponíveis na tese completa disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6258>.

O primeiro roteiro de entrevista foi composto por questões pessoais, formativas e profissionais, focalizando o percurso de formação e suas fontes relacionados à opção pelo curso de geografia, à formação continuada, ao papel do professor e do ensino de geografia, entre outras.

No segundo roteiro, tópicos relacionados aos conhecimentos mais específicos sobre referenciais teóricos no âmbito geográfico e escolar foram elaborados, procurando, conforme os objetivos da pesquisa, compreender os conhecimentos dos professores de geografia referente ao conteúdo campo e cidade, ou simplesmente CPC campo e cidade.

Sobre o local das entrevistas, estas foram realizadas nas dependências da escola onde os participantes lecionavam e, em raras situações, alguns diálogos ocorreram por comunicação a distância, via *smartphone*⁷. Os encontros eram previamente agendados com os professores e comunicados à gestão da escola. Os horários disponíveis para esses encontros eram variáveis, geralmente, durante as lacunas do horário das aulas do professor ou no momento da hora atividade (HA) individual.

Seguindo o roteiro pré-estabelecido, as entrevistas foram registradas utilizando um gravador digital e adicionamos o recurso de gravação do *smartphone* para garantir o registro de áudio dos diálogos. Diante da necessidade de obtermos uma melhor qualidade do som das conversas, preferencialmente, solicitávamos à gestão escolar ou ao professor, uma sala mais reservada para evitar possíveis barulhos ou ruídos, mas nem sempre isso era possível, ante a indisponibilidade de espaços e a própria dinâmica escolar.

No início, em um processo de aproximação e construção da relação com os participantes, as conversas e entrevistas gravadas eram muito longas, com mais de uma hora de duração. Porém, aos poucos percebemos que esse tempo não era adequado e desnecessário, porque tomávamos muito tempo do professor e depois o trabalho de transcrição era árduo. Desse modo, limitamos a duração das gravações, mesmo que isso significasse mais idas à escola. Foi um período de aprendizado e aos poucos conseguíamos maior objetividade nos questionamentos e dados consistentes.

Algumas entrevistas foram mais longas por encontrarmos condições adequadas para o desenvolvimento da conversa e outras mais curtas, porque nem sempre as condições eram favoráveis, tais como: pouco tempo disponível do professor, excesso de barulho nas dependências da escola, por obras ou de atividade dos alunos. Contudo de maneira geral, tivemos material suficiente para desenvolver o trabalho.

Após realização das entrevistas, passamos à transcrição. Todos os registros desse trabalho foram feitos sem a utilização de qualquer recurso automático de transcrição, ou seja, realizamo-las ouvindo pausadamente e digitando em computador cada uma das falas e, por essa razão, a execução desta tarefa não era rápida. Para se ter ideia do dispêndio de tempo de transcrição, uma hora de gravação, levava em média oito horas de trabalho de digitação, isso dependendo da qualidade do som e da clareza na fala do entrevistado.

A segunda parte da pesquisa de campo incluiu observações em sala de aula, nas turmas de ensino fundamental, 6^o. ao 9^o. ano e ensino médio, 1^o. e 2^o. ano, em situações de ensino, de acordo com os currículos vigentes⁸, onde supúnhamos haver maior possibilidade de abordagem de campo, cidade, rural e urbano. Constatamos um

⁷ Aqui nos referimos ao uso do aplicativo *WhatsApp* que permite a comunicação por áudio, vídeo ou mensagens de texto.

⁸ Essa era a organização curricular durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, entre 2017 e 2019, depois os currículos estaduais de Mato Grosso do Sul e São Paulo foram atualizados para atender à Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

conjunto de diferentes conteúdos curriculares –regionalização, atividades econômicas, lutas e reforma agrária, população e economia, migrações, produção agropecuária, cidades e redes urbanas, industrialização– estão previstos a cada bimestre. Sendo assim, para analisar a abordagem de campo e cidade, o acompanhamento em sala de aula compreendeu o período de um ano, procurando abarcar esse conjunto e, também, pela necessidade de retomar com os participantes da pesquisa os pontos mais significativos observados na prática pedagógica.

A figura 1 ilustra a organização curricular selecionada na pesquisa:

Figura 1. Quadro de conteúdos relacionados a campo e cidade

1º. SEMESTRE					
REFERENCIAL CURRICULAR DE GEOGRAFIA MATO GROSSO DO SUL			CURRÍCULO DE GEOGRAFIA SÃO PAULO		
Ano e segmento	Bimestre	Tema/conteúdo	Ano e segmento	Bimestre	Situação de Aprendizagem (S.A.) / Conteúdo
7º EF	2º	Regionalização. Centro Sul: urbanização, conflitos urbanos e rurais; cidades e Geografia de Mato Grosso do Sul	8º EF	1º	S.A. 2- Meio técnico, produção, indústria, circulação e ocupação. Cidades antigas
8º EF	2º	América Anglo Saxônica. Espaços industriais urbanos, população	2º EM	2º	S.A. de 5 a 8- Os circuitos da produção. Espaço industrial. Espaço Agropecuário. Redes e hierarquias urbanas. Rede urbana. Revolução da informação e as cidades.
9º EF	2º	Europa. Urbanização. Indicadores sociais e econômicos			
2º EM	2º	Urbanização mundial e brasileira			
2º. SEMESTRE					
Ano e segmento	Bimestre	Tema/conteúdo	Ano e segmento	Bimestre	Situação de Aprendizagem (S.A.) / Conteúdo
7º EF	3º	Regionalização. Nordeste: urbanização, conflitos urbanos e rurais; cidades	6º EF	4º	S.A. de 5 a 7: Atividades econômicas e espaço geografia. Setores da economia e cadeias produtivas. Agropecuária e os circuitos do agronegócio.
7º EF	4º	Regionalização. Amazônia: urbanização, conflitos urbanos e rurais; cidades	7º EF	4º	S.A. de 5 a 8: Brasil-população e economia. Fluxos migratórios. Revolução da Informação e rede de cidades. Espaço industrial. Espaço Agrário e questão da terra.
8º EF	3º	América do Norte. Características gerais. Lutas e Reforma agrária	9º EF	4º	S.A. de 5 a 7: Redes urbanas e sociais. Cidades.
1º EM	4º	A produção agropecuária. Agricultura e pecuária brasileira. Políticas da terra	2º EM	3º	S.A. 3 e 4: O trabalho e mercado de trabalho. Segregação socioespacial.
2º EM	3º	Industrialização	3º EM	4º	S.A. 7: Cidades globais

Fonte: Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, SED-MS (2012) e Currículo de Ciências Humanas- Geografia, SEE-SP (2012).

Organização: A autora

Conforme apresentado na figura 1, a temática escolhida na pesquisa- campo e cidade- estão presentes em vários anos escolares, porém, mesmo com a preocupação em abranger a maior quantidade de aulas voltadas para o tema da pesquisa, infelizmente, não foi possível contemplar todos os conteúdos pretendidos, pois, os participantes não ministraram aulas em todas as turmas, tendo a maior parte das observações realizadas no 2º. ano do ensino médio.

Por outro lado, apesar da clássica fragmentação dos currículos escolares e das escolhas apontadas no quadro 1, ressaltamos, que os professores de Geografia, independentemente do conteúdo, com frequência fazem menção ao campo e cidade e essa referência surgiu em diferentes momentos do ensino, não dependendo necessariamente de uma indicação curricular.

Antes de realizar o acompanhamento nas aulas, elaboramos um roteiro de observação, com a finalidade de registrar o conteúdo da aula, ano escolar, data, bimestre, práticas de ensino e demais aspectos que envolvem a aula. As observações em sala ocorreram de duas maneiras: estruturadas, quando as ações a serem observadas e a forma de registro são preestabelecidas e, não estruturadas, quando

Na atividade, figura 2, os professores deveriam indicar primeiramente, um conjunto de palavras relacionadas ao tema, depois elaborar categorias que contemplassem as palavras indicadas e, ao final uma representação gráfica com as classes criadas, como forma de demonstrar a sequência na exposição do assunto.

Complementando, mais um aspecto que merece atenção de todo pesquisador versa sobre o acesso e/ou distância dos locais da pesquisa. No período do presente estudo, percorremos três cidades diferentes, partindo Três Lagoas, a menor distância, 30 km, correspondia ao trajeto até Castilho, e a maior distância, 90 km, ao trecho até Pereira Barreto. Foram várias idas até às escolas, perfazendo sessenta (60) viagens realizadas com veículo e recursos próprios.

Concluída a etapa de coleta de dados passamos à fase de organização e interpretação do material através da análise de conteúdo, conforme expomos a seguir.

A ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS RESULTADOS DA PESQUISA

Vencido os primeiros desafios de seleção dos participantes, de elaboração dos instrumentos de coleta de dados, realização do trabalho a campo, transcrição de entrevistas e digitação dos registros de aula, seguimos com processo de análise das informações obtidas para compreender o que foi apurado, seguindo e/ou confrontando com referencial teórico.

Minayo (2000), fala da existência de três obstáculos no processo de análise dos dados: a ilusão de transparência, como se o real se mostrasse com nitidez; o risco de sucumbir à magia dos métodos e técnicas esquecendo a fidedignidade das significações e, por último, a dificuldade de juntar teorias e conceitos com os dados de campo. Em função disso, os objetivos da análise dos materiais de pesquisa devem ultrapassar a incerteza, proporcionar enriquecimento da leitura, integrar descobertas (Bardin, 2016; Minayo, 2000)

À vista disso, para o tratamento dos dados empregamos a análise de conteúdo, por entendermos recurso favorável aos objetivos da pesquisa, orientar o desenvolvimento do trabalho e possibilitar interpretar as comunicações coletadas, tanto nas entrevistas quanto nos registros de aula. Para Moraes (1999), no processo de análise de conteúdo os dados coletados na pesquisa estão em estado bruto devendo ser lapidados permitindo compreender, interpretar e fazer inferências. Nesse caso, mesmo tendo indicações do caminho a ser percorrido o processamento do material se constitui em uma interpretação do pesquisador e, portanto, reflete nosso ponto de vista.

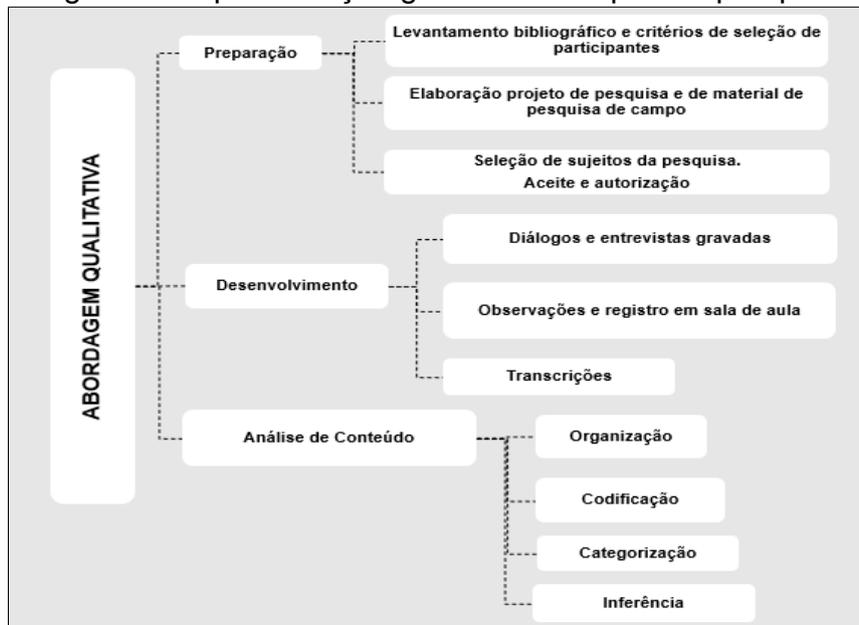
Franco (2018), lembra que a análise do conteúdo engloba as seguintes questões: Quem? Por quê? O que? Com que efeito? Para quem? Em outras palavras, “quem” representa a fonte ou emissor; “por que” trata-se do processo de decodificação; “o que” refere-se à mensagem; “com que efeito” é sobre o processo de decodificação e; “para quem” significa o receptor. Assim, esse tipo de análise constitui ferramenta importante na investigação, ao considerar os diversos tipos de mensagens fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, seja verbal, oral ou escrita, gestual, ou até silenciosa.

Outro aspecto indicado pela autora trata-se do imperativo de as descobertas terem relevância teórica, pois “Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor [...] toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (Franco, 2018, p.16).

Seguindo o caminho por respostas para questão central da pesquisa, apoiamos em Bardin (2016), no processo de análise de conteúdo seguindo as quatro etapas principais de análise: organização, codificação, categorização e, inferência.

Para sintetizar o percurso metodológico da pesquisa, até a fase de tratamento dos dados com a análise de conteúdo, a figura 3 traz a representação gráfica das etapas do estudo:

Figura 3. Representação gráfica das etapas da pesquisa



Organização: A autora (2020)

De acordo com a figura 3, a abordagem qualitativa da pesquisa envolveu momentos de preparação, de desenvolvimento e de análise de conteúdo, sendo que cada uma dessas fases comportou procedimentos específicos para condução da pesquisa. O processo de análise de conteúdo, inicialmente, esteve dividido em três partes: pré-análise, exploração do material e, tratamento dos resultados e a interpretação. A pré-análise, correspondeu aos trabalhos iniciais e englobou a leitura flutuante, para apreciação do material e, a escolha dos documentos para determinar qual deles será submetido à análise.

Em nosso trabalho examinamos vinte e quatro (24) transcrições e quarenta e dois (42) registros de aula. Essa atividade consistiu na leitura de todo material coletado, retomando o conteúdo das conversas com os professores e realçávamos no próprio documento digital as falas consideradas mais relevantes. Salientamos que no presente ensaio, por sua dimensão e detalhamento, não incluímos os trechos das narrativas e observações, aprofundando todo o processo de análise das entrevistas, mas indicamos os principais aspectos que conduziram nossas análises.

Dessa forma, conforme Bardin (2016), passamos a “constituição de um corpus” para realização de procedimentos analíticos de escolhas, seleção e regras. Entre as regras estão a exaustividade e não seletividade; representatividade; homogeneidade; pertinência. As regras são utilizadas para dispor de modo ordenado os materiais coletados, auxiliando no processo de análise.

Assim, elaboramos o primeiro roteiro para servir de guia no exame das transcrições e, por meio desta ferramenta, manuseamos novamente as entrevistas e registros de aula, identificando o percurso pessoal e formativo dos professores, os

conhecimentos referentes ao contexto de ensino, ao campo, cidade, bem como os recursos didáticos utilizados e metodologias de ensino.

A segunda etapa na análise de conteúdo correspondeu à codificação, num processo de transformação dos dados brutos em uma descrição que expressasse o conteúdo analisado.

Sobre o processo de codificação Bardin (2016), explica a análise quantitativa na frequência de certos elementos na comunicação, enquanto a análise qualitativa considera a presença ou a ausência de um ou mais elementos na linguagem. A autora esclarece que a primeira –quantitativa– é mais objetiva, controlada e se utiliza de método estatístico, enquanto a segunda-qualitativa, revela-se mais intuitiva, flexível, adaptável na formulação e evolução de hipóteses e marcadamente reconhecida pela presença da inferência. Ademais, a abordagem qualitativa não exclui a possibilidade de algum tipo de quantificação, podendo, por exemplo, se utilizar de testes quantitativos.

Na pesquisa, priorizamos a análise qualitativa, porém, também observamos a frequência de palavras, visualizando nos registros a quantidade de vezes em que os termos campo, cidade, rural e urbano apareciam. Esse foi um exercício interessante e realizamos com auxílio de um programa¹⁰ que analisou digitalmente os arquivos, forneceu relatórios e, representações gráficas quanto à frequência de palavras, concordância e ordenamento. Os relatórios produzidos facilitaram a visualização dos termos que nos interessavam e permitiram localizar de modo mais prático em quais registros se encontravam as ocorrências. Apesar de promissora, a análise com uso desse recurso mostrou-se limitada para os objetivos da proposta e pela nossa dificuldade na melhor utilização do programa.

Após essas atividades, já conhecendo o material e com referências para criação de possíveis categorias, refletimos sobre o todo coletado para construir, ainda que preliminarmente, indicadores de interpretação com assuntos que consideramos relevantes e presentes nas entrevistas e nas observações de aula, a saber: formação inicial e continuada; participação acadêmica e profissional; conhecimentos pedagógicos; currículo de Geografia; gestão de sala de aula; características dos alunos e da comunidade escolar; contexto de trabalho e de reconhecimento profissional; reflexão; relações interpessoais e de afetividade; conteúdo campo e cidade.

Entendemos a “formação inicial e continuada” como processo correspondente à graduação e de formação continuada, com os cursos de pós-graduação, as formações oferecidas pela escola, secretaria de educação e os cursos de curta duração. O percurso formativo do professor da educação básica à pós-graduação e em continuidade, são substratos que a cada etapa enriquecem o conhecimento e prática profissional. Consideramos o conhecimento do professor em sua área de atuação, pela compreensão do objeto e método científico e temas de estudo. Esse campo representa os conhecimentos em sua matéria de ensino, no caso a Geografia pelo entendimento do espaço como objeto e os métodos da ciência geográfica empregados nessa compreensão.

Com relação a “participação acadêmica e profissional” referimo-nos às atividades, projetos e programas que o professor participava ou participou seja como acadêmico, docente, cidadão e essa participação em diferentes momentos e lugares

¹⁰ Referimo-nos ao IRaMuTeQ, um software livre elaborado pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales- LERASS, da Universidade de Toulouse 3. O programa está disponível gratuitamente na web no endereço <http://www.iramuteq.org/>. É possível utilizá-lo em português, porém sua utilização não é muito simples, requer outros programas adicionais além de formato e comandos e específicos para examinar os arquivos.

proporcionam ao professor experiências de enriquecimento teórico e prático. As atividades também contribuem para o desenvolvimento do trabalho em equipe, parcerias e, as diversas formas de organização, seja para trabalhos na sala de aula, na escola ou eventos.

Na parte sobre “conhecimentos pedagógicos” procuramos reconhecer a percepção dos participantes sobre a formação recebida relacionando a área de conhecimento e a compreensão dos conhecimentos da pedagogia, incluindo a respeito de abordagens de ensino, avaliação e materiais didáticos.

No “currículo de Geografia” buscamos, sob a ótica do professor, entender o seu principal instrumento de trabalho, o currículo escolar, inquirindo sobre as concepções da disciplina, organização dos conteúdos, orientações didáticas e outras perspectivas que guiam e apoiam o trabalho em sala de aula.

Sobre “gestão de sala de aula” consideramos aspectos sobre a administração do tempo da aula, os momentos de aprendizagem, a orientação para atividades e regras, o gerenciamento de conflitos entre alunos e entre professor e alunos, observando a postura e intervenções do professor perante alunos e equipe escolar.

Com relação aos “alunos e comunidade escolar” admitimos, segundo a perspectiva dos professores, as características notadas nos estudantes, tais como a relação entre faixa etária e escolaridade, o envolvimento dos alunos nas atividades e discussões propostas. Com relação à comunidade atendida, procuramos identificar nas falas dos professores os aspectos econômicos, sociais e culturais que influenciam ou estão presentes no cotidiano da sala de aula, por exemplo, as condições locais de mercado de trabalho e oportunidade de estudo para os jovens.

O “contexto de trabalho e de reconhecimento profissional” englobou o conhecimento das leis, normas e documentos escolares que orientam o trabalho docente, os materiais e recursos disponíveis para ensinar. Os aspectos da profissão docente se inserem nesse tópico pela importância do reconhecimento profissional tanto dentro, quanto fora da escola que identificam e qualificam o exercício do professor.

No aspecto “reflexivo” apreendemos as situações narradas ou observadas em que o professor analisou, modificou, experimentou novas formas para ensinar, avaliar, conduzir a turma e resolver conflitos. Intentamos compreender o pensar profissional dos participantes da pesquisa sobre suas ações e escolhas visando uma transformação ou mudança.

No item de “relações interpessoais e afetividade” consideramos as relações pessoais do professor com gestores, colegas, funcionários e, sobretudo, com os estudantes para descobrir sentimentos e emoções experimentados no exercício da profissão. As vivências particulares e como professor, seja em relações familiares, sociais, de trabalho e outras experiências que influenciaram suas crenças, valores e conseqüentemente nas maneiras de ensinar. Nesse tópico, a dimensão afetiva com o campo de conhecimento, alunos, equipe e escola foram valorizadas.

Concluindo, o último tópico desta organização preliminar, “conteúdo campo e cidade”, reiteramos que procuramos sempre, a partir do professor, compreender os seus conhecimentos por meio da formação e experiência em sala de aula. Assim, os materiais escolares, a interpretação dos alunos sobre campo, cidade, os exemplos e comparações utilizadas, as relações entre conteúdos, o contexto em que se inseria a comunidade escolar integraram o conjunto analisado.

Passando para as fases categorização e a inferência na análise de conteúdo, compreendemos conforme Bardin (2016), que a categorização envolve a classificação de elementos pertencentes a um conjunto por diferenciação e em seguida, por

analogia, procede-se um rearranjo de acordo com o gênero, seguindo critérios pré-definidos conforme os objetivos da pesquisa. Essas categorias podem ser: semântico, gerando um tema que reflete determinado tipo de assunto encontrado na mensagem; sintático, quando representam os verbos e adjetivos; léxico, correspondendo a classificação de palavras conforme seu significado e; expressivo, quando representam diferentes tipos de perturbações de linguagem.

O processo de categorização apresenta um caráter estruturalista e comporta duas fases: o inventário, para separar os elementos de análise e; a classificação, para organizar as mensagens. Bardin (2016, p. 148-149), explica “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. A autora lembra que uma boa categorização apresenta os seguintes aspectos:

- exclusão mútua, ou seja, cada elemento da mensagem não pode ocupar mais de uma divisão;
- homogeneidade, relacionado ao item anterior, o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade de categorias;
- pertinência, quando reflete uma adaptação ao material escolhido e pertencente a um quadro teórico específico;
- objetividade e fidelidade, tem por finalidade atentar para o rigor no processo de elaboração das categorias evitando distorções nas variáveis escolhidas;
- produtividade, representa o conjunto de categorias que possibilitam inferências, hipóteses e em dados precisos.

No estudo, a cada leitura dos materiais coletados e apontamentos fomos gradativamente reconhecendo o que estava presente na fala e atitude dos participantes, relembando os cenários da sala de aula e da turma, bem como, situações de ensino e reflexões dos professores. A partir disso, passamos a identificar as recorrências e as ausências, as inquietações e os contentamentos, os momentos significativos observados nas aulas, os exemplos utilizados durante o ensino e, especialmente, a maneira como o professor abordava tópicos relacionados ao conteúdo campo e cidade.

Dessa forma, com base no referencial teórico da pesquisa definimos algumas categorias, que representassem componentes relevantes para compreender os conhecimentos do professor envolvidos na abordagem da temática da pesquisa, a saber:

- Conteúdo campo e cidade;
- Conhecimentos pedagógicos;
- Finalidades e contextos educacionais;
- Alunos e escola;
- Currículo de Geografia;
- Contexto geográfico e;
- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Campo e Cidade.

Ao trabalharmos com essa nova organização obtivemos uma melhor visualização dos dados com o propósito de fazer uma análise mais ampla e coesa a fim de entender, após todo percurso, a categoria central da pesquisa.

O encontro e confronto das diferentes formas de examinar os dados propiciaram visualizar preliminarmente a perspectiva de ensino adotada pelo professor, o entendimento sobre os significados dos termos campo, cidade, rural e urbano e começar a compreender as razões para escolha de determinadas abordagens didáticas no desenvolvimento dos conteúdos geográficos. Além disso, no

geral, essa organização também auxiliou no exame dos documentos referentes à formação dos professores e materiais utilizados na escola.

A quarta etapa no processo de análise do conteúdo compreende a inferência. Frequentemente, a comunicação se estrutura por duas partes uma mensagem e seu canal e, de outro lado, um emissor e um receptor. A mensagem, formada pela significação e código, exprime e representa seu emissor e quando essa mensagem é direcionada a um indivíduo ou grupo de indivíduos pode-se também compreender seu significado para o receptor e/ou público a que se destina.

Bardin (2016), enfatiza que toda análise do conteúdo passa fundamentalmente pela análise da mensagem, sendo o princípio do trabalho e um indicador essencial. Nesse processo, a mensagem passa por dois níveis de análise considerando o código e sua significação. Na comunicação utilizamos o código, que pode indicar elementos ou situações aparentemente não observáveis, mas podem ser reveladas por meio de questionamentos de natureza formal e descritiva, tais como: quais palavras são recorrentes? Quem a emitiu e para quem?

A análise de conteúdo, não precisa, necessariamente, sempre considerar o estudo formal do código, podendo recorrer à significação da mensagem utilizando indagações do tipo: quais temas estão presentes na comunicação? O que se quis dizer com tal afirmação?

É nesse sentido que empreendemos o trabalho ao examinar os registros da pesquisa no processo de compreensão do CPC campo cidade. Nos momentos em que o professor mencionava na aula acontecimentos divulgados pela mídia, nos perguntávamos: qual a razão para escolha daquela notícia? Como se relacionava com o conteúdo e o que representava sua opinião a respeito do fato?

Especificamente sobre campo e cidade, questionávamos: quais ocasiões de ensino campo, cidade, rural e urbano estavam presentes? Apareciam juntos ou separados? Ao citar esses termos eles estavam associados a quais abordagens de ensino? Também, uma questão importante era pensar qual entendimento e objetivos do professor demonstrados nos depoimentos das entrevistas e nas interações com os alunos.

Sabemos que a análise de conteúdo é um processo de interpretação e pode ser feito com o auxílio de computadores, porém isso só é possível com materiais de mesmo objetivo e muito semelhantes, o que não se aplicou plenamente em nosso trabalho, pois, embora os materiais coletados tenham a mesma finalidade, os registros não possuíam uma estrutura rígida e, por isso, não eram muito semelhantes.

A interpretação dos registros fundamentou-se em autores relacionados ao conhecimento docente e no âmbito geográfico em pesquisadores do ensino e formação em Geografia, entre eles Callai (2001; 2010); Castellar (1999; 2005); Cavalcanti (2008; 2010); Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), Vesentini (2000; 2013), bem como naqueles que tratam de campo e cidade, tais como Alentejano (2003), Endlich (2006), Suzuki (2007), Marques (2002), Sposito (1996), Whitacker (2010), Bagli (2010).

Em suma, o resultado de todo processo de análise possibilitou caracterizar Conhecimento Pedagógico o Conteúdo (CPC), conforme a proposta de Shulman (2014) e, por fim, identificar os conhecimentos do docente de Geografia na temática campo e cidade, ou seja, o CPC campo e cidade, reconhecendo um atributo especial característico do professor de geografia que englobam pelo menos cinco tipos conhecimentos específicos:

1. Concepções de campo, cidade, rural e urbano;

2. Contextos de atividades produtivas, de trabalho, de consumo e de contradições;
3. Organização socioespacial e de localização;
4. Relação campo e cidade e;
5. Múltiplas interações de ensino campo e cidade.

Na primeira subcategoria do CPC campo e cidade, “concepções de campo, cidade, rural e urbano”, segundo a interpretação dos sujeitos da pesquisa, engloba discussões sobre os hábitos da população, que podem caracterizar a presença do rural na cidade, como por exemplo, ao enxergar a criação de animais em alguns bairros da cidade ou ainda, de modo oposto, se uma população que vive no campo realmente é rural quando, aparentemente não desenvolvem agricultura, gerando possíveis dúvidas com relação ao uso e relação com a terra.

O espaço que o aluno vive vai ser fundamental para ele entender esse conteúdo [campo-cidade]. [...] nossa cidade, por exemplo, está em transição, saindo de **uma cidade rural para uma cidade urbana**. Já vi vários tipos de animais que são criados na cidade, como se fosse uma área rural. (Professora Daniela, entrevista 3, grifo nosso)

No exemplo, as observações e mudanças são interpretadas pela professora como uma transição “de uma cidade rural para uma cidade urbana” e, essa reflexão amplia as possibilidades de compreensão, fortalecendo as discussões de que o urbano não se determina pela sede do município, o debate dos critérios político-administrativos adotados no país e as dificuldades em definir rural e urbano, cidade e campo.

Mesmo sem registrar indicações de referenciais teóricos na fala dos participantes do estudo, de modo geral, pudemos entender que o conhecimento permitiu aos professores tratar campo e cidade como o par contraditoriamente interligado e complementar. Também, mesmo sem o aprofundamento sobre os significados rural e urbano e da discussão em sala de aula, eles (rural e urbano) estão contidos nessas formas (campo e cidade), tendo o meio-técnico-científico-informacional- MTCl (Santos,1998), como recurso que promove o intercâmbio entre lugares, pessoas, mercadorias, informação, capital, mas, também, gera ou reflete as desigualdades socioespaciais.

A segunda subcategoria “contextos de atividades produtivas, de trabalho, de consumo e de contradições”, compreendemos, a partir da perspectiva dos colaboradores da pesquisa, que o termo “produção” representa as atividades produtivas tanto no campo quanto na cidade: agricultura, indústria, pecuária, agroindústria, prestação de serviços e comércio e demais atividades que originam produtos, serviços e capital. Nesse viés, a sociedade capitalista caracteriza-se pela produção, trabalho humano, consumo e, inevitavelmente, expressam contradições, desigualdades sociais, segregação espacial, conflitos, conforme ilustrado no exemplo a seguir:

Quando a gente vai discutir a reforma agrária [...] um dos primeiros questionamentos que eu trago pra eles [alunos] é o seguinte: “Quem são as pessoas que estão lutando pela reforma agrária? Vocês já viram o movimento sem-terra, já viram os acampados? Quem são?” Aí eu escuto dos alunos o seguinte: “Tem um monte de gente que tem casa na cidade, que vai ficar acampado lá pra ganhar terra, mas morava na cidade, já trabalhava na indústria tal [...]”. A partir disso eu

falava: “Mas será que essa pessoa não tem direito à terra? Será que se ela não tivesse um pedaço de terra e que ela pudesse produzir seu alimento [...] garantir o alimento da família dela, a qualidade de vida dela não seria melhor? Do que trabalhar numa indústria na cidade, morar na cidade, pagar o aluguel ou até mesmo ela ter a casa e não ter o emprego?” (Professora Daniela, entrevista 6)

O conhecimento dos contextos de atividades produtivas, de trabalho, de consumo e de contradições teve grande destaque nas aulas dos professores, pela escolha de tópicos de discussão, como é o caso da reforma agrária citada pela professora Daniela que, frequentemente conduz a questões sobre as contradições socioespaciais.

A terceira subcategoria, “organização socioespacial e de localização” representa a referência e o reconhecimento do espaço pelas formas assumidas pelo campo e a cidade ao longo do tempo. O domínio desse tipo de conhecimento pôde fornecer aos professores condições de identificar e relacionar os lugares, utilizando como ponto de partida ou de chegada o espaço vivido pelo aluno, auxiliando-os no desenvolvimento do raciocínio espacial e geográfico. Nesse processo, o uso de expressões relacionadas à localização (perto, longe, aqui, próximo) foram frequentes, bem como o uso de mapas, conforme demonstra o registro a seguir:

Professor: Meus queridos! Vocês acham que tem muitos conflitos no Brasil?

Aluno: Sim!

Professor: Então vamos ver o mapa! [...]. Esse mapa mostra em cada pontinho no Brasil os assentamentos. Em qual região eu tenho mais assentamentos?

Aluno: Nordeste!

Professor: Isso! Porque lá tem uma história [...] (Professor Paulo, observação em sala de aula, 15/08/2018)

Notamos, a partir da observação na aula do professor Paulo, que o mapa é um recurso que permite observar a localização do fenômeno apresentado, sua distribuição pelo território e o estabelecimento de relações.

A subcategoria, “organização socioespacial e de localização” também contempla a descrição dos elementos da paisagem que, geralmente, se apresentam no campo e na cidade, os tipos de objetos socialmente construídos e as intervenções humanas realizadas na superfície terrestre, contribuíram para compreensão dessas formas socioespaciais.

A “relação campo e cidade” compõe a quarta subcategoria, consistindo no domínio pelo professor sobre o papel do MTCI por expressar as conexões, a realização de inúmeras atividades tanto no campo quanto na cidade, sustentando os fluxos de mercadorias, de pessoas, capitais, informação e comunicação. Detectamos, mesmo diante das exigências curriculares e da carência em destacar a relação campo e cidade nesses materiais, os professores, à sua maneira, procuraram demonstrar como a dinâmica entre eles acontece.

Apesar disso, analisando o conjunto da pesquisa, avaliamos que as discussões deveriam avançar um pouco mais, colocando maior relevo nas características do passado que moldaram os municípios, bem como no papel do MTCI, não apenas pelos avanços e/ou as inúmeras possibilidades de comunicação e de trocas comerciais, mas pelas possibilidades de se discutir a complexidade dos significados dos pares campo e cidade, rural e urbano que se manifestam no próprio cotidiano dos

estudantes. Entendemos que o MTCl torna mais complexo entender o rural e o urbano, pois ambos estão no campo e na cidade, exibindo situações desiguais e contraditoriamente entrelaçadas.

A última subcategoria do CPC campo e cidade, “múltiplas interações de ensino campo e cidade”, ressalta a atuação e as experiências do professor por meio de sua didática para ensinar a temática campo e cidade.

Faço uma **retomada** [...] aqueles **passos** [da situação de aprendizagem] e continuo. [Pergunto:] “**Quem lembra? Como foi isso?**”. Geralmente, [uso] o caderninho [material do aluno elaborado pela secretaria de educação] ou **algo que eu trouxe** para entregar. Então, por exemplo, semana passada trabalhamos com uma música. [Discutimos pra] **tentar compreendê-la**, para depois tentar fazer a **interpretação**[...] **Sempre procuro ouvi-los, gosto do diálogo, quero saber o que estão pensando** (Professora Marisa, entrevista 3, grifo nosso)

Nesse exemplo a professora descreve a condução da aula e ao tratar do conteúdo emprega os materiais curriculares procurando acertar na escolha de estratégias didáticas, na linguagem adequada. Ademais, são frequentes, o questionamento e a utilização de exemplos próximos da realidade dos estudantes, para despertar o interesse pela matéria.

Por todo exposto o CPC representa uma maneira especial de ensinar, alicerçada em conhecimentos específicos da docência e da Geografia, lapidados na experiência de trabalho e, nesse processo, reflete atributos da profissionalidade do professor. No desenvolvimento da pesquisa, apreendemos os elementos típicos no ensino da disciplina: a preparação, a didática da aula com questionamentos, com problematizações, com orientação aos alunos para realização de pesquisa de campo, seminário, a utilização de recursos visuais, a referência do local e proximidades na contextualização da matéria por meio de exemplos e comparações, entre outros procedimentos e recursos de ensino. O conjunto de conhecimentos específicos identificados no estudo em tela, caracterizou a abordagem desenvolvida pelos professores em sala de aula e foram detalhadamente discutidos na tese já citada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto descrevemos o percurso metodológico de abordagem qualitativa seguido em nossa pesquisa de doutorado finalizada no ano de 2020. A partir da perspectiva dos professores participantes, apresentamos o caminho trilhado para caracterizar os conhecimentos referente ao campo e cidade no ensino de geografia por meio do proposto por Shulman (1986; 2005) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – CPC ou PCK, do inglês *Pedagogical Content Knowledge*. Assim, no desenvolvimento da proposta foram realizadas entrevistas e observações durante as aulas e na interpretação dos dados escolhemos a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016), constituindo-se parte fundamental para alcançar os objetivos do trabalho.

Atentos à questão central da pesquisa: “O que constitui Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no ensino de campo e cidade?” Realizamos o processo de escolha dos participantes, sendo professores de geografia da educação básica e, conforme apontado, essa tarefa não foi simples, envolvendo critérios e condições dos

participantes. Em sequência, passamos para a etapa de coleta de dados que foram realizadas preferencialmente no ambiente escolar.

Formado o grupo de sujeitos da pesquisa, realizamos entrevistas sobre os processos pessoais, formativos e profissionais dos professores e posteriormente, observações durante as aulas referente ao conteúdo campo e cidade, bem como uma atividade sobre o assunto.

Após a coleta de dados, seguimos com o processo de organização e interpretação dos materiais da pesquisa e nesse ponto empregamos a metodologia proposta pela análise de conteúdo, com as etapas organização da análise, codificação, categorização e inferência. Desse modo, a leitura cuidadosa dos registros, a organização dos dados e a interpretação dos significados articulados ao referencial pedagógico e geográfico constituíram os esforços para responder à questão central da pesquisa.

O trabalho foi árduo, pelo conjunto de fatores citados, entre eles relembramos a definição dos participantes, a distância entre os locais de pesquisa, as transcrições das entrevistas e certamente, realizar a análise de conteúdo por considerar as diversas dimensões dos conhecimentos dos professores de geografia, especialmente na temática campo e cidade.

Entretanto passar por essas etapas do trabalho reafirmou o quanto a metodologia tem papel decisivo para o desenvolvimento do estudo, afinal, ela constituiu-se como a responsável por iluminar o caminho da pesquisa, os pontos de partida e de parada para reflexões, os momentos para avanços e retomadas e, sempre, tendo à frente os objetivos.

Como vimos, o resultado culminou o reconhecimento de um tipo particular de conhecimento dos professores de geografia, o CPC campo e cidade e que comporta pelo menos cinco conhecimentos específicos: concepções de campo, cidade rural e urbano; contextos de atividades produtivas, de trabalho, de consumo e de contradições; organização socioespacial e de localização; relação campo e cidade e; múltiplas interações de ensino campo e cidade. As subcategorias representam os tipos de conhecimentos envolvidos na abordagem da temática campo e cidade e, conforme já citado, estão mais detalhados no conjunto da tese em questão.

Por fim, ao expormos o caminho de nossa pesquisa com profissionais da educação básica, esperamos encorajar novos estudos que optarem por seguir a análise de conteúdo, particularmente no âmbito geográfico. Afinal, juntamente a muitas vozes, defendemos que as pesquisas têm uma função social muito importante, para desvelar os conhecimentos que integram a prática educativa e contribuem para ciência, para educação de maneira geral e, certamente para Geografia.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. R. As relações campo-cidade no Brasil do século XXI. **Revista de Políticas Públicas**, v.7, n.2, p. 303-325, 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3749/1806>. Acesso em: 7 jun. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiurus, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BAGLI, P. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão popular, 2010, p. 81-109.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, nº 16, São Paulo, 2001.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al (orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CASTELLAR, Sonia M. V. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. **Terra Livre**-As Transformações do Mundo da Educação - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, (14): p. 48-55, jan./jul., 1999.

CASTELLAR, Sonia M. V.(Org.). Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 07 set. 2014

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. **Formação de professores**: reflexos do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2008. p. 85-102.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16ª. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2ª. ed., 2008.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Educar**, Curitiba, no. 24, Editora UFPR, 2004, p. 213-225.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão popular, 2010, p.11-31

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *In*: Nóvoa, A. (org). **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, v. 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). **Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul**. SED/Mato Grosso do Sul, 2012.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental / Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral**. Campo Grande: SED, 2019. Disponível em: https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/curriculo_v110.pdf. Acesso em 15 de ago. de 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

PONTUSCHKA, Nidia N; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo. razão e emoção**. 4ª. Ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986. Disponível em: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf. Acesso em: 10 abr. 2014.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada-España, ano 9, n. 2, 2005, p. 1-30. Disponível em <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 07 mar. 2017.

SPOSITO, Maria E. B. **Capitalismo e Urbanização**. São Paulo: Contexto, 1996.

SUZUKI, J. C. Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. **Revista NERA** (UNESP), v. 10, p. 134-150, 2007.

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

VESENTINI, José W. **Para uma Geografia Crítica na escola**, São Paulo, SP, Editora Ática, 2000

VESENTINI, José W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.) **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2013.

WHITACKHER, A. M. **Campo e Cidade**. Cidades médias e pequenas: algumas proposições para a pesquisa e o debate. *In*: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (Orgs.). **Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI, 2010. (Série estudos e pesquisas, 87).