Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Tecnologia e Ciências
Instituto de Geografia

Rafael Leal Martins

O ensino de geografia e a tessitura de sentidos sobre o trabalho informal: entendimentos a partir de uma sequência didática construída junto com estudantes de uma Escola Pública Municipal no Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2024

Rafael Leal Martins

O ensino de geografia e a tessitura de sentidos sobre o trabalho informal: entendimentos a partir de uma sequência didática construída junto com estudantes de uma Escola Pública Municipal no Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Métodos e Técnicas de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva.

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/C

M386 Martins, Rafael Leal.
O ensino de geografia e a tessitura de sentidos sobre o trabalho informal: entendimentos a partir de uma sequência didática construída junto com estudantes de uma Escola Pública Municipal no Rio de Janeiro. / Rafael Leal Martins. – 2024.
166 f.: il.

Orientador: Lincoln Tavares Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Geografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Geografia – Metodologia – Teses. 3. Prática de ensino – Teses. 4. Geografia humana – Teses. 5. Trabalho informal – Aspectos sociais – Teses. I. Silva, Lincoln Tavares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Geografia. III. Título.

CDU 911:37(815.3)

Bibliotecária responsável: Ingrid Pinheiro / CRB-7: 7048

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

_____ _____
Assinatura Data

Rafael Leal Martins

O ensino de geografia e a tessitura de sentidos sobre o trabalho informal: entendimentos a partir de uma sequência didática construída junto com estudantes de uma Escola Pública Municipal no Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Métodos e Técnicas de Ensino.

Aprovada em 03 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

_____

Orientador: Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva

Instituto de Geografia - CApUERJ

_____

Prof.ª Dra. Vânia Regina Jorge da Silva

Instituto de Geografia – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Vânia Nunes Morgado

Instituto de Geografia – CApUFRJ

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao pai Oxalá, por me permitir a vida e as condições necessárias para realização de tudo.

Agradeço à minha mãe por sempre ter sido um grande exemplo de trabalhadora e pessoa dedicada, é dela que retirei toda força e exemplo para seguir na minha vida profissional e acadêmica.

Agradeço a minha esposa Karoline, que forneceu todo suporte e sempre me deu apoio necessário para que fosse possível concluir esta dissertação, sem ela seria muito difícil chegar ao fim dessa jornada.

Ao meu orientador, que pôde me descortinar o olhar para uma visão e importância da educação em meu trabalho, também por trazer sua experiência nas contribuições que enriqueceram a elaboração desta dissertação no contexto de um mestrado profissional.

À professora Vânia Silva, que foi muito acolhedora e se mostrou sempre pronta a ajudar e contribuir diante de todas as dificuldades enfrentadas durante o percurso que realizei.

Agradeço aos meus alunos cursantes do 7º ano no ano de 2023, da escola municipal que trabalho, na qual tenho grande carinho e orgulho de atuar como profissional. Esses jovens me auxiliaram imensamente na construção desta obra e no enriquecimento dela.

Ao amigo Vitor Nunes Caetano, que me ajudou imensamente na elaboração de material e dos dados necessários à discussão dos resultados.

Agradeço a UFSM e em especial à UERJ, por dar as condições de ingresso nesse mestrado profissional, assim como ter me acolhido e fornecido a oportunidade de realizar a tão sonhada pós-graduação.

Aos colegas de mestrado, que contribuíram nas discussões e desenvolvimento das aulas.

Por fim, aos professores que passaram por toda a minha trajetória nesse mestrado e que abriram meus olhos na busca por ser um profissional melhor.

RESUMO

MARTINS, Rafael Leal. **O ensino de geografia e a tessitura de sentidos sobre o trabalho informal: entendimentos a partir de uma sequência didática construída junto com estudantes de uma Escola Pública Municipal no Rio de Janeiro.** 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Nas últimas décadas o número de trabalhadores informais cresceu de maneira significativa, tanto no Brasil como em outros locais do planeta. Diante disso, a atual pesquisa pretende estudar a dinâmica presente no bairro de Santa Cruz, que nos últimos quinze anos tem significativa parcela de sua população vivenciando no dia a dia tal realidade de precarização do trabalho. Sendo assim, o tema deste trabalho é investigar como o ensino de Geografia pode auxiliar na construção de sentidos sobre trabalho informal, a partir de uma escola pública municipal, localizada na cidade do Rio de Janeiro e, dessa maneira, contribuir para a vida dos sujeitos envolvidos. Tal pesquisa se justifica, pois se observa uma relevância e oportunidade de se investigar como a educação pode contribuir para compreensão do fenômeno, assim como analisar os possíveis efeitos da precarização das condições de trabalho iniciadas desde os anos 1990 no Brasil e que vem se intensificando com as contrarreformas (trabalhista e educacional) implementadas desde 2016. O objetivo geral do trabalho é captar os sentidos atribuídos por estudantes de escola pública e seus familiares sobre o trabalho informal, a partir de aulas de Geografia ministradas no ensino fundamental. Como objetivos específicos, a ideia é investigar quais sentidos orientam a forma de pensar dos estudantes e de se conduzir diante deles; compreender se, a partir do ensino de Geografia, os estudantes serão capazes de saber as transformações socioespaciais do bairro que vivem, assim como a realidade do trabalhador informal e, por fim, construir um produto educacional, de modo a ser uma forma de auxílio no entendimento dos processos envolvidos ao tema. Como metodologia, propõe-se a pesquisa como ferramenta investigativa e educativa para superar a transmissão de conhecimentos. O caminho, portanto, será pela articulação entre a metodologia PBL (do inglês *Problem Based Learning*), a Teoria das Representações Sociais junto às demais teorias que tratam do objeto, assim como a utilização de técnicas projetivas relacionadas à Teoria das Representações Sociais e ao Discurso do Sujeito Coletivo, buscando sentidos que os sujeitos têm sobre esse fenômeno. Como resultados, observamos a complexidade da conceituação do trabalho informal e o quanto as representações produzidas pelos estudantes enriqueceu o processo de construção coletiva. Percebeu-se uma crescente na compreensão inicial (via evocação de palavras) até a atividade final (uso de imagens) e como o pensamento geográfico foi se construindo ao estudarmos o fenômeno do trabalho informal. Também tivemos a tessitura de uma sequência didática, na qual foram considerados os saberes advindos dos estudantes, inseridos no contexto de uma escola pública, dentro das turmas do 7º ano do ensino fundamental. Como produto, houve a elaboração conjunta e participativa de um *e-book*, no qual estarão reunidas todas as estratégias e o caminho percorrido ao longo do desenvolvimento coletivo da proposta.

Palavras-chave: trabalho informal; ensino de geografia; representações sociais; PBL; sequência didática.

ABSTRACT

MARTINS, Rafael Leal. **The teaching of geography and the weaving of meanings about informal work: understandings from a didactic sequence built together with students from a Municipal Public School in Rio de Janeiro**. 2024. 166 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

In recent decades, the number of informal workers has grown significantly, both in Brazil and elsewhere on the planet. In view of this, this research aims to study the dynamics present in the Santa Cruz neighborhood, which in the last fifteen years has had a significant portion of its population experiencing such a reality of precarious work on a daily basis. Therefore, the theme of this work is to investigate how the teaching of Geography can help in the construction of meanings about informal work, from a municipal public school, located in the city of Rio de Janeiro and, in this way, contribute to the lives of the subjects involved. Such research is justified, as there is a relevance and opportunity to investigate how education can contribute to understanding the phenomenon, as well as analyzing the possible effects of precarious working conditions that began in the 1990s in Brazil and have been intensifying with the counter-reforms (labor and educational) implemented since 2016. The general objective of the work is to capture the meanings attributed by public school students and their families about informal work, based on Geography classes taught in elementary school. As specific objectives, the idea is: to investigate which senses guide students' way of thinking and how they behave towards them; understand whether, through teaching Geography, students will be able to learn about the socio-spatial transformations of the neighborhood they live in, as well as the reality of informal workers and, finally, build an educational product, in order to be a form of assistance in understanding of the processes involved in the topic. As a methodology, research is proposed as an investigative and educational tool to overcome the transmission of knowledge. The path, therefore, will be through articulation between the PBL methodology (Problem Based Learning), the Theory of Social Representations together with other theories that deal with the object, as well as the use of projective techniques related to the Theory of Social Representations and Discourse of the Collective Subject, seeking meanings that subjects have about this phenomenon. As results, we observed the complexity of the conceptualization of informal work and how much the representations produced by students enriched the process of collective construction. An increase was noticed in the initial understanding (via evocation of words) until the final activity (use of images) and how geographic thinking was constructed when studying the phenomenon of informal work. We also had the fabric of a didactic sequence, in which the knowledge coming from students was considered, inserted in the context of a public school, within the 7th year of elementary school classes. As a product, there was the joint and participatory creation of an e-book, which will bring together all the strategies and the path taken throughout the collective development of the proposal.

Keywords: informal work; geography teaching; social representations. PBL; didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da escola em estudo e ruas do entorno..... 15

Figura 2 – Distância da escola em relação ao centro do bairro. A linha verde indica a distância para a estação de trem e a vermelha para o BRT..... 16

Figura 3 – A inserção do bairro em estudo no recorte municipal do Rio de Janeiro..... 33

Figura 4 – Grade curricular do 7º ano de escolaridade, segundo a BNCC..... 52

Figura 5 – Os temas contemporâneos transversais e suas macroáreas..... 58

Figura 6 – Entrevista feita por um aluno da turma 1704..... 91

Quadro 1 – Sequência de Atividades..... 84

Tabela 1 – Organização e frequência das sinonímias produzidas..... 94

Quadro 2 – Estrutura esquemática da organização do quadro de 4 casas..... 97

Quadro 3 – Distribuição das evocações dos estudantes quando perguntados sobre o que vem a sua mente a partir do termo trabalho informal..... 98

Figura 7 – Análise de similitude referente ao termo indutor que busca o que vem a mente quando falamos sobre trabalho informal..... 100

Figura 8 - A mãe cabeleireira..... 125

Figura 9 - Menino (ambulante) no sinal..... 126

Figura 10 - A professora de matemática..... 127

Figura 11 - O professor de Geografia..... 128

Figura 12 - O policial..... 129

Figura 13 - Como os leitores acessam os livros digitais..... 139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos

ANPEGE – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BRT – *Bus Rapid Transit*

CA – Carteira assinada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDs – Compact Disk

CIET – Conferência Internacional de Estatísticos do Trabalho

CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas

CSA – Companhia Siderúrgica do Atlântico

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PBL – *Problem Based Learning*

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – População Economicamente Ativa

PEI – População Economicamente Inativa

PPEG – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia

PS – Previdência Social

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

TI – Tecnologia da Informação

TRS – Teoria das Representações Sociais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	**O TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES ATUAIS**.....	19
1.1	**Desenvolvendo o conceito de trabalho**.....	20
1.2	**Discutindo o trabalho informal**.....	26
1.3	**O circuito inferior: uma estratégia para compreensão do fenômeno da informalidade**.....	30
1.4	**A Inserção do Bairro de Santa Cruz no contexto Metropolitano do Rio de Janeiro**.....	33
1.5	**A reestruturação produtiva e suas implicações na educação e no trabalho**...	36
1.6	**A Educação como oportunidade de libertação e exercício da cidadania**.....	44
2	**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CATEGORIA TRABALHO**.....	47
2.1	**Como o trabalho é visto na ciência geográfica?**.....	47
2.2	**As relações entre o trabalho e o ensino de geografia**.....	51
2.3	**O desafio de relacionar temas contemporâneos transversais e trabalho informal**.....	56
3	**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TRABALHO E ENSINO DE GEOGRAFIA: CRUZAMENTOS/ENTRELAÇAMENTOS NECESSÁRIOS**.....	63
3.1	**Teoria das representações sociais e contribuição para o estudo do trabalho e do fenômeno da informalidade**.....	64
3.2	**A teoria das representações sociais e sua contribuição para ensino de geografia**.....	70
3.3	**Representação social e sentidos produzidos por alunos e responsáveis sobre trabalho e trabalho informal: caminhos da investigação**.....	74
4	**SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE TRABALHO E TRABALHO INFORMAL: O QUE DEMONSTRAM ALUNOS E RESPONSÁVEIS**.....	81
4.1	**As contribuições advindas dos responsáveis**.....	86
4.2	**Quais perspectivas oriundas dos alunos**.....	92

4.2.1 Prospecção inicial: evocação das palavras e justificativas..... 93
4.2.2 Análise dos textos e discursos: mudanças e permanências..... 110
4.2.3 Atividade final: o diálogo com as imagens..... 115
4.3 **Implicações para o ensino da geografia: como abordar o trabalho informal nas aulas?**..... 131
5 **ENTRE LINHAS E COSTURAS: O "TECIDO" CONSTRUÍDO**..... 138
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 141
REFERÊNCIAS 146
APÊNDICE – Dicionário de sinonímias..... 153
ANEXO A – Entrevista dos alunos com seus familiares..... 156
ANEXO B – Atividade de evocação livre de palavras..... 157
ANEXO C – Atividade de prospecção das justificativas..... 158
ANEXO D – Análise e comparação das definições de trabalho informal..... 159
ANEXO E – Análise do conjunto de imagens e da escolhida pelo grupo..... 160
ANEXO F – Conjunto de imagens 1..... 161
ANEXO G – Conjunto de imagens 2..... 162
ANEXO H – Conjunto de imagens 3..... 163
ANEXO I – Conjunto de imagens 4..... 164
ANEXO J – Conjunto de imagens 5..... 165
ANEXO K – Conjunto de imagens 6..... 166

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o número de trabalhadores informais cresceu de maneira significativa, tanto no Brasil como em outros locais do planeta. Tal fenômeno, que não é recente, ganhou força com o avanço tecnológico e aumento da uberização[1] do trabalho. Sendo assim, observamos uma realidade em que a quantidade de trabalhadores precarizados só faz aumentar, o que leva a uma necessidade de se pensar o papel da educação e da formação dos estudantes dentro desse cenário atual.

Diante disso, algumas localidades inseridas no contexto metropolitano do Rio de Janeiro revelam grande quantidade de pessoas numa situação de informalidade. Aqui se pretende estudar a dinâmica presente no bairro de Santa Cruz, que nos últimos quinze anos tem significativa parcela de sua população vivenciando no dia a dia tal realidade de precarização do trabalho. Ademais, como professor de uma escola municipal de ensino fundamental do referido bairro, vejo uma relevância e oportunidade de se investigar como a educação pode contribuir para compreensão do fenômeno, assim como analisar os possíveis efeitos da precarização das condições de trabalho iniciadas desde os anos 1990 no Brasil e que vem se intensificando com as contrarreformas[2] (trabalhista e educacional) executadas desde 2016.

Sendo assim, o tema do presente trabalho é: investigar como o ensino de Geografia pode auxiliar na construção de sentidos sobre trabalho informal, a partir de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro e dessa maneira contribuir para a vida dos sujeitos envolvidos. A partir do cotidiano dos alunos, que vivenciam tal situação por vezes com familiares e pessoas próximas, entendo que este seja um importante ponto de partida para compreender os processos que levam a ocorrência do fenômeno da informalidade, seu crescimento nas últimas décadas e as consequências para a população que se encontra em situação de vulnerabilidade. Não só na perspectiva da situação que ocorre no Brasil, mas também a sua relação com outros lugares do mundo e até mesmo os efeitos aqui produzidos pelas medidas neoliberais, ditadas pelos poderes hegemônicos (FRIGOTTO, 2001; ANPEGE, 2021), e como condição do bem-estar de alguns por meio da desumanização de outros.

---

[1] Segundo Antunes (2020), “a uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas” (p.11).

[2] A utilização do termo ocorre pelo entendimento de que tais reformas pouco ou nada tiveram de melhoria para as condições da educação e de trabalho, atuando assim contra os principais interesses dos atores mais impactados com as mudanças.

Logo, a investigação parte do seguinte problema: poderia o ensino de Geografia – a partir não apenas e exclusivamente das vertentes curriculares, mas também abrangendo outras contribuições dentro da prática educativa e por meio da educação geográfica – contribuir para ampliar a compreensão sobre o trabalho informal e suas implicações sociais?

O cotidiano desses jovens é permeado por contato com diferentes trabalhadores desse tipo, inclusive familiares. Portanto, compreender as origens de tal fenômeno e as dificuldades enfrentadas por esses cidadãos, um caminho para a construção de uma consciência coletiva e crítica diante de tal situação.

A questão central a ser trazida será de um caminho de descoberta com a finalidade de saber se com a escuta dos atores (alunos e responsáveis) há possibilidade de gerar entendimentos e aprendizagem sobre o fenômeno.

Diante do exposto, vejo que podem corroborar as ideias de Oliveira (2016, p.74) ao afirmar que:

> Na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re) criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta as redes já existentes e com tudo o que as compõe – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-la, modificando-a. (...) Cada um tem uma forma própria e singular de tecer suas redes de conhecimentos através dos modos como atribui significados às informações recebidas de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. (OLIVEIRA, 2016, p.74)

Soma-se a isso a proposta de investigar se há e quais seriam as representações sociais sobre trabalho informal que podem ser captadas pelo ensino de Geografia. Todas essas consecuções seguem para promover alguns questionamentos: o que explica tantos alunos caminhando para uma situação de informalidade? Estaria a escola formando para o desemprego? A partir das experiências vividas pelos atores e do ensino da Geografia, como é possível tornar menos distante o entendimento dos sujeitos sobre esse fenômeno?

O objetivo geral do trabalho é captar os sentidos atribuídos por estudantes de escola pública e seus familiares sobre o trabalho informal, a partir de aulas de Geografia ministradas no ensino fundamental. No que tange os objetivos específicos, a proposta é – considerando os entendimentos que os sujeitos têm sobre o fenômeno do trabalho informal – investigar quais sentidos orientam sua forma de pensar e se conduzir diante dele. Também se busca aqui, saber se seria possível os alunos compreenderem – a partir do ensino de Geografia – as transformações socioespaciais do bairro que vivem, assim como a realidade do trabalhador informal. Por fim, propomos a construção e utilização de produto educacional, de modo a ser

uma forma de auxílio no entendimento dos processos e que tornem possível uma aprendizagem crítica sobre o problema em questão.

A pertinência da pesquisa se mostra em quatro dimensões: científica, social, pessoal e profissional. É mister ressaltar que tais dimensões não podem ser consideradas isoladamente, visto que há imbricações mútuas entre elas, descartando qualquer viés cartesiano, o que levaria a uma visão reducionista de toda pesquisa.

No que diz respeito à contribuição científica do trabalho, ressalto a importância de historiar caminhos e fundamentações teórico-práticas de modo a estabelecer a relação entre Geografia, Trabalho e Ensino. A proposta é investigar a articulação entre o conhecimento produzido sobre tais temas, numa perspectiva de abordagem do fenômeno da informalidade e seu impacto na realidade de vida desses atores. Permeia essa pesquisa, uma metodologia que envolve construir sentidos de forma conjunta sobre o trabalho informal e dessa maneira contribuir para uma melhor compreensão e ação na vida de tais sujeitos.

Diante do exposto entramos na relevância social da pesquisa, que se faz de modo a permitir melhor entendimento e apropriação dos atores sobre sua inserção social na dinâmica contemporânea de conformação do trabalho que, por sua vez, afetam diretamente os alunos e seus familiares. Acrescento também a gigantesca participação desse tipo de trabalho na realidade do Brasil e também do bairro de Santa Cruz, o que nos mostra a relevância do entendimento e estudo do fenômeno para os envolvidos. Soma-se a isso, uma falta de preparação dos sujeitos para trabalhos complexos. A pertinência está não só em permitir ao aluno investigar e conhecer a realidade que vive – superando a tradicional transmissão de conhecimentos – e assim o fazer de forma contextualizada, senão também construir uma aprendizagem significativa sobre tal fenômeno e valorizar os saberes dos atores a partir de uma contribuição crítico – participativa.

Assim, estabeleço uma conexão entre o que foi dito com a perspectiva da importância pessoal da presente obra. Sendo morador do bairro, no qual também atuo profissionalmente como professor de uma escola pública municipal, ver o trabalho informal de perto me permite uma atuação contextualizada, mostrando a interação entre as dimensões pessoal e profissional. Com a investigação, pretendo contribuir com outros trabalhos, para melhor desenvolvimento e abordagem do trabalho informal e assim elaborar meios e ações práticas com auxílio dos produtos educacionais a serem apresentados.

Dialogando um pouco também com meu perfil e lugar dentro dessa obra, bem como do tema escolhido, trago contribuições pessoais que mostram o quanto relevante é estudar o trabalho informal e como isso sempre esteve presente na construção desse ser humano que

vos escreve e pesquisa o local. Com as reflexões necessárias para elaborar e conjuntamente costurar esse trabalho, pude perceber o quanto tudo que o envolve sempre esteve presente na minha vida. Minha trajetória pessoal remonta a terna idade, em que até os quatro anos, vivia no bairro com meus pais e transitava entre o apartamento que morávamos e a casa da minha vó. Ela vivia numa casa simples, um pouco distante do centro do bairro, com quintal grande e árvores frutíferas que tornavam aquele ambiente extremamente acolhedor para mim, pois lá também viviam meus primos e tios. À época, o convívio em meio a isso tudo me trazia uma felicidade imensa.

Dos 5 aos 10 anos de idade, como filho de um pai militar do exército, saímos do Rio de Janeiro para morar em dois estados: primeiro Rondônia e depois em Minas Gerais. Em todo momento de férias escolares durante esse período, voltávamos a Santa Cruz e para mim aqui era "o melhor lugar do mundo". Minha vontade de viver as experiências descritas somava-se a uma constante convivência com o trabalho informal nessa dinâmica familiar. Havia tios que trabalhavam numa pequena lojinha de doces e sempre que podia gostava de ir lá comprar algumas dessas guloseimas. Outras tias e primas eram "explicadoras" – professoras que geralmente usam o espaço de sua casa para dar aulas de reforço às crianças da vizinhança. O contato com as brincadeiras na época me fazia sair atrás de outras lojinhas ou bater no portão da vizinhança para comprar pipas e me refrescar com um "sacolé" de fruta.

Ao retornar definitivamente ao Rio de Janeiro, já aos 11 anos, pude prolongar esse "vai-e-vem" ao bairro para além das férias, fazendo-o também aos fins de semana. Morando em bairros da região conhecida na cidade como grande Tijuca, pude me apropriar de como era a vida nessas duas localidades, como bom observador que sempre fui. As diferenças nas espacialidades ainda não me eram muito claras, mas já existiam algumas representações na minha cabeça do que posteriormente iria entender na dinâmica da relação centro-periferia de nossa cidade. Por vezes de ônibus pela Avenida Brasil ou pelos trilhos de trem (onde era, e ainda é marcante a presença do mercado informal do ramal Santa Cruz, com a venda de doces e outros itens) eu vivenciava experiências diversas nesses dois espaços.

Já na adolescência, com a separação de meus pais, passei a morar no quintal da minha vó e a ida ao centro do bairro era possível com as "kombis"[3]. Tendo me tornado um grande apreciador de música, buscava me deslocar para esse local de modo a comprar CDs (*Compact Disk*) – no início da década dos anos 2000 essa era a forma de termos contato com a indústria fonográfica. Acrescento a isso o fato de que, como membro de família bastante humilde, a

[3] Transporte coletivo de oito lugares, que por vezes era a única forma dos residentes dessa área chegarem ao centro do bairro.

única forma de acessar tais conteúdos era comprando CDs “piratas” que eram vendidos por camelôs e nas feiras localizadas nessas áreas centrais do bairro. Anos mais tarde, na fase adulta, graduado e licenciado em geografia, já como professor de uma escola de Santa Cruz, pude observar o quanto é frequente nesse mercado de trabalho informal a presença de ex-alunos e mesmo alguns estudantes ainda, nessa dinâmica. Portanto, o contato com o trabalho informal no contexto do bairro que atualmente moro e realizei essa pesquisa, foi parte da minha construção enquanto pessoa e que, hoje, vejo o quanto guiou meu interesse e olhar como pesquisador.

A figura 1 mostra a localidade e entorno da escola onde foi realizada a pesquisa. Ela conta com o quantitativo aproximado de 1.400 alunos, sendo a maior parte deles oriundos de três subáreas do bairro: Reta da Base (R. do Império, Fomento, Barreira etc.); Conjunto João XXIII (Alvorada, São Fernando, Chatuba, Guandu etc.) e Lote 2/Lote 14 (Áreas no entorno da Avenida Padre Guilherme Decaminada).

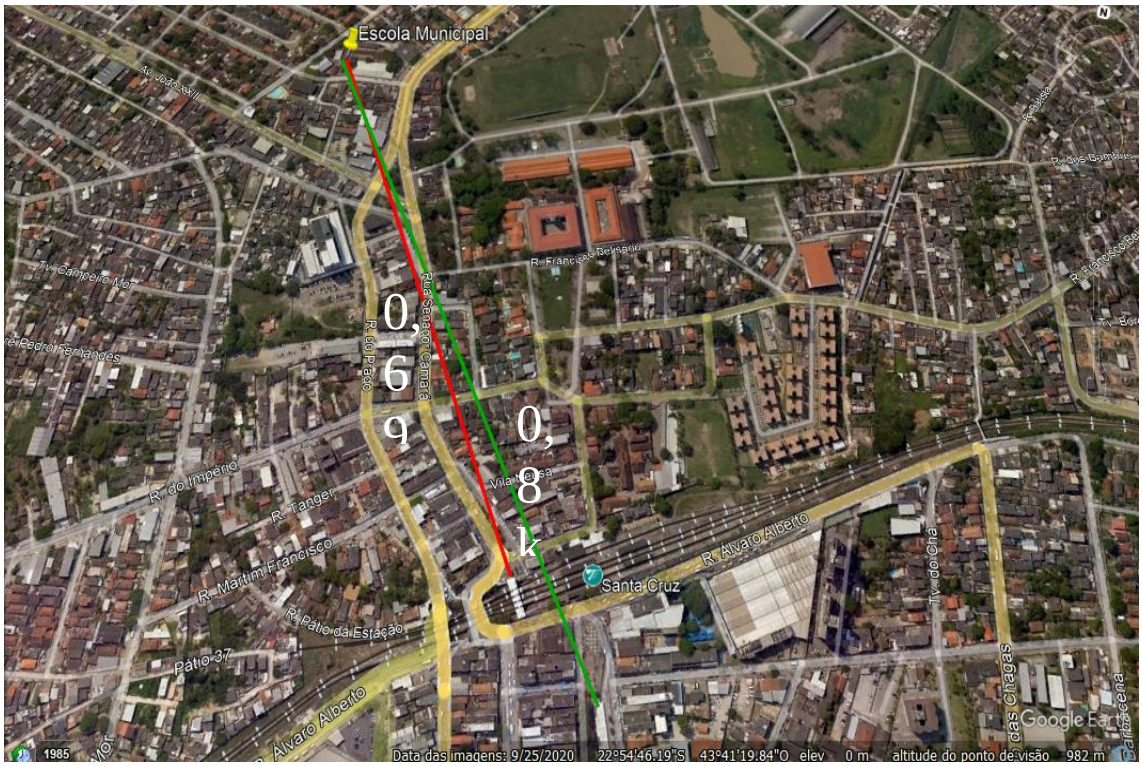
Figura 1: Localização da escola em estudo e ruas do entorno.

Fonte: Imagem de satélite feita com o programa *Google Earth Pro*, 2023.

No contexto do bairro, a escola possui localização considerada central, onde os fluxos de carros e pessoas ocorrem de maneira intensa. Ela fica relativamente próxima do centro do bairro, onde se concentram as zonas comerciais mais movimentadas, as estações de trem e do BRT de Santa Cruz, como podemos observar na figura 2. Em linha reta, a distância da escola

para a estação terminal da Supervia é de aproximadamente 700 metros, enquanto o terminal do BRT fica a 840 metros da unidade.

Figura 2: Distância da escola em relação ao centro do bairro. A linha verde indica a distância para a estação de trem e a vermelha para o BRT.



Fonte: Imagem de satélite feita com o programa *Google Earth Pro*, 2023.

Saliento que este trabalho é parte final de um processo que se iniciou há dois anos, dentro do Mestrado Profissional em Ensino da Geografia em Rede Nacional (PROFGEO). Primeiramente, participar de tal programa configura-se para mim um privilégio, pois ter a possibilidade de estar na sala de aula de uma escola pública municipal e desenvolver discussões, reflexões e pesquisas na universidade de maneira a pensar e articular alternativas para os problemas enfrentados diariamente por nós docentes e que visem à melhoria do ensino, é mais do que pertinente. Segundo, vejo uma contribuição na prática pedagógica que tal formação continuada me permitiu, ao possibilitar refletir e mudar práticas. Sendo assim, vejo a relevância de estabelecer um caminho para universalização de tais programas.

Como metodologia, propõe-se a pesquisa como ferramenta investigativa e educativa para superar a transmissão de conhecimentos. A ideia é que sejam aplicados questionários com alunos e responsáveis para saber o que pensam sobre trabalho e trabalho informal,

buscando sentidos que os sujeitos têm sobre esse fenômeno. Com isso, associar a Teoria das Representações Sociais às demais teorias que tratam do objeto, assim como a utilização de técnicas projetivas relacionada à Teoria das Representações Sociais e ao Discurso do Sujeito Coletivo.

A investigação irá se desenvolver a partir de fontes que trazem contribuições sobre os conceitos de trabalho e do trabalho informal ou dito do circuito "inferior" da economia com Santos (2007, 2009 e 2018); Marx (2011), Antunes (2009 e 2020), Saviani (2007), Ciavatta (2012), Frigotto (2001 e 2013), Roubaud et al. (2020), Neri e Fontes (2010), IBGE (2006) e OIT (2006).

Quanto aos aspectos que envolvem a questão metropolitana que o bairro em estudo se insere, os impactos da atual fase do neoliberalismo no mercado de trabalho e dinâmica urbana serão consideradas as obras de Mattos (2015); Carlos (2013); Ciccolella (2009); Lefebvre (1999); Firkowski (2013); Toro (2016); Lencioni (1997, 2015 e 2020) e Silva (2017).

No debate que envolve currículo e sua relação com o ensino de geografia – bem como seus limites e possibilidades – serão feitas análises críticas dos documentos oficiais, tomando-se como base o PCN (1997); BRASIL (2017) e BRASIL (2019).

Sobre os aspectos que envolvem a metodologia PBL, bem como a Teoria das representações sociais e técnica do discurso do sujeito coletivo, as fontes buscadas serão Bender (2014); Silva (2012); Moscovici (2007) e Lefevre, Lefevre e Marques (2009). Na utilização de imagens como estratégias para o ensino de Geografia tomaremos como referência Gomes (2017) e Novaes (2011).

Por fim, os debates sobre o papel da educação, assim como as fontes que auxiliam na compreensão da importância da educação geográfica e elaboração dos produtos estarão debruçados nas obras de Callai (2013), Vesentini (2013), Cavalcanti (2019) e Rizzatti *et. al* (2020).

A organização do trabalho será realizada em cinco capítulos. No primeiro, será feita uma discussão relacionada aos conceitos de trabalho e circuitos da economia, além da apresentação do contexto metropolitano que o bairro em estudo está inserido e seu papel da dinâmica metropolitana do Rio de Janeiro. Assim, serão analisados quais efeitos da reestruturação produtiva, tanto nos aspectos do mercado de trabalho e sua repercussão na dinâmica urbana, como também na educação, de maneira a se pensar nela enquanto ferramenta de libertação e exercício da cidadania.

No segundo, irei buscar uma relação entre o ensino de Geografia e a questão que envolve o trabalho. Propõe-se que sejam feitas discussões sobre os temas transversais (sendo

o Mercado de Trabalho um deles), suas potencialidades e limitações curriculares, assim como uma análise crítica dos documentos oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em um momento posterior, no terceiro capítulo, será feita uma articulação entre a Teoria das Representações Sociais, o Trabalho e ensino de Geografia. Busca-se a compreensão de como tal teoria pode contribuir para elucidar o fenômeno da informalidade. A partir de tal metodologia e uso de outras técnicas, pretende-se mostrar quais caminhos percorridos para se atingir a referida articulação.

No quarto capítulo, a ideia é continuar a desenvolver o que foi discutido no capítulo anterior, analisar os principais sentidos produzidos por estes sujeitos sobre o trabalho e o trabalho informal e assim discutir possibilidades a partir do que se mostrar em termos de compreensão de suas realidades e cotidiano. Com isso, buscar entender como o ensino de Geografia pode auxiliar no entendimento da realidade dos sujeitos envolvidos em tais processos, e se é possível caminhar para libertação da sua condição de vulnerabilidade. A construção de tal conhecimento será feita conjuntamente e de maneira participativa, por meio de uma sequência didática na qual serão considerados os saberes advindos dos estudantes, inseridos no contexto de uma escola pública, dentro das turmas do 7º ano do ensino fundamental regular.

Mais adiante, no capítulo cinco, apresentar-se-á o produto educacional gerado – um *e-book* – onde estará reunido todo o caminho percorrido ao longo do desenvolvimento coletivo da proposta. Sendo assim, a partir da investigação a que se propõe o presente trabalho, a ideia é auxiliar na compreensão desse e, possivelmente, de outros fenômenos e processos.

Concluindo, serão apresentadas as considerações finais e referências utilizadas.

1 O TRABALHO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONCEPÇÕES E DISCUSSÕES ATUAIS

Entender e conceituar o trabalho não são uma inciativa nova, muito menos o iremos fazer de maneira simples. Diferentes concepções e categorizações podem ser feitas sobre o tema ao longo do tempo, assim como os diferentes usos da palavra. No campo social, de vivência profissional e acadêmica da imensa maioria dos leitores do presente texto, poderíamos trazer alguns exemplos dessa variedade de usos da palavra trabalho.

Boa parte das dissertações, teses e artigos que lemos iniciam apresentando a obra como um "trabalho", não sendo incomum lermos textos que se iniciam da seguinte maneira: "O presente trabalho...". Outra visão que poderíamos levantar trata-se do entendimento do trabalho como algo a ser feito pelos alunos (sejam de qualquer esfera de estudo). Nesse caso, trabalho é algo a ser produzido como forma de medição e avaliação dos estudantes. Tal fato revela um pequeno exemplo da multiplicidade de sentidos que se pode atribuir a palavra em trabalho.

O dicionário brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis[4], mostra quantidade enorme de definições do termo. Passando pelo entendimento de "tarefa a ser cumprida", indo na concepção da Física como "grandeza escalar obtida do produto dos vetores força e deslocamento do seu ponto de aplicação, cuja unidade de medida no SI é o joule; é uma forma de transferir energia". Ou seja, a complexidade de usos da palavra já mostra o quão desafiador pode ser definir a categoria trabalho. Entretanto, nas linhas e páginas a seguir, serão mostradas contribuições no campo teórico de diferentes áreas, passando pela economia, sociologia, antropologia, filosofia etc.

Entendo que o estudo e análise do trabalho passam por uma necessidade de entendermos o que se pensou sobre tal categoria ao longo dos anos, à luz da contribuição dos principais teóricos do tema. Mostra-se necessário ampliar tais discussões – tendo em vista as transformações ocorridas na sociedade ao longo dos anos e contribuições anteriores a tais teorias, talvez até mesmo fora dos saberes "acadêmico" – acerca da concepção de trabalho, a relevância de outros importantes autores e seus estudos desenvolvidos nos últimos anos. Acrescenta-se a isso também, a relação que alguns pesquisadores buscam fazer desse conceito com o ensino e formação do indivíduo.

---

[4] Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=trabalho. Acessado em: 18/06/2023

A organização do presente capítulo, portanto, irá se desenvolver da seguinte maneira: de início serão discutidas as concepções sobre o conceito de trabalho em si posteriormente, o desenrolar diante da especificidade conceitual do trabalho informal, bem como o entendimento a partir dos circuitos pelas obras de Milton Santos. Os impactos da reestruturação produtiva e suas consequências na educação e no trabalho dentro da metrópole que insere o recorte espacial da pesquisa também serão problematizados para que, por fim, sejam feitas reflexões sobre a educação como ferramenta de libertação e exercício da cidadania.

1.1 **Desenvolvendo o conceito de trabalho**

Para início de conversa, não poderia começar de outra forma senão trazendo as contribuições de Marx (2011, p. 326) para o tema em destaque. Fazendo a ressalva de que o processo de trabalho, a princípio, não considera qualquer forma social, o referido autor nos mostra que o "trabalho é (...) processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza". Ou seja, considera que o trabalho é inerente à manutenção e reprodução da própria vida, dizendo respeito unicamente ao homem (este visto enquanto ser humano). Essa concepção nos permite pensar, a priori, no trabalho como a maneira do ser humano se relacionar com o meio (a terra, por exemplo) e com ele produzir e guiar suas atividades.

Dialogando com István Mészáros, que traz um pensamento de subsunção historicamente construída do trabalho ao capital, Antunes (2009, p. 21-22) avança nas discussões sobre o conceito e mostra como ao longo da história humana as mediações de primeira ordem "cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal" – em que não se mostrava a necessidade de estabelecer hierarquia de dominação e subordinação – foram afetadas e passaram a vigorar as mediações de segunda ordem, ao "introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico".

Ciavatta (2012, p. 409) conforma ao debate asseverando que por intermédio do trabalho o ser humano ao longo de sua história produz os seus meios de sobrevivência e conhecimento, todavia quando este é posto a serviço de alguém ganha sentido ambivalente. Reside aí a relevância de se propor as reflexões que seguem. Para a autora, nas sociedades servis e escravistas a ideia de trabalho era de "fadiga, pena, sofrimento, pobreza". Saviani

(2007), já nos elucidou que na antiguidade (grega e romana) o trabalho era realizado dominantemente pelos escravos.

A complexidade que se mostra na concepção e transformação da categoria ao longo do tempo, ganha contornos de positividade quando na modernidade o significado muda. “John Locke que descobre o trabalho como fonte de propriedade; Adam Smith que o defende como fonte de toda a riqueza” (CIAVATTA, 2012, p. 409).

O que se observa então é uma transformação das relações e da forma como o trabalho passa a ser visto e reproduzido. A partir disso, de acordo com uma lógica a serviço do sistema capitalista, que interfere e subordina todas as funções reprodutivas sociais para dessa forma separar aqueles que produzem daqueles que controlam (ANTUNES, 2009).

Portanto, a famigerada relação metabólica é (re) conduzida pela subordinação do trabalho ao capital, como também à produção de mercadorias. Em consequência do aumento da competição e concorrência inerentes a esse sistema hegemônico, duas consequências nefastas se revelam: “a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente” (ANTUNES, *op. cit.* p. 28). Ressalto que tais consequências se mostram como pontos chave das discussões que serão desenvolvidas ao longo dessa obra, à medida que se considera o trabalho informal na sociedade contemporânea como símbolo máximo da referida destruição e precarização.

Frigotto (2013, p. 29) também usa as concepções marxistas para reiterar que “toda a chamada história mundial (...) não é senão a produção do homem pelo trabalho humano”. Dito isso, iremos observar que a percepção e prática do trabalho foram se modificando ao longo dos anos e em diferentes sociedades, desde aquelas mais primitivas até as sociedades produzidas a partir do sistema hegemônico que vivemos atualmente. Logo, o trabalho não é apenas um conceito que nos traz a ideia de manutenção da vida ou de sobrevivência, mas também é produzido a partir das relações entre os indivíduos ao longo da história, culminando numa questão central de produção do homem enquanto ser. O referido autor, citando Karel Kosik, entende que o “trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade” (FRIGOTTO, 2013, p. 29).

Ainda no desenvolvimento e evolução acerca do conceito de trabalho, de certa maneira enriquecendo as reflexões e dialogando com as mesmas, Antunes (2009) traz as contribuições e a centralidade do trabalho vista em Lukács, partindo da leitura de sua reconhecida obra *Ontologia do ser social*. De tal forma que nela o trabalho é visto como essencial para o salto entre as formas pré-humanas e o desenvolvimento de algo próprio,

único e que diferencia o humano de outros animais, transpassando a condição puramente biológica e alcançando o chamado “ser social” (ANTUNES, 2009).

Para o filósofo húngaro, o trabalho é visto como um processo que vai além da reprodução biológica da vida e passa a ser uma atividade autogovernada. O ser (por intermédio do trabalho) salta de sua animalidade e instintividade para alcançar níveis complexos de interação. Ricardo Antunes nos elucida de maneira clara tal ponto a partir da seguinte passagem:

> O trabalho, portanto, configura-se como protoforma da práxis social, como momento fundante, categoria originária, onde os nexos entre causalidade e teleologia se desenvolvem de modo substancialmente novo; o trabalho, como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social (ANTUNES, 2009, p.145)

Sendo assim, o trabalho é visto como categoria de extrema relevância para se compreender não apenas nossa história, como também condição de reprodução da vida social. Com isso, é a partir do mesmo que entramos em um processo de humanização do homem, o que nos define enquanto ser e como algo inerente a qualquer pessoa em sua especificidade do ser social. Vemos, portanto, tamanha relevância de se pensar nas transformações ocorridas no âmbito do trabalho ao longo dos anos e compreendê-lo como aspecto crucial da vida de todos aqueles que vivem em nossa sociedade, principalmente dos mais impactados com tais mudanças.

Trazendo uma visão alternativa a anterior, de modo a compreender uma percepção habermasiana na qual se entende que a superação da centralidade do trabalho foi transferida para a esfera comunicativa, Antunes (2009) nos convida a um debate profícuo sobre a polêmica visão do alemão. Vale ressaltar que Jürgen Habermas é notadamente lembrado nas discussões acerca do tema, sendo suas contribuições relevantes, mas devendo, para alguns, ser consideradas de forma subordinada (FRIGOTTO, 2013). Entretanto, Ricardo Antunes concentra sua divergência do filósofo alemão ao mostrar que quando há a separação do que se considera por “sistema” – entendido como as esferas econômicas e políticas que são para a reprodução societal – e “mundo da vida” – composto pela intersubjetividade dos seres em termos de identidade e valores – Habermas promove uma cisão de algo que em sua percepção é indissolúvel. Fato esse que em Lukács não ocorre, pois o mesmo entende um distanciamento entre ambos, porém sem uma ruptura.

Mostrar o debate teórico, permeado pelas diferentes concepções de trabalho e sua centralidade, não é objetivo da presente obra. Portanto, irei ater ao que tanto Habermas quanto

Lukács trazem em comum: o processo emancipatório. Sendo assim concluo essa parte apresentando que:

> Para Habermas, (...) caberá à esfera da linguagem e da razão comunicacional um sentido emancipatório. Em Lukács, ao contrário, os vínculos entre subjetividade e trabalho são indissolúveis. Assim, tanto na gênese do ser social quanto no seu desenvolvimento e no próprio processo emancipatório, o trabalho, como momento fundante da própria subjetividade humana, por meio contínua realização das necessidades humanas, da busca da produção e reprodução da sua vida societal, da gênese da própria consciência do ser social, mostra-se como elemento ontologicamente essencial e fundante. (ANTUNES, 2009, p. 161)

Uma interessante abordagem conceitual do termo pode ser encontrada também na visão de uma importante organização mundial de referência às questões do trabalho: a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Órgão vinculado às Nações Unidas se coloca com a missão de promover a justiça social e acesso ao trabalho, assim o definindo da seguinte maneira: "entende-se por trabalho decente um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna" (OIT, 2006).

É claramente notório o caráter economicista que se dá ao trabalho, numa visão em que o considera quando diz "adequadamente remunerado". A partir da leitura se desperta um questionamento: seria trabalho somente àquele remunerado para OIT? Bom, isso se mostra devidamente claro em sua concepção e leva a uma desconsideração de outras formas de trabalho. Afinal, a condição de remuneração é fundamental, porém existem diversas formas que não o são. Considero apenas a título de reflexão inicial o trabalho realizado por pessoas em suas casas, por vezes chamado de "trabalho doméstico", em que não há remuneração, mas que também se configura como tal. Sem contar que a definição acima, desconsidera a condição primeira de reprodução da vida, quanto forma de manutenção da mesma e dela em sociedade.

Vale ressaltar que a concepção de "trabalho doméstico" também aparece definida pela OIT[5], no entanto, mais uma vez, o considera apenas no viés de reprodução do sistema econômico, pois o entende como aquele realizado em casas de família. Um segundo problema visto nessa abordagem, é negar toda e qualquer relevância do trabalho não remunerado e que historicamente em nossa sociedade sempre foi realizado em sua maioria por mulheres.

Portanto, é "nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos e de

[5] https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-domestico/lang--pt/index.htm

si própria" (ANTUNES, 2009, p. 108). Ou seja, aqui se invisibiliza grande parcela das pessoas que assim o fazem e não se dá devida relevância a elas ao excluir suas contribuições.

Outro problema encontrado no âmbito de tal definição é que, ao qualificar o trabalho com o adjetivo "decente" promove um movimento com dupla consequência: primeiro se observa uma exclusão deliberada de outras modalidades de trabalho (precarizados, *part time*, subproletariados, informais etc.) [6], tendo em vista que junto a essa definição a OIT traz os quatro pilares em que se apoiam sua noção de "trabalho decente", a ver:

> Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a noção de trabalho decente se apoia em quatro pilares estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social; d) diálogo social. (OIT, 2006, p. 5).

Nesta passagem, se confirma o argumento apresentado no qual, para tal órgão, trabalho se qualifica apenas quando atende a referidas condições, o que leva a exclusão de parcela altamente significativa da população. Nos últimos anos, diante da crescente reformulação do sistema hegemônico mundial (que será abordado aqui mais adiante), o número de trabalhadores precarizados só aumentou e, contraditoriamente a essa situação, um órgão que se rotula com missão de promover a justiça social, simplesmente alija os sujeitos que assim se inserem na dinâmica laborativa atual, de sua concepção de trabalho. Fato esse que se mostra muito grave e alerta para a segunda consequência de tal entendimento.

Considerando a busca de reconhecimento e direitos por parte dos trabalhadores e tendo em vista que a ONU (Organização das Nações Unidas) ao qual está vinculada diretamente a OIT, é considerada como principal instrumento multilateral de garantia dos direitos humanos, observamos que ela paradoxalmente os desumaniza no âmbito de suas concepções. Ao qualificá-lo dessa forma, admite que existe o "não-decente", porém o obscura. Assim, não o contempla e desconsidera em toda sua essência de formulação conceitual e acesso ao mesmo em termos de dignidade humana.

Caminhando para articulação entre as temáticas de pesquisa a serem desenvolvidos, o professor e pedagogo brasileiro Demerval Saviani, nos brinda com a contribuição de que não é apenas o trabalho – entendido como um processo histórico, que se desenvolve e

---

[6] Para mais detalhes sobre as formas variadas de trabalho, ver *Os sentidos do trabalho* obra de Ricardo Antunes, em que o mesmo cita algumas contribuições do que Huw Beynon chamou de "trabalhadores hifenizados"

complexifica ao longo do tempo – senão também a educação que está inserida no processo de formação do homem.

O autor define que trabalho é "o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas" (SAVIANI, 2007, p. 154). Entendendo assim que, a existência do homem somente ocorre em função do trabalho e completa quando diz que "não é possível ao homem viver sem trabalhar. Uma vez que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela, transformando-a e adequando-a as suas necessidades, o homem perece" (SAVIANI, *op. cit*. p. 155). Entretanto, no desenvolvimento de seus argumentos, o autor lembra que com o surgimento da propriedade privada a classe dominante percebeu que era possível viver sem trabalhar, explorando dessa maneira o trabalho alheio.

É exatamente nesse campo que o autor traz seus argumentos e dialoga com a discussão relativa ao trabalho e o associa com a educação. Para ele, "apenas o ser humano trabalha e educa" (SAVIANI, 2007, p. 152). Assim como viemos refletindo a ontologia do trabalho enquanto condição de reprodução da vida humana e em sociedade, aqui se faz também relevante a introdução da educação no campo dessas ideias. Lembro que o presente escrito e investigações se dão no âmbito de um mestrado profissional, sendo a escolha do tema fundamental para discorrer sobre os problemas que se mostram perceptíveis no que diz respeito ao futuro, qualidade de vida e inserção no mercado de trabalho por parte dos (hoje) estudantes, assim como a minha e, acredito, nossas práticas enquanto educadores. Relacionar as duas categorias, buscando o entendimento de que ambas (trabalho e educação) são aspectos e atividades especificamente humanas, se mostra enriquecedor e necessário.

Partimos do entendimento de que, a produção e a formação do homem são vistas enquanto processo educativo desde as sociedades mais primitivas. "Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações" (SAVIANI, *op. cit.* p. 154). A educação, portanto, identifica-se com a vida, ou melhor, educação é vida, e não preparação para ela (SAVIANI, 2007). Em contrapartida, essa mesma educação se fragmenta e divide aqueles que a terão atividades intelectuais, a arte da palavra (as elites) daqueles em que a mesma será assimilada dentro do processo do trabalho (classes dominadas), mostrando uma profunda relação com a sociedade de classes e fundamentada na divisão do trabalho.

A escola se separa do trabalho produtivo, descortinando então "a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual" (SAVIANI, 2007, p. 157). O que se confirma aqui, portanto, é uma concepção de trabalho na sociedade

contemporânea apenas como forma de reprodução do sistema capitalista, estando desde então a educação a seu serviço e para confirmar tal condição. Faz-se extremamente necessário então, (re) pensarmos qual o nosso papel enquanto educadores diante deste cenário. Estamos formando trabalhadores ou empregáveis? Diante das consequências do avanço tecnológico e transformações na dinâmica laborativa atual, de que forma os estudantes e futuros trabalhadores irão se inserir nessa sociedade? A educação deve se ater profundamente a tais questões de modo a tornar o futuro mais digno e includente.

Sendo assim, compartilho do entendimento de Antunes (2009, p. 165) que ao trazer a visão lukacsiana de centralidade do trabalho afirma que tal categoria se mostra fundamental para a compreensão do ser social, mas soma-se a isso o entendimento do mesmo enquanto criador de valores de uso, em sua dimensão concreta, como atividade vital (em oposição à visão fetichizada e estranhada). Logo, a busca deve ser por uma "forma societal emancipada, na qual se encontram superadas as mediações de 'segunda ordem', criadas pelo sistema de metabolismo social capital". Tal emancipação efetivou a condição fundamental e ontológica que nos é própria, assim como também pode ser importante condição de superação da realidade a que muitos estão vivendo atualmente. Seria pela educação o caminho a trilhar de modo a atingir tal objetivo?

No próximo subitem, traremos reflexões mais específicas para o tema da pesquisa, onde serão discutidas as diferentes abordagens, nesse caso, sobre o trabalho informal.

1.2 **Discutindo o trabalho informal**

Às discussões e reflexões sobre o conceito de trabalho acima desenvolvidas, se faz prudente trazer algumas definições e obras onde se discutem o que vem a ser considerado trabalho informal. Para tal, o que se observa é que esta definição – em grande parte das obras consultadas – encontra-se atrelada ao entendimento proposto por duas importantes instituições: uma advinda da OIT e outra (utilizando-se bastante das contribuições desta) proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Soma-se a isso, o fato de que muitos dos textos onde se discutem o trabalho informal estão atrelados a pesquisas na área das ciências econômicas.

Roubaud *et al*. (2020), nos mostram um profícuo debate em recente artigo ao trazer o histórico acerca do conceito, quando este passa a entrar no radar da OIT e em suas

conferências internacionais a partir da década de 1970. Em referido texto, os autores apontam uma diferenciação entre “setor informal” (considerado unidade produtiva) e “trabalho informal” (quando associados a postos de trabalho), sendo o agrupamento de ambos determinados pelo termo “economia informal”. Adiante, nos alertam que a concepção do termo nem sempre foi a mesma. Em princípio, a definição era cunhada apenas considerando a condição mercantil do trabalho, excluindo outras modalidades como afazeres domésticos, e cuidados; trabalho voluntário e produção para autoconsumo, fato esse que somente ficou superado na 19ª Conferência Internacional de Estatísticos do Trabalho (CIET) no ano de 2013.

Diante disso, podemos observar o quão complexo é definir o conceito e que mesmo os órgãos, pesquisadores e instituições preocupados com tal temática, levaram quase meio século para se chegar a um consenso de incluir um viés não produtivista associado ao trabalho informal, quando o trabalho ocupa centralidade desde as primeiras contribuições de Marx, ainda no século XIX, assim como o entendimento deste como condição de reprodução biológica. Ora, se a base conceitual do termo adota esse viés – exposto em tomo anterior – a derivação informal do mesmo deve considerar apenas uma perspectiva economicista ou mercantil? Seria a explicação para tal invisibilização conceitual o fato de a conferência preocupar-se com questões estatísticas relativas ao trabalho, em detrimento de outras como as ambientais, sociais, educacionais?

Em outro momento, os autores trazem como a condição da informalidade é vista e tratada no Brasil, mostrando um grande impasse que gira em torno de tal conceito: pesquisadores do tema utilizam-se de distintas definições para trabalho informal, não havendo consenso ou ancoragem diante das convenções internacionais. Entendo que o exposto possa ser explicado pela pobreza conceitual apresentada por tais encontros e deliberações, restando aos pesquisadores mais comprometidos criticamente com o tema buscar outras interpretações sobre o referido conceito. Os argumentos mostrados no artigo atentam que tal fato advém, pois devem ser consideradas:

> As particularidades de cada país em relação ao entendimento geral, às limitações das bases de dados utilizadas nos estudos e à própria dinâmica das classificações que buscam a atualização frente às transformações do mundo do trabalho (ROUBAUD *et al*., 2020, p. 12).

A partir de tal citação, temos uma razão adicional pela qual não há convergência conceitual, assim como estes parâmetros se justificam, tendo em vista a variedade que

envolve a dinâmica do trabalho informal em diferentes locais do globo – até mesmo no interior do Brasil. Para auxiliar a reflexão, os autores trazem as duas definições oficiais consideradas pelo IBGE. A primeira entende como trabalho informal atividades em que estão "os empregados e trabalhadores domésticos sem carteira assinada (CA); os independentes (conta-própria + empregadores[7]) não contribuintes à previdência social (PS) e os trabalhadores familiares não remunerados" e a segunda "os empregados e trabalhadores domésticos sem carteira assinada; os independentes (conta-própria + empregadores) sem CNPJ; os trabalhadores familiares não remunerados" (ROUBAUD *et al*., 2020, p. 26-27). Importante salientar que a única diferença entre as definições é no que diz respeito aos independentes, em uma são considerados informais os que não contribuem para a Previdência Social e na outra quem não possui CNPJ. Os autores trazem ainda duas definições alternativas que não serão consideradas aqui para efeito de análise.

Neri e Fontes (2010), já nos alertavam para tamanho problema e imprecisão de tais definições, pois por um lado se considera apenas o caráter produtivo da informalidade (ter ou não ter empregados, sendo conta-própria ou empregadores), e por outro contém um viés mais próximo da concepção "legal" do termo, associado aos trabalhadores que não contribuem para a Previdência Social (sem carteira assinada).

Segundo esses autores, uma concepção conceitual rígida desconsidera "frequentes transições entre diferentes posições na ocupação que indicam a alta dinâmica entre empregos formais e informais" (NERI; FONTES, 2010, p. 13). O cuidado para o qual os autores alertam é que existem situações em que firmas e trabalhadores barateiam os custos fiscais através da informalidade, honrando inclusive – em alguns casos – direitos trabalhistas independentemente do caráter legal da relação de trabalho constituída.

Contribuindo a isso, nos revelam outro perigo no que diz respeito a agregar diferentes categorias de trabalhadores dentro de apenas um conceito chave. Para esses autores "a agregação do heterogêneo grupo de trabalhadores conta-própria, lado a lado com os empregados sem carteira e os sem pagamento [de previdência social] talvez esconda mais do que revele" (NERI; FONTES, 2010, p. 6). O que chama atenção nesse entendimento – apesar de a obra enfatizar muito mais um já criticado viés econômico do tema, inclusive em alguns

[7] Segundo documento elaborado pelo instituto, este diferencia os dois grupos da seguinte maneira: *conta-própria* é "pessoa que trabalha em seu próprio empreendimento, explorando uma atividade econômica sozinha ou com sócio(s), sem ter empregado e contando, ou não, com a ajuda de trabalhador não-remunerado, membro da unidade domiciliar", já por *empregador* entende-se como "pessoa que trabalha em seu próprio empreendimento, explorando uma atividade econômica com, pelo menos, um empregado. Para a pesquisa é importante dimensionar o tamanho deste empreendimento em relação ao número de empregados de forma a classificar os empregadores em duas categorias: a) empregadores com até 5 empregados; e b) empregadores com mais de 5 empregados" (IBGE, 2006).

momentos culpabilizando trabalhadores pela baixa arrecadação de impostos do país – é o fato de os autores trazerem relevantes problematizações envolvendo a dinâmica do trabalho informal.

Ao analisar o problema do trabalho no Brasil, afirmam que "nenhum segmento contribui mais para a pobreza brasileira do que o setor informal" (NERI; FONTES, *op. cit.*). Adiante, trazem números relevantes quando mostram que "cerca de 57% dos pobres brasileiros estão em famílias chefiadas por informais, leia-se conta-próprias, empregados sem carteira ou não remunerados" (NERI; PONTES, 2010, p. 6).

Ao observarmos que a informalidade está associada à pobreza, podemos estender essa análise e trazer a sua relevância dentro do recorte da pesquisa, onde por se tratar de um bairro periférico e com baixos índices de acesso à educação[8], certamente é muito impactado com a problemática a que se propõe o presente estudo, assim como se faz necessário perceber qual o papel da educação na produção de informalidade e pobreza no bairro.

Ainda recorrendo aos referidos autores, trago a contribuição das reflexões acerca do papel da educação diante do problema discutido. Para eles, a decisão de se trabalhar por conta própria ou como microempreendedor é determinada por duas questões: "pela escassez de empregos formais (teoria da exclusão) ou uma decisão voluntária (visão integrada) tomada a partir da avaliação dos custos e benefícios, pecuniários ou não pecuniários" (NERI e PONTES, 2010, p. 8). Por vezes, tais trabalhadores são vistos como responsáveis pela sua condição ou estariam nela por escolha, porém os dados mostram que isso está diretamente relacionado com o nível de instrução, não podendo ser aplicado a diferentes grupos da mesma forma.

Os números trazidos por Neri e Pontes (2010, p. 9), apenas reforçam tais argumentos quando observam que:

> Do grupo com menos de um ano de instrução, quase dois terços se dedicam ao negócio por falta de opção e apenas 35% por escolha própria. Dos que completaram o ensino superior, os percentuais se invertem: três quartos se dedicam voluntariamente ao trabalho por conta própria e somente um quarto resolve empreender por desestímulos do mercado de trabalho. (NERI; PONTES, 2010, p. 9)

É notório fazermos de imediato à articulação entre o que se propõe a presente obra. O nível educacional determina em qual forma decorrerá a inserção dos estudantes e futuros

[8] Considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de um total de 126 bairros da cidade do Rio de Janeiro, Santa Cruz ocupa a posição de 119º (dados 1991-2000). Buscando números mais recentes, foi disponibilizado pela prefeitura outro indicador chamado IPS (Índice de Progresso Social) em que o bairro possui como seu pior indicador o "Acesso à educação superior". Ver Índice de Progresso Social (arcgis.com)

trabalhadores no mercado de trabalho. Sendo o bairro carente de investimentos e atenção nesse setor, seria o trabalho informal uma consequência para essas pessoas em virtude de sua escolha ou da referida teoria da exclusão?

Para continuarmos tais reflexões, serão analisadas as abordagens conceituais de Milton Santos, onde o geógrafo entende a organização do sistema produtivo e, consequentemente, do trabalho pelos chamados "circuitos": inferior e superior da economia.

1.3 **O circuito inferior: uma estratégia para compreensão do fenômeno da informalidade**

Como observamos, existem inúmeras concepções diferentes sobre o termo "informal", no entanto, para o presente trabalho, compreendo que seja relevante a maneira como a informalidade é vista na esteira dos estudos e bases conceituais de Milton Santos. Outro ponto é saber se é possível estimular nos estudantes o entendimento e compreensão dos desdobramentos do trabalho informal na realidade local.

As discussões acerca do uso do termo "informal" são extensas e muito antigas, estando presente em estudos de autores estrangeiros[9]. Todavia, as contribuições de Santos (2009) serão utilizadas como base, assim como suas definições e conceitos dos chamados circuitos da economia, presentes em outra obra. Assim, na visão do autor:

> O circuito superior utiliza uma tecnologia importada e de alto nível, uma tecnologia 'capital intensivo', enquanto no circuito inferior a tecnologia é 'trabalho intensivo' e frequentemente local ou localmente adaptada ou recriada. O primeiro é imitativo, enquanto o segundo dispõe de um potencial de criação considerável. (SANTOS, 2018, p. 43)

O termo "informal" pode ter suas origens resgatadas no alemão Max Weber, que na sua visão de racionalidade estabeleceu o formal como algo visto por normas e papéis definidos com objetivo de controle e melhor aproveitamento dos recursos (SANTOS, 2009). Desse modo, na perspectiva de um estágio pré-capitalista, seria possível definir o uso do capital e suas limitações. Milton Santos já enxergava problemas nesse termo e, ao longo de sua obra, traz discussões acerca desse aspecto que o leva a determinação dos chamados

[9] Para discussões mais detalhadas acerca da utilização do termo por autores estrangeiros, ver a obra de Milton Santos *A pobreza urbana* de 2009.

circuitos da economia, sendo a denominação de circuito inferior mais adequada, para ele, do que o uso do termo "informal" [10].

Santos (2009), em uma importante reflexão sobre as ideias de Weber – que considera os trabalhadores não inseridos na dinâmica formal de trabalho (carteira assinada e direitos supostamente adquiridos como auxílio transporte, alimentação, assistência médica etc.) alijados dos princípios racionais de uma economia capitalista global – mostra uma visão crítica de tal abordagem, demonstrando o que chama de "arrogância cultural" fundamentada num etnocentrismo fruto da distinção (formal x informal) e de caráter ideológico. Vale a consideração também, de que a concepção weberiana é elaborada antes do reconhecimento de direitos trabalhistas no Brasil.

Ao longo de seus estudos e obras, Milton Santos problematiza a circunstância do circuito inferior que se faz muito mais comum na dinâmica dos chamados países subdesenvolvidos. Logo, o caráter etnocêntrico se mostra problemático, tendo em vista as realidades diferentes que se mostram nos países centrais e nos subdesenvolvidos. Ainda que a realidade dos países periféricos seja regida pela lógica global do capital, ela tem suas nuances e especificidades. Ou seja, por mais que estejam numa forma de organização diferente, o circuito inferior atua de forma paralela ao superior e ambos se mostram numa relação que pode ser vista ora pelo inferior oferecer produtos e serviços para o funcionamento do superior (os motoristas de aplicativos e vans por vezes são trabalhadores fundamentais que permitem os deslocamentos diários urbanos de inúmeras pessoas de empresas e instituições ditas "formais"), ora da força de trabalho excedente (ou reserva numa visão marxista) do superior acabar por ser aproveitada pelo inferior (SANTOS, 2018).

Vale ressaltar também a discussão que envolve o que seria essa "formalidade" na dinâmica atual do mercado de trabalho. Nas últimas três décadas, estamos vivendo momentos de flexibilização das leis trabalhistas, com aprovação de projetos que visam desonerar a folha de pagamentos para os empresários de modo a atender os ditames neoliberais (FRIGOTTO, 2001), o que causa uma profunda mudança das relações trabalhistas, especialmente nas décadas finais do século XX. Com isso posto, diversos direitos estão sendo afrouxados ou retirados dos trabalhadores, mesmo dos que se enquadram como formais. O que desperta tal problematização: se os trabalhadores do circuito inferior são aqueles que não possuem vínculo legal no âmbito de sua função de trabalho desempenhada, então a falta de direitos que talvez fosse comum nessa forma de relação trabalhista, agora se torna presente também nos

[10] Nesse trabalho serão consideradas de forma mais profunda as discussões em torno do circuito inferior, para um estudo mais detalhado do circuito superior ver *O espaço dividido* (2018), também de Milton Santos.

trabalhos formais. Outro ponto é que se o trabalhador formal tem seus direitos previdenciários assegurados por uma contribuição ao longo de anos de serviços prestados, por que aqueles que não têm vínculo fixo também não podem ter esses direitos? Se a busca pelo consumo se verifica independente da renda (SANTOS, 2018) e os trabalhadores do circuito inferior consomem e pagam suas contas, decerto contribuem (mesmo que indiretamente) no que diz respeito aos impostos incidentes a produtos e serviços. Faz sentido deixá-los de fora de todo um sistema previdenciário?

Fundamentado no conceito de "cidadania regulada" trazido por W.G. dos Santos, Milton afirma que o fisco age com abuso de poder administrativo e atua como legislador, policial, juiz e algoz, de modo que as políticas previdenciárias tiram do cidadão o controle de seus recursos (SANTOS, 2007). Isso reforça os argumentos anteriormente citados e abre outra problematização: será que esse abuso de poder administrativo se faz presente também em outras esferas, como o político? Num bairro, como Santa Cruz, sabidamente dominado por "milícias" que praticam extorsão a troco de uma suposta proteção ou concessão de um direito de trabalhar e de uso do espaço público, esses cidadãos não seriam taxados duplamente, digo pelas instituições formais do governo e pelas formas de poder paralelo?[11] Portanto, o uso do termo "informal" desperta questões complexas que devem aqui ser consideradas, se mostrando relevantes no que se objetiva não só a escolha do tema, mas também a construção do conhecimento com os estudantes.

Compreender como a informalidade vem aumentando e os processos que a desencadearam se mostra pertinente. Santos (2009) nos alertou que a explosão urbana seria resultado do modelo capitalista de crescimento e da explosão demográfica. Como a dinâmica das migrações campo-cidade podem nos auxiliar a essa compreensão? Qual o papel da modernização tecnológica, no campo e na indústria, para explicação de tal processo? Milton Santos nos traz a análise de que essa modernização gera um número reduzido de empregos, o que leva a deterioração do mercado de trabalho nos países subdesenvolvidos com alta porcentagem de pessoas que não têm emprego nem renda permanentes e assim acabam por entrarem no circuito inferior. Será essa a dinâmica que ocorre a nível local, diante do recorte espacial escolhido? Esses pontos estão entre os objetivos principais da investigação.

Outro importante ponto é saber quais problemas esses trabalhadores enfrentam e se isso poderia impactar a vida dos mesmos. Temos uma perspectiva externa e alheia as

[11] Uso o termo paralelo, mas diversas investigações policiais e pesquisas indicam que as milícias nada tem de paralelo, estão atreladas a políticos e instituições públicas. Para aprofundamento do assunto ver *A república das milícias: Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro* (2020) de Bruno Paes Manso.

especificidades locais e sociais de cada grupo, mas é possível observar que a busca do ganho desses trabalhadores é cotidiana, mediante uma necessidade de pagar dívidas, manter crédito e continuar a viver, ou seja, a questão é mais necessidade do que escolha (SANTOS, 2009; 2018).

Por fim, a ideia é analisar os impactos do aumento da informalidade na vida das pessoas residentes do bairro e até mesmo em termos de futuro da sociedade. A ausência de direitos é um fator relevante para esses trabalhadores? Eles pensam e fazem planos de vida em longo prazo? Existem alternativas para essa realidade? Tais reflexões devem permear a presente pesquisa e na busca das representações trazidas pelos alunos.

1.4 **A Inserção do Bairro de Santa Cruz no contexto Metropolitano do Rio de Janeiro**

Compreender como Santa Cruz se insere na dinâmica metropolitana do Rio de Janeiro é fundamental, pois esse é um espaço que passou por profundas mudanças de uso da terra ao longo do tempo, principalmente a partir da década de 1960, com a execução de seu distrito industrial. Portanto, penso que entender e analisar a perspectiva atual do mercado de trabalho passa pelo entendimento de algumas transformações ao longo do tempo e no espaço do bairro. Faz-se importante reforçar onde está inserido espacialmente o bairro, dentro do recorte municipal (figura 3), quando observamos que Santa Cruz é uma das localidades mais distantes geograficamente da área considerada o centro da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 3: A inserção do bairro em estudo no recorte municipal do Rio de Janeiro

Fonte: Data Rio com adaptações do autor, 2022.

Estudos anteriores elucidaram as transformações ocorridas em Santa Cruz – desde a sua consolidação enquanto fazenda utilizada pelos jesuítas e fundamentada na policultura, a Fazenda Santa Cruz – até culminar em estudos mais recentes como de Silva (2017), que traz uma apresentação do bairro mais relacionada às transformações decorrentes das inúmeras obras de infraestrutura nas adjacências e sua associação com a dinâmica urbano-metropolitana que vem se consolidando atualmente.

Até o ano de 1759, as terras onde hoje está o bairro pertenciam aos padres Jesuítas e seu uso era destinado ao plantio de gêneros agrícolas que abasteciam a corte portuguesa localizada na região central da cidade (SILVA, 2017). Santa Cruz era uma grande fazenda e também, posteriormente, casa de veraneio da Família Imperial. A partir da referida data e expulsão dos Jesuítas, Santa Cruz passou por recorrentes transformações na sua dinâmica produtiva, de uso do solo e até mesmo de trabalho.

A utilização da mão de obra escrava nas terras da fazenda perdurou até sua abolição no final do século XIX e, a partir de então, houve aumento do quantitativo de imigrantes que já se dirigiam a essa localidade desde o princípio do século. Dentre estes, o destaque ficava para os chineses, espanhóis, portugueses e japoneses. A execução de obras de infraestrutura – fornecimento de água, iluminação a gás e luz elétrica, além dos meios de transporte ferroviário com finalidade para transportar o gado que era abatido no Matadouro de Santa Cruz – já davam os contornos do que se planejava em relação à inserção do bairro na já consolidada economia capitalista presente na cidade. Tais obras, "proporcionaram dinamismo econômico para os produtores (...), conferindo a Santa Cruz o título de celeiro do então Distrito Federal" (SILVA, 2017, p. 174). Passado esse período e somada a uma crise da produção de cítricos na região (em virtude da eclosão das Guerras Mundiais), houve mudanças na formação espacial que até então se realizava no bairro. O antigo "celeiro" agrícola, passou por uma transformação levando, o que tínhamos anteriormente a se modificar.

Lefebvre (1999) mostra que na dinâmica capitalista ocorrem processos que podem ser mais bem compreendidos a partir do binômio "explosão/implosão". Ademais, tais processos refletem e impactam em outra dinâmica: a urbana. Podemos dizer que a cidade do Rio de Janeiro passou por um momento de "explosão" e isso se refletiu no bairro de Santa Cruz. A função até então atribuída à região em análise se transformou: antes, produtor agrícola com grande quantidade de terras destinada ao plantio e a partir da década de 1960 passando a receber investimentos dos setores industriais. O centro urbano que antes abrigava as principais fábricas passa por uma desconcentração, sendo Santa Cruz o local de destino de uma parte

dessas novas indústrias. Como consequência, o centro implode e passa a contar com novas funcionalidades.

O que podemos inferir então é, uma extensão da cidade para além das porções que possuíam e se caracterizaram pelo uso industrial do solo urbano, seguindo um novo vetor de expansão. Posto isso, vemos a intensificação dos processos de explosão, "levando à urbanização da sociedade, ao tecido urbano recobrindo as reminiscências da cidade anterior à indústria" (LEFEBVRE, 1999, p. 25). O "tecido urbano" entendido não só como domínio edificado, mas das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. O local de uma segunda residência, um mercado no campo ou uma rodovia fazem parte desse tecido. Ou seja, o "tecido urbano" é visto não só como a parte construída, mas um conjunto de manifestações de predomínio da cidade sobre o campo (MONTE-MÓR, 1994). De certa maneira, já poderíamos dizer que o bairro se inseria nessa realidade, entretanto de uma forma diferente.

A porção da cidade que antes era dominada por um uso do solo atrelado a produção agropecuária, passa a se alterar e, mesmo que algumas partes estivessem (e ainda estejam) com a produção primária, não deixam de estar inseridas na dinâmica urbana, visto que sua produção é para atender uma economia que não funciona sem o fornecimento do suporte que tais áreas possuem. Logo, Santa Cruz está no bojo disso.

Considerando o século XX, Silva (2017) afirma que o bairro começa a passar por "fases de urbanização". A primeira, na década de 1930, seria com a possibilidade de os trabalhadores morarem em áreas mais distantes do centro, graças a eletrificação da linha férrea. Esse aspecto é marcante, pois durante décadas Santa Cruz inseriu-se (e ainda se insere) na dinâmica urbana dessa maneira, como local de reserva de mão de obra que realizava a migração pendular diária. A segunda, datada de 1960, conta com a remoção das favelas de áreas centrais da cidade, o que gerou também um aumento dos deslocamentos e a vinda para moradia de um quantitativo maior de pessoas. Por fim, a década de 1970 marca a terceira fase com as obras de extensão da Avenida Brasil até a zona oeste.

Acrescento ainda que, tomando o ano de 2006 em diante, podemos ter inaugurado outra fase de urbanização da área, em virtude das modificações provocadas por três processos: primeiro, o início das obras de instalação da Ternium Brasil (antiga CSA); segundo, a enorme quantidade de condomínios populares associado ao programa do governo federal *Minha Casa Minha Vida* e terceiro, as obras de infraestrutura e mobilidade urbanas atreladas ao corredor Transoeste com execução do modelo de BRT (*Bus Rapid Transit*) e do Arco Metropolitano.

O que chama atenção no contexto das três primeiras é o fato de que a maior parte das ações foi fruto de políticas públicas, efetivando a participação determinante do Estado em seu

desenvolvimento. Tal fato começa a se modificar nessa nova fase percebida nos últimos quinze anos, muito por reflexo de medidas neoliberais associadas à mudança do papel do Estado, que passa a atuar a serviço do capital financeiro predominante. Tudo mediado pelo processo de globalização que irá atuar nas metrópoles e refletir mudanças para que todo o sistema se reproduza. Isso trouxe gigantescos impactos, não só na dinâmica urbana do bairro, como também de habitação e trabalho.

A seguir, veremos como as transformações urbanas irão gerar outros impactos, que não serão sentidos na dinâmica socioespacial, à luz de um processo de reestruturação produtiva que reforça certos problemas característicos e marcantes de nossa sociedade, além do quanto isso se desdobra em duas áreas tão caras dentro da pesquisa: o trabalho e a educação.

1.5 **A reestruturação produtiva e suas implicações na educação e no trabalho**

Penso ser importante destacar o papel que o bairro de Santa Cruz ocupa na complexa dinâmica metropolitana atual. E, como espaço inserido na América Latina, produzido a partir de uma situação de periferia global. Ou seja, a formação e as transformações que aqui ocorrem são reflexos do "capitalismo globalizante, portanto, é gerador de desigualdade socioespacial" (SHEPPARD, 2020, p. 153). O que o autor chama de "desenvolvimento geográfico desigual" nos ajuda a elucidar que, por mais que as relações centro-periferia possam nos levar a uma concepção simplificada e dual do espaço urbano, nos mostram o papel que certas localidades ocupam no contexto do capitalismo.

Mattos (2015) revisita alguns autores e nos mostra como a concepção de "cidade dual" marcou um período de análise das questões urbanas, o que dialoga diretamente com a perspectiva da relação centro-periferia e suas manifestações nesse espaço. Diante do contexto de formação das regiões metropolitanas no Brasil, que remonta aos anos 1970, é interessante compreender que esses espaços se formaram nessa perspectiva dual, decerto que as rápidas transformações e as consequências delas atualmente não deem conta mais dessa relação simplista.

A complexidade, que envolve a questão urbana atual e suas transformações, é tratada com detalhes por Firkowski (2013) nas discussões acerca da dinâmica metropolitana que se manifesta. A autora mostra que para compreender a atual fase da urbanização, devemos

perceber que o processo de formação das metrópoles nem sempre acompanha a manifestação na forma da Região Metropolitana como conhecemos. Ela defende que a realidade urbana atual se encontra em um contexto que se projeta "diante de um movimento de passagem predominantemente urbano-urbano ou urbano-metropolitano, entendendo, aqui, o metropolitano como a complexificação do urbano" (FIRKOWSKI, 2013, p. 26), sendo assim o estágio mais complexo que se fala culmina na metropolização. De maneira a reforçar seus argumentos, a autora traz concepções de diferentes autores acerca do fenômeno de metropolização, sendo um deles o próprio Carlos de Mattos. O que se observa, portanto, é que a realidade urbana atual se desenvolve como reflexo da "dinâmica econômica globalizada" culminando numa tendência a "metropolização expandida".

Creio ser extremamente pertinente a contribuição de Mattos (2015) em seus estudos sobre as idiossincrasias da América Latina na questão urbana atual. O autor nos faz recorrer a outras maneiras de ver tais processos e sair da concepção possivelmente reducionista da já mencionada perspectiva dual baseada no modelo centro-periferia. Sendo assim, utilizando um trabalho que mostra a análise da cidade São Paulo por dois autores brasileiros, nos revela que:

> Mais do que reforçar uma dualidade entre incluídos e excluídos [...], a nova ordem espacial na cidade segue um modelo muito mais fractal, em que a tensão entre o avançado e o arcaico, o inserido e o excluído, o legal e o ilegal se reproduz infinitamente no espaço. (ROLNIK; FRÚGOLI JR apud MATTOS, 2015, p. 176)

Dessa maneira, ainda que seja formada numa relação centro-periferia e reproduza questões relativas a esse processo, não podemos limitar a visão dual para compreender e analisar a dinâmica das metrópoles atuais, especialmente no que diz respeito à perspectiva latino-americana. Todavia, é inegável o papel marginalizado que certos espaços metropolitanos ocupam no cenário urbano nos dias de hoje. Ainda que se faça a ressalva de que nem sempre as periferias estejam associadas a locais distantes dos grandes centros, pois "a periferização se efetiva social e geograficamente em diferentes pontos de uma dada área metropolitana" (PAVIANI, 1994, p. 183), sendo Santa Cruz um exemplo disso.

É fato que as desigualdades não são exclusivas de áreas fora da centralidade urbana, visto que observamos a reprodução dessas relações desiguais também nesses espaços. A partir da já referida "implosão", com o centro ganhando novas funcionalidades, as relações de emprego se modificam, postos de trabalho são fechados e outros mais qualificados se mantém.

Indo além, observo que tal entendimento pode elucidar a análise da dinâmica do mercado de trabalho informal. Carlos (2013), nos alerta como a metrópole pode refletir contrastes que levam à chamada "desigualdade espacial". Vejo o mercado de trabalho informal (por vezes tratado como ilegal) uma manifestação dessa cidade fractal. Ao mesmo tempo em que temos na paisagem de Santa Cruz o suposto "progresso" associado ao crescimento cada vez maior da presença de indústrias, acompanhadas de obras de infraestrutura urbana nas adjacências do bairro (como é o caso do Arco Metropolitano e do corredor BRT Transoeste), também é possível observar uma desigualdade que se manifesta no espaço urbano da área em estudo. Daí a percepção aqui tratada de que tais processos não podem ser vistos de maneira inextricável.

Nota-se, portanto, que a farta geração de empregos na fase de obras da *Ternium* Brasil, foi um dos aspectos motivadores da vinda da empresa e posteriormente de um contingente maior de pessoas que potencialmente seriam parte dessa mão de obra utilizada na fábrica. Entretanto, para se adequar ao ritmo intenso de competitividade solicitado pelo sistema capitalista e suas facetas em ações neoliberais (sendo a competitividade um elemento determinante) essa e outras empresas precisaram aderir às novas tecnologias produtivas que trouxeram mudanças na esfera do trabalho.

Soma-se a isso, o papel do Estado que era desenvolvimentista/keynesiano e passa, nas últimas décadas do século XX, a atender os interesses neoliberais. Tais mudanças em seu papel não podem ser menosprezadas, diante do contexto atual e suas profundas implicações nas transformações urbanas e sociais. O geógrafo Pedro Toro, nos mostra exatamente essa associação entre a maior necessidade de competitividade provocada pelo capitalismo globalizante e seus efeitos no espaço metropolitano. Assim, ao afirmar que *"la privilegiada posición de las metrópolis contemporáneas para servir de soporte al fenómeno de globalización"* (TORO, 2016, p. 83) mostra o quanto as metrópoles – considerando que elas são criadas por legislação estadual – tem uma privilegiada posição para servir aos interesses neoliberais que aproveitam das facilidades geradas diante da crescente globalização e, dessa maneira, garantem a reprodução do sistema capitalista.

Ciccolella e Mignaqui (2009), também contribuem com essa discussão ao falar sobre a mudança de papel dos Estados-nação e sua perda de força em virtude da "guerra fiscal", fato esse que está profundamente relacionado à área de estudo. Pois, a chegada da *Ternium* Brasil foi feita com forte mediação do governo do Estado, que a isentou de pagamento de impostos por longos períodos, chegando ao caso do ICMS (Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) há doze anos sem arrecadação.

Os autores falam do surgimento da “cidade corporativa” e enfatizam que nenhuma outra estrutura *“territorial es más propicia que la gran metrópoli a los requerimentos de infraestructura y factores de competitividad territorial de las grandes corporaciones”* (CICCOLELLA; MIGNAQUI, 2009, p. 41). Mais do que isso, também reforçam o quanto as novas tecnologias são fundamentais para concretização de tal conjuntura, o que reverbera no mercado de trabalho dentro dos espaços metropolitanos.

Com isso, vejo que a vinda de indústrias, o posterior crescimento populacional e da informalidade se traduzem como consequência dessa necessidade de competitividade. Ao aumentar os investimentos, paradoxalmente, há também uma produção de desigualdades. Toro (2016) reforça o quanto os interesses globais se sobrepõem aos locais e dessa maneira o desenvolvimento urbano está mais integrado a processos planetários (especulação e indústrias) do que das relações com a metrópole próxima. Produzindo, então, um “território descontínuo”, “difuso” e com “centralidades diversas e áreas marginais” [12].

Utilizando o ponto de vista demonstrado nos trabalhos de Wacquant e trazendo a perspectiva de cidade americana, Mattos (2015) conclui que a marginalidade urbana é o subproduto de uma dupla transformação: quantitativa (automação) e qualitativa (degradação do emprego, remuneração e previdência), o que confirma os argumentos de que a informalidade pode ser vista como consequência dessas transformações.

Para compreender mais detalhadamente tal condição, Mattos (2015) traz uma discussão sobre como o neoliberalismo influenciou nas dinâmicas sociais, produtivas e principalmente na organização metropolitana, com destaque para a América Latina. São notórias as idiossincrasias de cada realidade e buscar uma explicação única talvez não responda as especificidades locais. Entretanto, o autor nos mostra que é possível perceber similaridades a partir da compreensão da “reestruturação produtiva” que o sistema capitalista trouxe nas últimas décadas. O debate sobre o conceito de reestruturação é extremamente amplo, sendo importante traçar algumas considerações. Quando falamos de estrutura pensamos na ideia de disposição e ordem das partes, no sentido de construir (LENCIONI, 1997). Todavia, para essa autora nem sempre uma reestruturação vem acompanhada de uma mudança de estrutura. Muda-se forma e função, mas não a estrutura.

O que se pretende dizer é que, por mais que pensemos nas mudanças provocadas na urbanização ao longo do tempo, em virtude das próprias transformações do sistema capitalista em suas diferentes fases, não podemos dizer que a maneira como os fenômenos ocorriam

[12] TORO, 2016, p. 95 (tradução livre)

antes desapareceram. O capitalismo se reinventa e sua manifestação na dinâmica urbano-metropolitana se transforma, mas a sua essência é a mesma. Não podemos pensar numa perspectiva simplista de superação de um pelo outro, mas numa visão mais complexa, difusa e assim representada no espaço e nas relações sociais.

Em outra obra, Lencioni (2015) nos traz uma discussão sobre a tríade de Lefebvre quando o mesmo apresenta que o espaço é homogêneo, fragmentado e hierarquizado. Ela afirma que o autor se refere não ao espaço geográfico, mas ao espaço social e que o mesmo busca em Marx o pensamento sobre outro espaço: o capitalista. Sendo assim, se esse "é produzido pelo trabalho, o trabalho passa, então, a ganhar centralidade na compreensão do processo social" (LENCIONI, 2015, p. 40). Isso só reforça que o entendimento do trabalho e da produção do espaço derivado deste não é simples.

Entendo, portanto, que a informalidade reflete de maneira muito clara tal tríade, pois se mostra homogênea ao se reproduzir de forma similar em diferentes pontos do espaço urbano regional e local (com ressalvas às particularidades). É também fragmentada, posto que é reflexo de uma divisão técnica e social do trabalho e, por fim, é hierarquizada a partir do entendimento de que ela demonstra uma condição de trabalho precário em relação aos outros, feito (em sua maioria, ainda que não exclusivamente) por uma população marginalizada, seja na sua qualificação ou inserção na economia e nos espaços metropolitanos. É pertinente o retorno às ideias de Carlos (2013, p. 81) ao afirmar que a "paisagem urbana é o choque dos contrastes, das diferenças". Assim, considero que mesmo não mudando sua estrutura, o sistema capitalista pode, por vezes, mudar a sua forma de reprodução e, dessa maneira, se manifestar na dinâmica metropolitana, sendo um desses elementos o trabalho informal.

Vale nesse momento, uma reflexão acerca de como a "reestruturação produtiva" – no esteio das ações neoliberais – influenciaram não só a dinâmica urbano-metropolitana ou de trabalho, mas também a educação brasileira. Para isso, é necessário compreendermos que essa adequação da educação a serviço do mercado vem se consolidando desde a década de 1990, porém ganhou força com as contrarreformas promovidas nos últimos anos.

Em manifesto elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) que incluiu professores vinculados ao ensino, pesquisa e extensão do campo do Ensino de Geografia, foi feita uma análise crítica a essas reformas educacionais.

Esse coletivo de autores traz um histórico de como foram construídas, ao longo dos últimos anos, as bases para que ocorressem tais reformas[13].

Vemos nesse conjunto de medidas, portanto, que elas representam a "expressão de ações articuladas e vinculadas do capital nacional e internacional" (ANPEGE, 2021, p. 88) feitas por intermédio de um Estado cuja missão tende a "fortalecer os processos de mercantilização da educação promovendo a criação de um amplo mercado educacional em todos os níveis de ensino" (ANPEGE, *op. cit.*).

Assim, o que ocorre com a educação e o trabalho não é visto de maneira inextricável do que observamos em relação aos reflexos na dinâmica urbano-metropolitana. O papel do Estado (principalmente no caso brasileiro com os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro) foi de facilitar a aprovação de leis e medidas para atender aos grandes empresários e formar uma mão de obra que se insere de maneira precária no mercado de trabalho.

Nas palavras de Frigotto (2001, p. 81) o que vivemos é um momento de mudança da função atribuído à escola que "passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego. No plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social do Estado para o plano do individual". Ou seja, a ideia do suposto "empreendedorismo" faz o indivíduo que antes tinha o trabalho como um direito – ressalvas aos devidos problemas e de como isso não chegou da mesma forma a todas as classes principalmente nos países subdesenvolvidos – agora estar na condição de um mero "empregável". O sujeito fica "disponível" à espera do que o mercado tem a oferecer para ele. Em outras palavras, "o trabalhador tornado informal e sem quaisquer direitos ou garantias na verdade se torna empresário de si mesmo. E (...) se ele falhar nessa empreitada, a culpa é apenas dele" (SOUZA, 2021, p. 33).

As reformas, com o discurso do "protagonismo juvenil, flexibilidade e liberdade de escolha" (ANPEGE, 2021, p. 101), só conformam à realidade os argumentos pontuados acima. A escola abre-se para o mercado privado com os kits pedagógicos e materiais em plataformas online e assim é obliterada a serviço dos agentes corporativos e fundações privadas. O professor perde sua autonomia com a homogeneização do currículo, como é o caso da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Tudo isso culminando na retirada do poder emancipatório que a educação pode promover.

É impossível não relacionar tais fatos com a dinâmica metropolitana do mercado de trabalho. Isso perpassa a simples questão de pensar o trabalhador com vínculo ou não e até

---

[13] Aqui irei considerar particularmente as reformas educacionais e alguns reflexos que também estão ocorrendo graças à outra reforma: a trabalhista. Entendo que esse conjunto de medidas não estão dissociados um do outro, mas intencionalmente produzidos para atender aos interesses neoliberais.

mesmo “entre o emprego formal e informal, mas também pela gravitação do emprego em torno de condições de ‘marginalização transitória ou definitiva’ dos mercados de trabalho organizados.” (SIQUEIRA, 2022, p. 625).

Vemos desempregados tendo que usar sua criatividade para conseguir levar à sua família o pão de cada dia e cresce absurdamente o número de pessoas que vão passando de uma função para outra. Hoje, é motorista de aplicativo, amanhã consegue um contrato temporário para trabalhar com vendas e comissão. Passa a época de festas de fim de ano, retorna para ser motorista de aplicativo, num ciclo que parece sem fim e cada vez mais degradante. Dessa forma, as barreiras à entrada no trabalho estável e bem remunerado tornam-se intransponíveis para a PEA metropolitana. De um lado a já discutida modernização e de outro uma educação a serviço do mercado, que passar a tolher o efetivo exercício da cidadania.

Paviani (1994) promoveu uma contraposição entre a “cidadania dada e conquistada”, esta seria resultado das lutas e conquistas sociais ao longo do tempo, aquela se configura como a concedida pelo Estado em seus diferentes governos, de modo a manter a população sob seu controle. Esses cidadãos, que não tiveram direito aos instrumentos educacionais adequados, são cooptados por iniciativas de favorecimento, benefícios ou programas sociais. Práticas que acabam por esvaziar movimentos e a própria compreensão de onde o cidadão está na “escala social” (CALLAI, 2013) e quem está dominando as ações que impactam diretamente na sua vida. Tal questão também envolve o acesso a bens públicos e no seu direito à cidade[14]. Assim, a educação de baixa qualidade e não emancipadora é um projeto perfeito para os interesses do capital. Não se problematiza os direitos e a cidadania, o Estado simplesmente as concede quando mais se precisa o que culmina na perda de autonomia individual e coletiva.

Os argumentos levam a uma conclusão impactante. Para Gaudêncio Frigotto, a ideia de “cidadão mínimo” – situação na qual ao indivíduo cabe pensar e reagir minimamente e assim estar a serviço dos ideais do sistema hegemônico – parece servir à compreensão do que temos visto. Já na visão de Santos (2007), a mencionada perda de direitos, fruto das ações neoliberais, vão ter como resultados desses agravos, um espaço empobrecido material, social, política, cultural e moralmente, dessa maneira estabelecendo um “espaço sem cidadãos”. Sendo as periferias ou regiões marginais, como áreas desprovidas de serviços essenciais à

[14] Ver também Oliveira (2017)

vida social e individual, apesar de elevada densidade demográfica, um espaço levado a tal situação.

Carlos (2013, p. 84) propõe que para analisarmos o urbano precisamos partir de dois pontos de vista: o do "produtor que necessitará de equipamentos de infraestrutura, de informações, de inovação, de amplas instalações". Essa perspectiva parece mostrar o caráter utilitarista da cidade a serviço dos interesses hegemônicos e do neoliberalismo, como foi problematizado anteriormente.

O segundo ponto defendido pela autora, é o do "cidadão que se apropria do espaço em função das necessidades inerentes à reprodução da vida" (CARLOS, *op. cit.*). Para a autora, dentro dessas necessidades estão a habitação, o trabalho e o lazer. Apesar de não ser citado explicitamente por ela, é importante que tenhamos a compreensão de que a escola também tem um papel fundamental na formação do cidadão e a Geografia (sem cair na panaceia por vezes associada à disciplina) pode ser de grande auxílio para se atingir tal objetivo. Helena Callai evidencia a importância da escola, do cotidiano e do lugar de vivência do aluno para desenvolver habilidades e competências para formação cidadã.

Considerando a escola enquanto local que será capaz de possibilitar à criança "se situar no mundo e, futuramente, também no mercado de trabalho" (CALLAI, 2013, p. 22), a autora ressalta que o papel da instituição não se limita a meramente transmissão de conhecimentos adquiridos pela humanidade, de modo ao estudante conseguir um emprego ou se inserir no modelo estabelecido de sociedade que vivemos. Mas, permitir também ao aluno compreender e se reconhecer como sujeito de sua existência. Ela considera que a escola deve construir referencial e proporcionar ao estudante a leitura do mundo da vida. Daí a visão da escola como espaço que promove a condição para que tal objetivo possa ser realizado.

Nas categorias de cotidiano e lugar, Callai (2013, p. 23) nos atesta que o primeiro seria fundamental para "entender o mundo e o local onde se vive" e, usando os argumentos de Lana Cavalcanti, nos ilustra que o cotidiano também pode permitir ao aluno construir um conhecimento geográfico. Decerto que a informalidade faz parte desse cotidiano do aluno, pois muitos de seus vizinhos ou familiares realizam e sobrevivem diariamente por meio dessas atividades.

Faz-se necessário que, através da escola e da Geografia enquanto disciplina, a função de formar o cidadão para que ele possa "saber as coisas e saber o que fazer com elas (...) transformá-las em ferramentas para compreender o mundo e conduzir a própria vida" (CALLAI, 2013, p. 23). Estudar o lugar é uma forma "para compreender o mundo" (CALLAI, 2013, p. 25), ver que o mesmo é resultado da vida em sociedade em que cada um

possui seus interesses. A autora nos impulsiona a exercitar a investigação, estimular a pesquisa para compreensão e análise de tudo que os cerca. Ir além do visível, mas pensando nas relações que o moldam daquela forma específica. O lugar não somente visto na sua escala espacial ou geográfica, mas na "escala social".

Os jovens devem se dar conta de como estão inseridos socialmente e assim, usando Milton Santos, Callai (2013) nos mostra que é possível não somente compreender, como também exercer a cidadania. Colocar-se como protagonista da própria vida e fazer frente à globalização, questão fundamental dentro da perspectiva que viemos construindo até aqui, de como se promove a inserção do local, seus processos e interesses dentro da dinâmica urbano-metropolitana que se sustenta o bairro.

1.6 **A Educação como oportunidade de libertação e exercício da cidadania**

O que se buscou entender no subitem anterior, foi como a reestruturação produtiva e as ações neoliberais por elas demandadas, podem ter influenciado na dinâmica do mercado de trabalho e da vida de pessoas que se encontram numa situação de marginalidade. Além disso, pudemos refletir sobre o quanto tais transformações podem impactar na forma como a paisagem urbana se materializa no caso específico do bairro de Santa Cruz e as consequências para os cidadãos que ali habitam.

Toda essa reflexão se mostra extremamente complexa sendo, portanto, necessário compreender não só o que está visível, mas também as relações engendradas como consequência disso. O caminho sugerido é de pensar como a Geografia pode auxiliar no entendimento de todos os processos e impactos nas vidas que aqui se fazem presentes. Logo, considero a educação uma ferramenta libertadora para se alcançar esse objetivo. Mais do que impor uma metodologia ou caminho único, a escola deve ser "um instrumento de libertação". Precisamos entender que o ensino deve estimular as pessoas a "pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas" (VESENTINI, 2013, p. 20).

Descobrir como funciona o mundo e entender que ele está cada vez mais globalizado é de suma importância e, vimos ao longo desse texto, como isso impacta a vida das pessoas de maneira muito forte. A Geografia tem o seu papel nisso. Hoje se exige consumidores e cidadãos internacionalizados e a escola deve se comprometer em formar tais cidadãos, de modo a entenderem o quanto as decisões que ocorrem a nível mundial e local podem influenciar sua vida.

Precisamos formar profissionais mais qualificados e dar condições, para caso haja oportunidade, os estudantes possam se empregar e garantir sua qualidade de vida, mas não se trata de impor uma teoria sobre a prática. Vesentini (2013, p. 25) fala que por vezes se apela ao "diálogo com a comunidade" e aí se escondem soluções pré-determinadas cabendo aos participantes somente assimilar o discurso libertador. Para esse autor, educar para liberdade é "educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente (...) só assim pode-se propiciar aos educandos que se tornem cidadãos plenos, agentes da história, sujeitos autônomos, críticos e criativos". Sendo assim, vejo que pensar sobre essas questões de maneira crítica e inacabada é um percurso que devemos seguir.

Sheppard (2020, p. 137) propõe que uma das importantes formas de agirmos no mundo é pensando geograficamente, para ele isso "pode ser algo inclusivo. É uma atividade da qual todos os humanos podem participar". Essa forma de compreender a construção do conhecimento, pode ser uma potência transformadora da sociedade que vivemos e, mesmo que não se tenha tal pretensão, é necessário tomarmos outros pontos de partida. Por que não considerar os saberes que os estudantes e seus familiares (muitos deles trabalhadores informais) possuem? Estar na informalidade significa estar relegada a eterna subalternização e exploração do sistema?

Devemos caminhar para um "pluralismo engajado" de maneira que se leve em conta a produção de diferentes tipos de conhecimentos. Assim, um posicionamento pluralista deve "empoderar aqueles atualmente marginalizados, permitindo-lhes vetar decisões se suas vozes não forem adequadamente ouvidas" (SHEPPARD, 2020, p. 144). É preciso retomar a coletividade e buscar interesses comuns por parte de todos os trabalhadores, mas dou uma atenção especial aos informais (ou poderíamos dizer marginalizados?). Dessa maneira, atrelado a uma educação libertadora, seus caminhos podem ser mais bem compreendidos e decididos para seu bem-estar.

Não se trata de recriminar ou estabelecer que emprego bom é aquele com vínculo ou carteira assinada, mas fazê-los compreender por que estão inseridos nessa condição. A escola e outros espaços podem estimular o "pensar geograficamente", permitindo ao aluno, e futuro cidadão, estar ciente de sua realidade e poder agir. Criar espaços para mudá-las, construir cidadania, ampliando informação e participação pública. Permitir sua inclusão social e práticas participativas de planejamento para que, segundo Ciccolella e Mignaqui (2009), se enfrente um duplo desafio: competitividade territorial e inclusão social. Por que não pensar na força dos estudantes e trabalhadores para isso?

De acordo com Carlos (2013) o espaço urbano, que é produto das contradições, pode permitir o “enriquecimento que o contato com o outro propicia (...) traduzindo a ideia de sujeito coletivo, como revelação da identidade do homem, por meio da ação” (p. 89). Esses trabalhadores vivem em ritmo diferente de muitos outros e podemos observar o contato pessoal diário que os mesmos têm uns com os outros, por vezes se ajudando, concorrendo, buscando aquilo que lhe falta no que está ao lado. Enfim, creio que a convivência e interação no ambiente escolar possa ser uma potência, uma localidade onde, a partir dos encontros e das relações, possamos agir para transformar.

Concluindo o presente tomo, pudemos observar o quanto é complexa a conceituação do que vem a ser o trabalho, senão também as implicações das transformações urbanas, em diferentes escalas. Vimos também como as propostas neoliberais impactam fortemente a educação e o trabalho, mas também foi possível refletir sobre algumas potencialidades diante de todos os problemas apresentados. No próximo capítulo, veremos como a categoria trabalho e mais precisamente o trabalho informal é trazido no âmbito das matrizes curriculares utilizadas atualmente e relacionar com o ensino de Geografia.

2 **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA E A CATEGORIA TRABALHO**

No presente capítulo, serão discutidas e trazidas as imbricações entre o conceito de trabalho e ensino de Geografia. Iremos analisar como este tema se inseriu nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nos documentos oficiais atuais (BRASIL, 2017).

Além da sua abordagem nos chamados temas contemporâneos transversais (BRASIL, 2019). A ideia é que se problematizem as diretrizes curriculares e se a forma como está estabelecido o tema nesses documentos é suficiente para a compreensão do conceito de trabalho e se o trabalho informal aparece de alguma forma. Assim, diante do exposto, aventar possibilidades e limitações ao ensino de Geografia.

Nesta parte iremos salientar sobre onde e quando os estudos do trabalho passam a fazer parte da Geografia. A ideia é falar onde o tema se insere, diante dos debates epistemológicos, e problematizar as diferentes abordagens à luz da concepção de modernidade que guiou e ainda guia os estudos geográficos. Veremos em quais momentos na Geografia científica o tema aparece e porque se faz importante além de uma análise geográfica, considerar a contribuição de outras áreas do conhecimento. Dessa maneira, percebermos e reforçarmos o quanto a reestruturação produtiva, como seu marco sentido no Brasil entre as décadas de 1980-90, pode contribuir para o entendimento das consequências espaciais, na dinâmica territorial e sua repercussão para os trabalhadores.

Como visto anteriormente no presente texto, a categoria trabalho é apropriada por diferentes áreas do conhecimento, desde a sociologia, economia, educação e pela geografia. Aqui nos propomos a destacar as contribuições de alguns estudos da ciência geográfica acerca do tema. Segundo Thomaz Jr (2011, p. 105), a abordagem do conceito é recorrente no campo geográfico, sendo visto “sob a forma de duplo nível articulado de existência, o metabolismo homem-meio e a regulação sociedade/espaço”.

Seguindo a ordem, na interpretação do que o autor chama de primeiro nível (metabolismo homem-meio), foi possível observar no capítulo anterior extenso debate sobre tal visão onde observamos uma aproximação com as ideias marxistas que envolvem a concepção metabólica, bem como o contraponto e complemento dessas ideias a partir de uma leitura lukacsiana. Aproximando-se dessa linha de pensamento, podemos perceber que ao se apropriar dessa relação metabólica social a serviço do capital, se produz efeitos “fragmenta, complexifica e heterogeneíza o mundo do trabalho (...) promovem profundos rearranjos

territoriais e consequentemente, redefinições locacionais do domínio espacial" (THOMAZ JR, 2011, p. 106).

Nesse ponto, trago a relevância da Geografia em estudar o tema, pois diante de tantas transformações geradas pela reestruturação produtiva, isso acaba por produzir consequências na dinâmica espacial relativa ao trabalho e na vida dos trabalhadores. Afinal, "a organização/reorganização da sociedade para a produção implica, além de um redimensionamento do trabalho, em uma reorganização espacial e territorial da sociedade" (GONÇALVES; THOMAZ JR, 2002). Portanto, o papel da nossa disciplina deve ser de destacar e trazer mais elementos para o debate acerca do tema.

Diante do exposto, podemos também avançar às discussões envolvendo o que Thomaz Jr (2011) mostra como segundo nível: a regulação sociedade/espaço. Ainda que ele diga que nesse duplo nível no qual o trabalho é visto na Geografia, mostram um limite analítico científico e que se devem considerar outras formas de ler e interpretar suas consequências, assim como reforça o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. O autor também nos alerta que a Geografia pouco se apropriou, ao longo do tempo, das discussões sobre o trabalho.[15] Dialogando com isso e trazendo o destaque que o trabalho possui dentro da abordagem epistemológica, iremos perceber que a dita corrente "crítica ou marxista" da geografia é a que dará relevância ao tema, ainda que este apareça também de forma implícita em momentos anteriores da ciência geográfica.

Thomaz Jr (2011) mostra que a presença do tema em obras da Geografia remete aos anos 1960 com Pierre George no livro *Sociologia e Geografia* (1969). Adicionando elementos a tais discussões, Perpetua (2016) pontua o nascimento da Geografia do Trabalho na década de 1990, no bojo da chamada *Geografia radical* ou *crítica*, fruto do cruzamento entre a Geografia e o marxismo, consubstanciado a partir dos anos 1970, além das contribuições do geógrafo Ruy Moreira.

Para Guilherme Perpetua, a análise geográfica do trabalho tende a ser horizontal fundada numa "coetaneidade conflituosa de territórios/territorialidades, tempos históricos/temporalidades em disputa no interior da totalidade social." (PERPETUA, 2016, p. 40). O autor entende que isso mostra uma recusa da disciplina a enxergar de maneira linear e homogeneizante a história da luta de classes e diz, por isso, ser indispensável o diálogo com os sujeitos do trabalho. Para ele, os trabalhadores são quem mais estão submetidos às diversas

[15] Vale ressaltar que o próprio autor tem papel relevante nas análises do tema em estudo, sendo os trabalhos por ele desenvolvidos – assim como a orientação de alunos no contexto da UNESP (Universidade Estadual Paulista) – Campus de Presidente Prudente (SP) no Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT) – referência no Brasil no que diz respeito aos estudos sobre trabalho e Geografia.

mudanças, dentre ela as transformações de ambientes e de lugares de trabalho, muitas das vezes em curtos intervalos.

Como dito anteriormente nesse texto e diante do que se busca dentro da investigação a que se propõe esta pesquisa, esses sujeitos sentem as consequências de cada inovação tecnológica, principalmente àqueles inseridos na lógica da informalidade, visto que “a flexibilização, a precarização, o número crescente dos trabalhadores camelôs nos centros urbanos brasileiros, são então fenômenos territoriais e expressões geográficas da dinâmica do trabalho” (GONÇALVES; THOMAZ JR, 2002). Essa expressão geográfica é visível no bairro de Santa Cruz sendo os alunos, ex-alunos e responsáveis que se inserem na realidade pesquisada, parte disso.

Diante do exposto, vemos o quanto a Geografia deve ser apropriar de tais discussões e investigar com mais frequência a dinâmica espacial que envolve tais situações. Citando Antonio Thomaz Júnior, Perpetua (2016) alerta que os instrumentos teórico-conceituais que dispomos não se aproximam da práxis histórica, social e concreta do trabalho, por isso a utilização nesta obra da Teoria das Representações Sociais e a opção pela construção do conhecimento do tema feito em conjunto com os estudantes. Assim como a referida inovação técnica, ao considerarmos os aspectos históricos e geográficos, podemos remeter inclusive a dinâmica das sociedades rurais e das migrações para explicarmos as suas consequências no contexto urbano.

De acordo com Gonçalves e Thomaz Jr (2002), a migração da força de trabalho rumo a cidade nos remete a desterritorialização do camponês, sendo considerada a principal determinante do crescimento do setor informal urbano. Com efeito, o "comércio ambulante altera o espaço urbano ao oferecer seus produtos à venda nas vias públicas, determinando um novo uso do espaço, com características e regras próprias" (VILLAS BOAS, 1995, p. 11).

Mais à frente, será trazida a proposta de ensino do presente tema e sua inserção no currículo da disciplina de Geografia, como também as possibilidades do uso da transversalidade. Por conseguinte, tal consideração se fundamenta como ponto de partida para explicar e entender o crescimento do número de trabalhadores desse tipo nas áreas metropolitanas, como a que se insere espacialmente o bairro em estudo.

Thomaz Jr (2011) adverte também que as concepções sobre trabalho são encontradas nos escritos de Vidal de La Blache quando este “atrelou à noção de trabalho o ato transformador capaz de permitir ao homem extrair do meio (*habitat*) as condições e os meios de vida. O trabalho, estreitamente vinculado à órbita das relações econômicas” (THOMAZ JR, 2011, p. 112). Tal abordagem vem na esteira dos chamados “gêneros de vida” e mostra a

já referida e problematizada visão dentro da relação homem-meio, uma vez que La Blache, em retorno a Ritter, fala e se interessa pelo destino do homem numa civilização industrial, ainda que reforce o modelo N-H-E (MOREIRA, 2014). Isso acabou por seguir a visão clássica de ciência, herdado da modernidade em que homem e natureza são vistos de maneira dissociadas e acabam por produzir uma crise ambiental[16] a partir da raiz do pensamento moderno e científico.

Para Novo (2007), analisar o pensamento moderno não deve ser só como uma busca por explicações, mas de teorias e leis utilizados por uma economia e ideologias em que a suposta racionalidade tem seu caráter dominador. Assim, entendemos que a manifestação dessa dominação é sentida pelo trabalhador e principalmente por aqueles fora da lógica formal. Sendo assim, a referida visão lablacheana foi "fonte de inspiração para os demais *corpus* científicos, a Geografia também contaminada pelo positivismo, se distanciou da refundição do homem com a natureza" (THOMAZ JR, 2011, p. 112).

Logo, a leitura geográfica – como uma das diferentes interpretações que emana do conhecimento científico – produz um discurso fragmentário (urbana, rural, econômica, política) e o mundo do trabalho entra nessa perspectiva. O que vemos então é um convite do autor para que – buscando atingir um objetivo pedagógico – as categorias e conceitos tragam o contraditório numa "confluência das contribuições das demais áreas do conhecimento" (THOMAZ JR, *op. cit*., p. 114).

Tal análise tanto reforça, quanto justifica o uso das fontes conceituais de trabalho adotadas no capítulo 1, bem como a escolha da Teoria das Representações Sociais como caminho metodológico, não para tornar a Geografia menos relevante ou ofuscada, mas buscar uma "Geografia do trabalho fundada na compreensão histórica do trabalho e consequentemente, na estrutura espacial que o regula" (THOMAZ JR., *op. cit*., p. 118) e dessa maneira superarmos os limites que a 'leitura' geográfica possa nos deixar.

2.2 **As relações entre o trabalho e o ensino de geografia**

[16] Aqui entendemos que a crise ambiental não ocorre apenas no nível de destruição e apropriação da natureza à serviço do capital, mas também tal crise é vista na desumanização e precarização, condições estas impostas ao trabalhador.

Pretendemos tratar nessa parte os aspectos que envolvem a abordagem do tema associado ao ensino de Geografia. Considerando que as discussões curriculares e formais do ensino serão tratadas no item seguinte, nesse momento a intenção é descobrir o que motivou a discussão do tema. Visto que em outras obras atreladas ao ensino de Geografia, sobre educação e inserção no mercado de trabalho ou até mesmo àquelas que se utilizam da Teoria das Representações Sociais, são trazidas geralmente a partir do aluno cursante do ensino médio. Veremos que tal entendimento desperta alguns argumentos que irão definir e nortear o que vem a ser o ensino de Geografia, bem como suas variações como no caso da Educação Geográfica e, por fim, a Geografia escolar.

Muitos estudos que atrelam a educação ao mercado de trabalho trazem abordagens de alunos mais maduros (ensino médio, EJA, técnico, profissionalizante etc.). Entretanto, pode causar certa surpresa a escolha de alunos do 7º ano do ensino fundamental como grupo focal desta pesquisa. Por que trazer esse tema para alunos de tão terna idade? Eles já pensam ou se planejam tão precocemente? Tais questionamentos podem pairar a mente do leitor, logo discursaremos nas linhas a seguir um pouco mais sobre isso.

Como dito, extensas bibliografias e estudos consideram a formação profissional no Ensino Médio e outras modalidades na relação com o mercado de trabalho, diante disso cabe a seguinte reflexão: por que não trazer o tema já em terna idade, de modo a estimular uma visão crítica e problematizar as questões relativas ao trabalho? Penso que tais reflexões, ao ocorrer mais cedo, podem ser um interessante caminho para construção de pensamento crítico e condizente com a realidade nas fases mais maduras desses alunos. Sem contar que em nossa experiência enquanto educadores, vemos que muitos deles, quando em idade mais avançadas, no ensino médio ou técnico, podem estar já exercendo atividades laborais em paralelo com os estudos. Sendo um momento em que sua dedicação, ou até mesmo condição, já não o permita refletir e problematizar onde ele se encontra.

Resta assim, uma conformação com sua condição e pouca criticidade, afinal muitos se preocupam fundamentalmente em honrar compromissos financeiros ou cuidar de seus filhos, se esforçando para que sua vida se reproduza do jeito que está. Isso quando o aluno ainda persiste nos estudos, pois o que observamos é que a evasão escolar nas fases mais maduras é extremamente alta.

Sendo assim, pensamos que em etapas superiores dos estudos o que iremos aqui chamar de “estudante-trabalhador” já pode estar em um momento crucial de sua vida, onde as necessidades se fazem presentes, assim como os desejos numa sociedade de estímulo ao consumo. Humildemente compreendemos que se faz, portanto, necessário uma recondução

das pesquisas, bem como dos esforços, análises e investigações que visem à superação da condição de vulnerabilidade já na formação inicial desses estudantes. Além do que, como serão apresentados adiante nos resultados, alguns desses alunos já exercem atividade de trabalho, por vezes numa condição de reprodução da lógica familiar ou até por necessidade da mesma.

Adiar tal abordagem e entendimento – não em termos curriculares, mas em análises e investigações – pode não ser a melhor escolha para que se busque uma melhor compreensão e aprendizagem daquilo que se intenta ou se objetiva em termos de uma educação crítica e emancipatória, ainda que tais pesquisas se mostrem muito pertinentes. Fora isso e em diálogo com o que se pretende nessa parte, o tema está previsto nos parâmetros curriculares para a referida etapa, quando no ensino de Geografia do 7º ano consta o "Mundo do trabalho" nas *unidades temáticas* da BNCC e nos seus *objetos de conhecimento* a proposta de se analisar "Desigualdade social e trabalho" (Figura 4).

Figura 4: Grade curricular do 7º ano de escolaridade, segundo a BNCC.

GEOGRAFIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil			**(EF07GE01)** Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil			**(EF07GE02)** Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. **(EF07GE03)** Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira			**(EF07GE04)** Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias			**(EF07GE05)** Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo. **(EF07GE06)** Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.
	Desigualdade social e o trabalho			**(EF07GE07)** Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro. **(EF07GE08)** Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil			**(EF07GE09)** Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais. **(EF07GE10)** Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira			**(EF07GE11)** Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária). **(EF07GE12)** Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Fonte: BRASIL, 2017.

O documento coloca o tema do trabalho em destaque quando o considera em suas *Unidades Temáticas*, como podemos observar na figura anterior. Ao fazê-lo, incorpora esse

aspecto num sentido de progressão de habilidades, onde tais unidades aparecem ao longo de todos os anos que compõem o ensino fundamental. Logo, a relação entre o tema desta pesquisa e o ensino de Geografia é marcante e muito importante, pois consideramos que ele aparece de forma direta, em detrimento de outros temas e conceitos. Fato esse que justifica a importância de seguirmos pelo caminho de tais investigações e alertamos para que outras pesquisas na área de educação possam fazer o mesmo.

Sendo assim, ao detalhar o que se pretende na unidade *Mundo do Trabalho* a BNCC diz que nela:

> Incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais. (BRASIL, 2017, p. 363)

Em consonância com a matriz curricular, vemos a importância de se investigar e descobrir as razões que provocaram transformações no mercado de trabalho atual, somado ao papel da produção de espaço e na relação entre campo e cidade. Além disso, as novas tecnologias têm papel fundamental quando consideramos o trabalho informal – que por sinal não aparece nessas diretrizes determinadas pelo documento, mostrando que ele acaba por não ter um papel de relevância, sem a devida problematização e especificação dessa condição que representa uma considerável parcela da sociedade.

Antunes (2020), nos alerta que, diante dessas inovações, teremos “mais informalização com informatização”, o que já produz uma confusão entre trabalho informal e mundo digital que embaralha o tempo de trabalho e de vida dos trabalhadores. A BNCC, portanto, mostra pouca relevância em tais aspectos, por isso não devemos nos limitar ao que esse documento traz, buscando alternativas e outras formas de ensinar. Pretendemos destacar o trabalho informal, pois ele ocupa papel importantíssimo no referido cenário, não sendo dada a devida atenção ou aquela consideramos pertinente no contexto desse documento.

Por conseguinte, penso ser importante considerar alguns aspectos relevantes do que vem a ser o ato de ensinar Geografia. Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), trazem importantes contribuições sobre esse tópico quando, na referida obra, as autoras reforçam seu objetivo que é o de construir um saber escolar relacionando o que se produz na academia com o conhecimento dos alunos. Certamente existem extensas fontes bibliográficas acerca de tal

questão. Como articular aquilo que se aprende na formação universitária com o que se deve trabalhar em sala de aula? Esse questionamento não é simples de ser respondido, entretanto, faremos questão de salientar a relação entre o que vem a ser Ensino de Geografia, Geografia escolar e Educação Geográfica.

No que diz respeito ao ensino, consideramos a parte que envolve o currículo construído e a ideia de passar os conhecimentos adquiridos durante a trajetória da ciência geográfica. Temos então dois problemas: primeiro uma ideia de que o conhecimento produzido deve ser transmitido às futuras gerações, o que revela a grande dificuldade que por décadas foi aprender a Geografia nas escolas, por vezes considerando aspectos herdados das correntes científicas da disciplina e atrelada a um estudo das regiões naturais, o que revelava uma incapacidade da Geografia Tradicional de considerar a complexidade do mundo e do país (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

O professor seria a figura responsável por transmitir o conhecimento acadêmico para os alunos da escola, sendo "a prática de ensino dessa disciplina na escola básica, ainda muito pautada na memorização e reprodução de conteúdos factuais compartimentados" (CAVALCANTI, 2019, p. 29) ou ainda uma Geografia "que resultava em padronização dos materiais instrucionais e aulas previsíveis e pouco criativas" (CAVALCANTI, *op. cit.*, p. 25).

A escolha do caminho das representações sociais se justifica também por conta disso, levando em conta os saberes advindos dos estudantes, saímos da referida estandardização. Tal intencionalidade pode nos permitir, enquanto professores, atingir o maior nível de aprendizado dos nossos alunos, negar preconceitos e construir um tipo de realidade, mais contextualizada para esses sujeitos.

Um segundo ponto de tensão seria a desconsideração dos saberes já existentes por parte dos indivíduos. Os alunos seriam a famosa "página em branco" a ser completada com os conhecimentos geográficos adquiridos dos seus professores. Diante disso, é mister ressaltar que o ensino de Geografia não se trata de uma forma de ensinar antiga, mas que também envolve a dimensão curricular e de como tais conceitos produzidos na academia devem se transformar em conteúdos e chegar aos alunos. Lana Cavalcanti, traz o enfoque no ensino, mas afirma que sua trajetória de pesquisas sempre foi solucionar o seguinte problema: "como atuar no ensino de Geografia, de modo que ele seja significativo para os alunos" (CAVALCANTI, 2019, p. 10). Aqui, compartilho desse pensamento, fundamentando a investigação nesse ponto tão crucial dentro do contexto da pesquisa a que nos propomos.

Isso posto, chegamos na chamada Geografia escolar, que seria o espaço da mediação entre academia e escola. Os conteúdos devem ser abordados, porém considerando a dimensão

cotidiana, aquilo que enfrentamos diariamente em nossas práticas pedagógicas e em sala de aula. Para a já referida autora, a Geografia escolar é "conteúdo e método que servem para pensar" (CAVALCANTI, 2019, p. 181). Ou seja, ela constrói argumentos mostrando que a Geografia deve – ao se ensinar um conteúdo – também ensinar um modo de pensar, ao qual levará à aproximação do sujeito com a sua realidade. Seus conhecimentos (análises geográficas) acercam-se da constituição dessa realidade. A esse modo de pensar ela dá o nome de "pensamento geográfico".

Outra importante autora diverge da concepção de Lana no que diz respeito ao pensamento geográfico[17] mas se aproxima quando afirma que ensinar geografia deve ser uma forma de construir ferramentas para compreender a espacialidade dos estudantes. Callai (2013, p. 17) diz que a "Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em: olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida" e assim ao levar a compreensão do lugar onde vivem os alunos, também estar fundamentada em trabalhar conceitos significativos que irão conduzir ao exercício da cidadania. Vemos, portanto, a importância de pensarmos outras estratégias de ensino, de modo a aproximar os conteúdos de Geografia desses sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Adiante, a autora constrói argumentos que mostram a importância de não somente o aluno pensar a sua espacialidade – a partir do conceito de lugar – senão também traz que a educação geográfica deve funcionar de maneira a superar a transmissão de informações. Tal visão entende que "o entrelaçamento do discurso da ciência, do discurso da Geografia escolar e a dimensão pedagógica que está neles embutido permite o encaminhamento da educação geográfica" (CALLAI, 2013, p. 18). Diante do exposto, podemos entender numa sentença que, segundo a autora, a tarefa da educação geográfica deve ser de desenvolver o pensamento espacial e trabalhar conceitos significativos.

Essa rápida reflexão e articulação entre os conceitos acima, mostra-se relevante para que seja possível entendermos o que se pretende na relação entre o tema e o ensino de Geografia. Alerto, entretanto, para que não sejamos tentados a entrar numa visão compartimentada e reduzida de considerar tais conceitos isoladamente, pois eles articulam-se o tempo inteiro, o que pode nos permitir a construção do conhecimento junto aos estudantes pelo ensino da Geografia, destacando a relevância dela para a sua formação e aprendizagem. A presente investigação caminha por um viés de consideração daquilo disposto na dimensão

[17] Tal aspecto não será problematizado nesse momento, porém adiante será realizada uma rápida reflexão sobre tal ponto.

curricular (ensino de Geografia), mas não se prende unicamente a isso, pois acreditamos ser possível tomar os processos educativos de maneira mais ampla e rica.

Na próxima parte deste capítulo serão problematizadas as questões de currículo e a busca por diferentes possibilidades será que a orientação pelo currículo é suficiente para permitirmos ao estudante um processo de aprendizagem mais significativo? Reconhecendo que existem tais limites, trazemos outras formas de considerar os estudos e ensino do tema, porém diante do exposto a abordagem conceitual que prende o ensino ao guia formal que o currículo nos traz, não será a única abordagem considerada. Iremos também nos apropriar na realidade próxima dos alunos, do seu lugar de moradia, convivência familiar e escolar, bem como suas experiências e representações serão de suma importância na construção do conhecimento. Portanto, se faz pertinente a consideração de que as práticas diárias com vistas a tornar o ensino de Geografia mais significativo, deve permitir uma autonomia ao professor de considerar as referidas situações.

2.3 **O desafio de relacionar temas contemporâneos transversais e trabalho informal**

O que se propõe esse subitem é apresentar como o tema Trabalho se inseriu e ainda se insere nas bases curriculares (PCN e BNCC), quais abordagens são sugeridas para seu ensino (recomendação x obrigação via marcos legais) e analisar de que maneira e se o trabalho informal é considerado nesses documentos.

A utilização de temas transversais não é algo novo, foi a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – publicado em 1998 – que essa abordagem foi trazida à matriz curricular pela primeira vez.[18] Relevante consideração a ser feita é no que trata da elaboração e adoção dos referidos parâmetros. A reforma curricular realizada nessa época foi fruto de um modelo importado da Espanha pelo governo brasileiro, lá também se apresentaram algumas situações relativas ao uso da transversalidade que, “surgiu de uma proposta de renovação pedagógica e de formação do professorado da Espanha para que o fazer pedagógico fosse realizado de outra maneira e até mesmo criasse uma nova escola” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 127).

É notória essa aproximação quando vemos que no documento oficial brasileiro, ao apresentar os seis temas transversais, afirma que eles devem envolver “problemáticas sociais

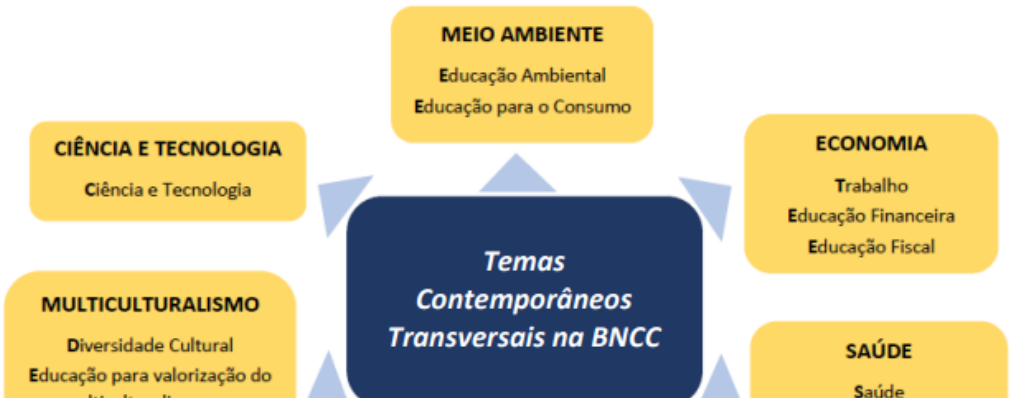
[18] Importante salientar que os PCNs não trouxeram a abordagem de temas transversais como algo nunca visto, mas a transversalidade, ao longo do tempo, foi vista e utilizada como abordagem metodológica, fruto de práticas e atrelada a pedagogia de projetos (GAVIDIA, 2002).

atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial" (BRASIL, 1998, p. 65). Fundamentando essa importação europeia, o diálogo direto é observado quando lemos que "os temas transversais introduzidos na Espanha foram selecionados com base nas problemáticas sociais e ambientais" (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2007, p. 127).

A título comparativo é possível perceber tal proximidade entre os discursos dos dois países, principalmente relativo às problemáticas sociais, mas também a omissão (no texto brasileiro) do viés ambiental, ainda que este apareça entre os temas transversais na categoria Meio Ambiente. Percebe-se, então, que nos documentos oficiais a transversalidade remonta aos PCNs de 1998. Para fugir da falsa ideia de que esta obra pode estar enviesando para uma discussão sobre o passado, reforçamos aqui que esse documento estabeleceu a referência em termos de currículo no que diz respeito à adoção dos temas transversais e mais recentemente, com a publicação da BNCC no ano de 2017, esses temas foram reformulados e voltaram a ganhar destaque. Sobre isso, no documento mais antigo os temas eram seis: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e, por fim, o tema Trabalho e Consumo.

Já na BNCC, passam a ser chamados de Temas Contemporâneos (transversais e integradores) e o que antes eram os grandes temas, sofrem mudanças, passando atualmente a ser considerados em seis macroáreas temáticas: Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Cidadania e Civismo, Saúde e Economia (Figura 5). Ao observar a figura percebemos que houve subdivisões e, com isso, a partir do novo documento, passam a vigorar quinze temas em seu total. Adianto que essa discussão é aqui trazida, tendo em vista que o tema dessa dissertação se enquadra dentre as seis macroáreas no tema Economia, sendo o foco deste projeto o subitem Trabalho.

Figura 5: Os temas contemporâneos transversais e suas macroáreas.



Fonte: BRASIL, 2019.

Cabem agora algumas considerações que a nosso ver podem ser vistas em duas dimensões: uma em relação ao currículo e outra no que diz respeito à formação do professor. Sobre a dimensão do curricular, podemos observar que o modelo aqui implementado surge de ideias trazidas de fora do Brasil, o que a nosso ver gera problemas[19], pois não considerava as idiossincrasias do nosso país, que possui uma diversidade enorme. Esse fato mostra o quão complexo pode ser a simples importação de práticas educativas externas, bem como a execução dessas em uma nação com tantas variedades regionais em termos de alunos, professores, questões socioeconômicas assim como outras tantas especificidades.

Também se mostra importante trazer algumas reflexões sobre as concepções do vem a ser considerado currículo. Lopes e Macedo (2011), nos ajuda a compreender aspectos da evolução dessas discussões, trazendo concepções de diferentes correntes e posicionamentos sobre os estudos curriculares, apesar de sua ressalva que diz não ser possível responder a pergunta "o que é currículo?".

No entanto, as autoras mostram os percursos históricos que remontam a 1633 e a primeira menção do termo. Naquele momento, ainda que não houvesse um debruçar sobre os estudos deste tema, já era possível perceber que "currículo dizia respeito a organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20), trazendo uma ideia de montagem de estrutura e sequência da experiência educacional a um determinado plano de aprendizagem. Na virada do século XIX que ganham força nos Estados Unidos e no

[19] E na prática foi possível confirmar isso, tendo em vista as dificuldades de inserir esses temas nas aulas no âmbito das escolas ao longo do tempo, mesmo porque os PCNs dentro de seu caráter normativo, estabelecem os temas transversais apenas como "recomendações para a Educação Básica" (BRASIL, 2019b p.15 grifo meu)

Brasil, os estudos acerca do currículo. As referidas autoras, afirmam que tais abordagens reforçam uma conexão entre o papel da escola e as mudanças da sociedade que à época se industrializava e urbanizava.

Sendo assim, “as demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21), ou seja, a apropriação da escola por parte da lógica da eficiência produtiva e formação de trabalhadores para atender a ela já era perceptível, ponto este de extrema relevância e destaque para a presente obra e tema proposto. A ideia era formar trabalhadores úteis para o capital continuar a se reproduzir. Vemos essa aproximação, quando ao surgirem os temas transversais nos PCNs em 1998 sendo o trabalho um deles, sua abordagem é diretamente atrelada ao consumo, como podemos confirmar no documento e nos parágrafos anteriores.

De acordo com as determinações curriculares, a escola formaria os trabalhadores que deveriam se adequar e inserir de acordo com sua utilidade a serviço do capital, como produto da venda de sua força de trabalho estaria atrelado a lógica do consumo. Tal condição fica explícita e expressamente clara quando fazemos essa relação. Sendo assim, “a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social” (LOPES; MACEDO, *op. cit.* p. 22).

Essa visão – mais uma vez e assim como ocorre com a reforma curricular dos anos 1990 no Brasil, bem como a introdução dos temas transversais no currículo – surge nos movimentos de teoria curriculares baseados fora dos nossos domínios. Nesse caso especifico nos Estados Unidos, sendo apropriada pela corrente chamada Escola Nova no Brasil. Todavia, ao fim dos anos 1980 e começo da década seguinte, correntes e teóricos do campo progressista do país como Paulo Freire, Demerval Saviani com sua pedagogia Histórico-Crítica e José Libâneo no campo da pedagogia crítico-social, trouxeram avanços e a reintrodução das perspectivas marxistas nos debates acerca do tema. Em paralelo, os trabalhos de Michael Apple, inseridos na área das teorias reprodutivistas, marcam uma importante concepção e influência nos estudos curriculares que ganham popularidade em um contexto de redemocratização do nosso país.

Para esse e outros autores, como Bourdieu, a escola reforça uma desigualdade da sociedade na medida em que distribuem de maneira diferenciada o chamado capital cultural. Para o autor “a escola opera com códigos de transmissão cultural familiar apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares” (LOPES; MACEDO,

2011, p. 28). Isso se encontra presente de maneira muito forte na concepção de montagem do currículo.

Por vezes, enquanto professores, nos questionamos "por que o aluno de escola pública tem dificuldade de aprender?". Atribuímos diversas vezes o insucesso escolar à falta de dedicação do aluno, porém pouco refletimos sobre a estrutura curricular que nos é imposta e que devemos seguir em nossas práticas, assim como no uso de livros e materiais didáticos. Por que não considerar os saberes advindos das classes populares para encadear nossas aulas? Seria possível um melhor entendimento dos fenômenos e conteúdos caso isso fosse considerado? É nessa linha de pensamento que estruturamos nossa abordagem metodológica e práticas no presente trabalho.

No que diz respeito à segunda dimensão (formação do professor), vimos que na Espanha a proposta foi feita e acompanhada de uma intencionalidade que culminaria na formação e que esta acompanhasse o seu fazer pedagógico, devendo este ser realizado de outra maneira. Entretanto, no Brasil não houve ações eficazes do governo nesse sentido, o que tivemos foi uma organização posta de cima pra baixo, sem a devida formação e preparação dos profissionais da educação para essas mudanças. Não foi considerado que os cursos de graduação de nosso país[20] não capacitam para a transversalidade.

Nos PCNs, a transversalidade começa por uma abordagem metodológica e a ausência de um conceito claro e substanciado, dificultando sua prática e execução. Além dos diferentes níveis e perspectivas que os currículos podem trazer: currículo formal, oculto ou vivido (LOPES; MACEDO, 2011). O que se observa, portanto, é o quanto se mostra difícil compreender e utilizar os temas transversais. A ideia do que vem a ser transversal se mostra presente nas práticas escolares e de professores há inúmeras décadas, mas percebemos algumas concepções diversas do termo. Em um desses entendimentos, transversal pode ser "conjunto de valores, atitudes, e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados" (GAVIDIA, 2002, p. 16).

Esse conjunto vai além do que sempre foi ensinado na lógica fechada e fragmentada das disciplinas, por isso a transversalidade seria uma maneira de abrir a escola para as questões pertinentes à sociedade e ser vista como espaço de criatividade e inovação (GAVIDIA, *op. cit.*), de modo a atender também ao desenvolvimento do aluno como cidadão. Já em outra perspectiva, transversal pode ser visto como "assuntos que não pertencem a

[20] Fundamentado nos argumentos de Callai (2013) entendemos a graduação apenas como formação inicial. E ainda acrescento o entendimento de que cabe aos órgãos do governo, às instituições e até mesmo aos professores buscar uma formação plena

nenhuma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas como se delas fizessem parte" (CORDEIRO, 2019, p. 60). Concluímos que a sua definição atualmente está em aberto. O que se observa em comum entre algumas definições aqui trazidas é o seguinte ponto convergente: não podemos nos dedicar a propor soluções para problemas da sociedade apenas com a visão fragmentada e fechada de uma só disciplina.

Entretanto, a base curricular não fornece orientações ou formas de abordar os temas dessa forma, logo, se temos o Trabalho como um deles, certamente teremos dificuldades no seu desenvolvimento ao longo das aulas de Geografia. E, se percebemos essa complexidade na abordagem da referida categoria, consequentemente também a enfrentaremos diante do conceito de trabalho informal dentro do que se apresentam nas bases curriculares propostas. Afinal, o próprio documento oficial demonstra problemas na abordagem da transversalidade e deixa em aberto sobre como as propostas devem ser trabalhadas nas escolas que podem seguir "um ou mais componentes de forma intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sempre transversalmente às áreas de conhecimento" (BRASIL, 2019, p. 7).

Ao longo desta pesquisa e na prática pedagógica como professor de ensino fundamental, foi possível constatar o quanto abordar o tema a luz das matrizes curriculares, principalmente dentro da transversalidade, se mostra áspero. Todavia, realizar a função de ensinar exige de nós professores romper obstáculos e buscar soluções em meio às inúmeras dificuldades que enfrentamos, isso porque aqui se considera elas apenas no contexto pedagógico. Aqueles comprometidos com a missão que a educação nos impõe, são desafiados rotineiramente a usar sua criatividade e inventividade como estratégias de "sobrevivência" dentro da nossa profissão. Sendo assim, refletimos sobre as possíveis potencialidades de desenvolver o tema diante de uma complexa matriz curricular que temos.

Cordeiro (2019) nos traz a concepção sobre os temas transversais como mecanismos para atingir a importante função social da escola, que seria um local de encontro, diálogo, reflexão e prática com o mundo, não apenas como reprodutora de saberes acumulados ao longo do tempo. A autora alerta inclusive, sobre como deixaram de ser apenas recomendações e passaram a ser referência obrigatória no que diz respeito a transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a BNCC.

Como já expressado, é possível ver potencialidades na abordagem de temas transversais que para alguns autores podem ser considerados "pontes entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento acadêmico, estabelecendo a articulação entre ambos" (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 127). Para essas autoras, tais temas podem ser aliados na aproximação à realidade dos alunos, bem como a consideração de temas

mais significativos nas aulas. As estratégias metodológicas escolhida nesta pesquisa que envolve a utilização do PBL e a Teoria das Representações Sociais dialogam diretamente com tais argumentos e os detalhes serão desenvolvidos nos capítulos subsequentes.

Sendo assim, mesmo com tantos problemas, deixo outra reflexão de que a transversalidade pode ser importante caminho para superarmos a visão fragmentária e disciplinar que temos. Além disso, considerar não somente os conteúdos, mas também outros saberes e dimensões da vida se fazem necessário. Esbarramos, portanto, nas questões estruturais que fazem parte da nossa realidade como educadores. Somos guiados a seguir modelos e normas curriculares que desconsideram as especificidades locais. O currículo pode ser visto não apenas como documento, mas como texto para atender objetivos (por vezes de controle e políticos) do contexto em que ele se insere, não apenas prescrever conteúdo. Ele funciona para atender interesses privados e hegemônicos, mas também práticas que buscam uma suposta harmonia social (LOPES; MACEDO, 2011).

Mediado por um discurso de igualdade, que não problematiza as relações de poder envolvidas em toda essa lógica, busca uma unidade de família, escola e sociedade. Desconsiderar especificidades e diferentes cotidianos ou realidades, é problemático. Como alcançar esse tal harmonia e unidade? É possível unir em torno de um mesmo modelo, via currículo, diferentes tipos de família em uma sociedade tão diversa quanto a que temos atualmente? Essas perguntas podem guiar nossos pensamentos e ações voltados para novas estratégias que busquem e viabilizem uma *aprendizagemensino* [21] mais relevante e significativa.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TRABALHO E ENSINO DE GEOGRAFIA: CRUZAMENTOS/ENTRELAÇAMENTOS NECESSÁRIOS

Neste capítulo será trazida a metodologia utilizada ao longo da pesquisa. A proposta é que se discuta a utilização dos instrumentos para se atingir o objetivo central à luz de alguns autores e teóricos.

No que diz respeito às representações sociais serão consideradas as ideias de Serge Moscovici. Para o autor a “Teoria das Representações Sociais fornece o referencial

[21] A autora Inês Barbosa de Oliveira usa o termo dessa forma, pois partilha da concepção de que todo ensino é preconizado de uma aprendizagem, que já chega junto com os alunos no cotidiano da escola. Essa interpretação está, ao nosso ver, diretamente atrelada a proposta que trazemos nesta obra de considerar as representações sociais advindas e produzidas pelos alunos. Para mais detalhes sobre o uso do termo, ver *Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas* (2013).

interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social" (MOSCOVICI, 2007, p. 25). O que justifica a escolha do caminho a seguir como estratégia metodológica, diante do que se propõe como forma do ensino de Geografia, assim como da escuta dos atores envolvidos e sua importância. Ele acrescenta ainda que nos princípios metodológicos das representações dentro de um estudo "devemos averiguar origens do objeto e considerá-lo como uma obra de arte e como matéria-prima" (MOSCOVICI, *op. cit.*, p. 90) tudo, nesse sentido, foi refeito, reconstruído por gerações e passado adiante e reproduzido no mundo exterior e assim será considerado no que diz respeito ao trabalho informal e as concepções trazidas pelos estudantes.

Com relação aos instrumentos, principalmente em relação ao questionário qualitativo e a técnica de evocação de palavras, serão levados em conta os aspectos presentes em Silva (2012, p. 128). Ele entende que o enfoque na abordagem qualitativa "tende a ser mais emancipatório, já que se inclina a defender a necessidade de compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo".

Sobre a referida técnica, utilizando-se dos argumentos de Maria Laura Franco, traz a linguagem como forma importante de expressão da existência humana e assim desenvolve as representações sociais numa interação entre linguagem, pensamento e ação. Somado a isso, a associação livre de palavras "potencializa a emersão das dimensões latentes que servem de base ao universo semântico específico das representações sociais" (SILVA, 2012, p. 140).

A partir do instrumento de coleta das justificativas, caminhamos para a construção de um discurso do sujeito coletivo, que de acordo com a proposta de Lefevre, Lefevre e Marques (2009, p. 1194), "busca produzir no leitor um efeito de coletividade falando" e entende que o conceito de representações sociais é "substratos verbais ou verbo-narrativos das representações (...) complexos que extrapolam largamente suas manifestações verbais".

Outro caminho metodológico que será seguido é a construção do conhecimento a partir do método de aprendizagem baseada em problemas (sigla do inglês PBL – *Problem Based Learning).* Tal metodologia foi aqui considerada de maneira a mostrar um caminho alternativo às formas de aprendizagem mais comuns e numa busca a partir do que é relevante para a comunidade, ao tentar soluções ou alternativas para os problemas e fenômenos (BENDER, 2014). A ideia é direcionar e, ao mesmo tempo, fornecer autonomia aos estudantes para que possam compreender, refletir e procurar caminhos para os problemas propostos.

Com relação ao uso de imagens, ao longo da sequência a ser desenvolvida nas aulas, as propostas serão articuladas às concepções de Gomes (2017) e Novaes (2011). No

entendimento de Gomes (2017, p. 26) “um instrumento básico da descrição são as imagens” e fazer a articulação entre o visto e o escrito pode ser um caminho que leve ao desenvolvimento maior do aprendizado, soma-se isso o fato de que a imagens não nos comunicam tudo diretamente. Portanto, segundo o autor, seria necessário percorrer um caminho seguindo três dimensões básicas e assim configura-se o que ele chama de “quadro”: observação; análise e o raciocínio.

Sendo assim, “essa linguagem visual tem nos ‘quadros geográficos’ uma forma original, comprometida antes com as possibilidades de explicação daquilo que descreve, e não apenas com sua exemplificação ou ilustração” (GOMES, 2017, p. 60). O que se tem, então, é a não consideração da imagem pela imagem, mas como uma forma de exercitar o pensamento (geográfico), como também explicar fenômenos. As ideias de Novaes (2011) complementam tais argumentos, pois ele entende que é preciso mudar a forma e o método com que nós professores ensinamos a partir desse direcionamento do olhar, retirando o aluno de um estado “passivo” para, assim, utilizarmos imagens com a finalidade de “descobrir”.

3.1 **Teoria das representações sociais e contribuição para o estudo do trabalho e do fenômeno da informalidade**

Neste momento iremos nos encaminhar para a justificativa e os desdobramentos que envolvem a escolha da Teoria das Representações Sociais (TRS) como estratégia metodológica, perante o estudo do tema. A ideia é trazer as contribuições que a referida teoria nos reserva de acordo com o que se pretende nessa investigação, bem como sua relação com a dinâmica do trabalho e do trabalho informal. Este, entendido com uma condição decorrente de práticas sociais hegemônicas que culminam na existência de tal condição, produzindo o fenômeno da informalidade.

O entendimento do vem a ser as representações já permeiam pesquisas e estudos há bastante tempo. Serge Moscovici, grande estudioso da psicologia social, é a referência no campo da TRS, todavia também consideraremos outros autores para entender e analisar a pertinência desses estudos para a presente obra. Para o referido autor, representação social se configura como:

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código

> para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21)

Dito isso, observamos que a ideia de "representação" não envolve apenas o "estar no lugar de", segundo o próprio autor representar um objeto é inscrever o mesmo em nosso universo, propiciando um contexto inteligível de modo a interpretá-lo (MOSCOVICI, 2012). Logo, surge a ideia associada à comunicação, mas não apenas, podemos também as considerar como uma condição construída socialmente, que permeia as relações e práticas do indivíduo e seu grupo social ou coletividade para com o mundo à sua volta. Sendo assim, "representar um objeto significa assumir um posicionamento favorável, contrário ou indiferente frente a ele" (ROSSO *et. al*. 2019, p. 7).

Uma representação é fruto de um conjunto de experiências e vivências que cada sujeito possui. Molda, constrói valores e ideias, culminando em práticas sociais que esse indivíduo manifesta. São elas que irão permitir a comunicação, ao nomear objetos e dar as condições para que os indivíduos partilhem de um entendimento comum dele. Somado a isso, elas permitirão que diante desse constructo, as ações e práticas sociais sejam conduzidas, como forma de mediação do indivíduo com seu grupo e a realidade em que este vive.

Corroborando a tal entendimento, Jodelet (2001) considera que as representações são empregadas para agir no mundo e nos outros (indivíduos), sendo assim uma forma de "conhecimento prático". Para outra autora, as representações podem ser entendidas "como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros e organizam as comunicações e as condutas sociais." (MADEIRA, 2000, p. 183). Podemos observar até aqui, o quanto essa teoria pode nos fornecer instrumentos significativos para esta pesquisa, visto que ao analisarmos quais representações os alunos possuem sobre o trabalho informal, podemos tentar captar valores, ações e práticas que guiam suas vidas, no que diz respeito à questão do trabalho. Essa percepção é fruto de construção coletiva, comunicacional, diretamente associado a realidade que ele está inserido, sendo assim são formas deles lidarem e guiarem suas ações no bairro que vivem e no mundo que habitam.

As representações sociais, portanto, tornam-se importante ferramenta para construção de uma "ponte" entre o saber científico e o chamado senso comum. Inseridos nas aulas de Geografia do ensino fundamental, pretendemos justamente fazer essa conexão entre saberes, pois aquele produzido pela ciência e amparado em bases conceituais e matrizes teóricas bem fundamentadas, podem não ser suficientes para proporcionar o melhor entendimento de certos conceitos, como é o caso do trabalho informal. Entretanto, não devemos desconsiderar tal

conhecimento e cair em um perigoso relativismo, mas trazer os elementos positivos que outros saberes podem fornecer.

O senso comum – dentro de um entendimento que utiliza como base as representações sociais – não se configura como um saber que deva ser banalizado, visto que ele é criado e recriado, circula "de cima para baixo" (não o inverso) é ponto de partida e não de chegada. Na esteira da TRS, uma representação é construída e partilhada socialmente e assim chega às camadas mais "baixas" da sociedade, sendo os meios de comunicação importantes ferramentas que o elevam (senso comum) a função de ideologia dominante (MOSCOVICI, 2003).

Traduzem-se, desse modo, em outra forma de saber, porém compartilhado. Por isso a relevância de buscar como essas representações aparecem junto aos alunos da escola pública em estudo. Para Jodelet (2001), a investigação a partir da TRS, deve se fundamentar a partir de três perguntas: "Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?". É mister enfatizarmos que nosso objeto de estudo é o trabalho informal e nossos sujeitos são os estudantes, bem como os responsáveis. Sujeitos estes que auxiliaram na construção conjunta da sequência didática (que será explicitada *a posteriori*) e a quem se destina o *e-book,* que se materializará como produto final desta obra.

Partindo da ideia de que "para a compreensão de uma dada realidade é necessário identificar a maneira como os sujeitos sociais identificam, explicam e elaboram essa situação" (OLIVEIRA *et. al*., 2001, p. 246) delimitamos a importância da escuta desses indivíduos e seu posicionamento diante da realidade e do tema em estudo. Apesar de ainda muito jovens, esses estudantes vivenciam realidades sociais complexas como o trabalho precoce, a luta diária de seus responsáveis e familiares na busca pelo sustento. Consequentemente, suas representações configuram-se pertinentes, sendo também o produto de um processo de (re) tradução da realidade.

Oliveira *et. al*. (2001, p. 246), traz as ideias do psicólogo francês Jean-Claude Abric para compreender a importância da relação sujeito e objeto na esteira das representações sociais, afirmando que elas são um "conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos".

Sendo considerada, portanto, uma visão social e subjetiva da realidade. A investigação se propõe a compreender como os alunos do ensino fundamental de uma escola pública municipal, versam sobre o trabalho informal. O conhecimento de suas representações irá resultar em um mapeamento da realidade simbólica vivida pelos agentes desse processo (no

caso, os estudantes do 7º ano do ensino fundamental). Não devendo esquecer que "realidade é simbolicamente construída/representada" (ROSSO *et. al*., 2019, p. 7), sendo a escola e as aulas de Geografia, um importante espaço que permite uma articulação com o contexto social desses alunos, que se mostra favorável à nossa investigação.

Cabe aqui – trazendo os aspectos que envolvem o saber científico – discorrer um pouco mais sobre o trabalho informal e as variadas derivações desse conceito e outras categorizações. As conceituações e visões acadêmicas sobre trabalho e trabalho informal foram extensamente descritas no capítulo *1* da dissertação, porém também foi visto que tal conceituação se faz complexa e pouco clara, à medida que comparamos diferentes definições. Durante o desenvolvimento das aulas essa variedade se mostrou enriquecedora da experiência que envolveu a elaboração da sequência didática proposta, mas creio que se deva expor como o tema é visto em sua variedade conceitual.

O trabalho informal, enquanto conceito, por vezes pode ser confundido com "trabalho autônomo", "trabalho por conta-própria" etc. ou até mesmo a proposta de seu entendimento a partir dos circuitos de Milton Santos. Todavia, precisamos discernir daquilo que é chamado de "informalidade", sendo aqui interpretado como um fenômeno – considerando a percepção husserliana – e, como tal, devendo ser compreendido pela "forma como aparece". Na maioria das representações e teorizações, o trabalho informal é um tipo de trabalho fora da dinâmica legal (no sentido das leis trabalhistas) que regem o país, por vezes atrelado à concepção de ser exercido por pessoas que não tem carteira assinada (conforme definição do IBGE).

Já a informalidade, deve ser pontuada e diferenciada, pois não se trata da mesma coisa. Ramos (2014, p. 16), já trazia essa preocupação quando propôs tal diferenciação, segundo ela:

> Informalidade (...) pode significar um amplo espectro de formas de trabalho e atividades, de baixo ou alto teor tecnológico e rendimento, mas ainda designa, predominantemente, a falta de segurança, de possibilidade de planejamento e, especialmente, de baixa remuneração, em todas as partes do mundo. (RAMOS, 2014, p. 16)

O que entendemos aí, portanto, é que a condição de informalidade não está necessariamente associada a inserção do chamado circuito inferior ou atrelada a uma condição de vulnerabilidade social, podendo se manifestar de outras maneiras e até com grandes rendimentos financeiros, principalmente quando vemos crescendo o número de trabalhadores sem carteira ou vínculo, porém a frente de microempresas lucrativas, como no ramo da tecnologia da informação (T.I.).

Um fenômeno é fruto da atividade humana, resultado de mudança física, sendo a informalidade a manifestação disso, quando a consideramos como produzida por uma lógica ditada pelo grande capital há muito tempo. Podemos compreender melhor tal condição quando analisamos a dinâmica das migrações campo-cidade, com a precedida desterritorialização do camponês e dos trabalhadores rurais, na concentração de terras (GONÇALVES & THOMAZ JR, 2002).

Somando a isso, a crescente modernização tecnológica que gera um número reduzido de empregos. O que leva a deterioração do mercado de trabalho nos países subdesenvolvidos com alta porcentagem de pessoas que não tem emprego nem renda permanentes (SANTOS, 2014), além de outros processos, como os associados a reestruturação produtiva e descritos com detalhes em capítulo anterior.

Os argumentos acima expostos se mostram como principal determinante do crescimento do setor informal urbano. Mas, este não está associado, necessariamente, ao crescimento populacional e sim a uma dinâmica de flexibilização legal e atrelada à reprodução do grande capital. Com isso, uns se adequam mais ou menos à tal lógica e isso produz consequências diversas, entre elas o surgimento do fenômeno da informalidade. Um claro exemplo disso é o que ocorre na China, assim como em outros países do sudeste asiático e da América Latina. A legislação desses países se adequa a dinâmica da flexibilização neoliberal e com isso os trabalhadores exercem atividades sem vínculo restrito, trabalhando mais horas por dia, com mais dias por semana e isso está amparado legalmente.

Diante dos fatos, significa que as condições daqueles considerados trabalhadores formais nesses países são comparáveis à brasileira? Ou sua condição está atrelada a uma adequação legal mais permissiva à exploração do grande capital? Mais do que isso, a informalidade é um fenômeno com desdobramentos e uma lógica que pode ser entendida por um viés geográfico, aí está a relevância de compreender como tais processos ocorrem, considerando o ensino de Geografia. Podemos confirmar isso utilizando mais uma vez as ideias de Ramos (2014), ao mostrar que o comércio informal e principalmente de rua segue uma dinâmica locacional específica e não à toa está distribuído geograficamente como da forma que se apresenta.

No bairro de Santa Cruz – bem como em outras áreas da cidade – a espacialidade que se apresentam esses trabalhadores está associada a áreas de circulação maior de pessoas, que por vezes estão indo e vindo do trabalho, passando pelas estações de trem ou do BRT. Essa percepção confirma e nos traz os elementos apresentados por Santos (2014), quando este condena o dualismo que por vezes o circuito superior e o inferior são vistos. Segundo Milton,

estes não atuam paralelamente ou de maneira independente, mas sim numa situação dependente de um em relação ao outro. O comércio de rua se dispõe geograficamente diretamente atrelado àqueles fluxos de pessoas que estão inseridos no circuito superior. São essas pessoas que irão consumir tais produtos, pois diariamente passam por esses comércios num fluxo pendular de trabalho, característicos (porém não exclusivos) das áreas periféricas da cidade.

Dessa maneira observamos que:

> Os espaços do comércio informal, as próprias especificidades do comércio informal — comércio de alimentos e guloseimas em áreas de grande circulação de trabalhadores indo e vindo do trabalho, a venda de bebidas em grandes eventos, como *shows* e jogos de futebol, o comércio de produtos "piratas", normalmente de origem estrangeira, em pontos da cidade que se tornaram referência para esse tipo de consumo, e diversos outros exemplos — mostram que a ação dos ambulantes em determinadas áreas e pontos específicos do espaço urbano não é uma prática social definida ao acaso, mas claramente associada a uma lógica espacial (RAMOS, 2014 p. 23-24).

Esses argumentos pontuam e marcam o lugar da Geografia dentro das discussões propostas. Obviamente que existe ainda toda uma gama de consequências e características associadas ao fenômeno da informalidade quando consideramos o papel das mudanças tecnológicas recentes como no caso da já referida uberização. Soma-se a isso, a pandemia do Covid-19 que não somente instaurou uma crise sanitária no planeta, como também agravou uma crise no mercado de trabalho que já se instaurava com a, também já explicitada, reforma trabalhista ocorrida no nosso país.

Diante disso, no próximo tópico iremos observar como a TRS pode contribuir com o ensino de Geografia, assim como auxiliar na compreensão do trabalho informal, senão também no entendimento do fenômeno da informalidade.

3.2 **A teoria das representações sociais e sua contribuição para ensino de geografia**

Entramos nesse momento, num diálogo direto entre a TRS e aquilo que guia nossas práticas enquanto educadores e professores de Geografia. Propomos que sejam articuladas ideias que mostrem o quanto a utilização da referida teoria pode ser enriquecedora da experiência pedagógica e do processo de aprendizagem, na medida em que devemos considerar quais conhecimentos esses sujeitos trazem e como isso pode se traduzir nas suas ações.

Lembramos também outra e já salientada articulação entre os campos das chamadas Geografia Escolar e Educação Geográfica como estratégia teórica, para não nos prendermos em compartimentar concepções, alargando a visão do ensino de Geografia para outros campos e possibilidades, que não se restrinja ao currículo imposto. Ainda que este seja a referência de boa parte das práticas e materiais didáticos.

Entretanto, aqui entendemos que as considerar de forma articulada, isso enriquece o processo de aprendizagem, valoriza outros saberes a partir da mediação consciente e com objetivos bem delimitados que pode ser desenvolvida pelo professor. De acordo com o documento orientador (BRASIL, 2017, p. 359), estudar geografia é uma forma de compreender o mundo e a tarefa da Educação Geográfica é contribuir para "a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade".

Podemos ver um diálogo direto com as TRS à medida que compreendemos as funções das representações sociais, salientadas por Silva (2003), função de saber; função identitária; função de orientação e função justificadora. Essas funções permitem analisar a dinâmica das relações sociais e no que diz respeito a segunda função (identitária) ela é responsável por definir identidade, protegendo a especificidade dos grupos. Uma importante estratégia de articulação entre elas se mostra pertinente ao observarmos essa interação. Essas funções caminham juntas, sendo que na função identitária tal fato guiará condutas e práticas (função de orientação), bem como justificativa de tomada de posição e das condutas dos indivíduos. Nossa disciplina, nas palavras de Costa (2018, p. 57), deve "despertar nos sujeitos uma melhor compreensão e reconhecimento dos lugares" o que traz para a Geografia um viés social e subjetivo.

Em diálogo com aquilo trazido por Silva (2012), a relação entre a Geografia e a TRS pode ser apropriada pelo entendimento da chamada "análise contextual", na qual as representações sociais, que são construídas historicamente, vinculam-se com diferentes grupos e suas diversas formas de aproximação e pertencimento. Entendo que se soma a isso uma percepção também espacial, que irá se traduzir no contexto específico de periferia que se insere o bairro em estudo.

O mundo que vivemos encontra-se em constante transformação, assim como a dinâmica do mercado de trabalho. Principalmente com as mudanças e avanços tecnológicos que observamos, produzindo consequências na vida desses alunos. Isso também se encontra disposto naquilo que a BNCC preconiza diante do ensino da disciplina quando afirma que a

grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica é “desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação” (BRASIL, 2017, p. 360). O cotidiano dinâmico que vivenciamos gera maior fluidez de comunicação e o ensino de Geografia deve se comprometer em captar as representações geradas a partir de tais mudanças, de modo a proporcionar uma melhor compreensão do mundo e do papel do sujeito nele (COSTA, 2018).

A aceitação do diverso e das variações contextualizadas que isso provoca, permite que possamos atingir os objetivos da TRS. A partir de representações – onde se considere um mundo estável na diversidade – da imprevisibilidade que está presente nessa diferença entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2003) em sua dimensão vivida. É isso que irá nos permitir uma percepção mais ampla de conhecimento, que não considere apenas aquele proveniente das cátedras, mas também das camadas populares.

Como já disposto, o que permeia a dinâmica das representações sociais é se tratar de um poderoso instrumento para a leitura do real. O papel, portanto, da Geografia em diálogo com a referida teoria é de compreendermos e conseguirmos estimular nos estudantes o fato de que o mundo não é uma realidade pronta, dele surgem variadas determinantes que se impõem ao ser humano, ao indivíduo. Compreender o trabalho informal e seus desdobramentos caminha nesse sentido, mostra-se necessário entender que tal condição não se dá ao acaso, não está necessariamente associado a uma dinâmica familiar que tende a se eternizar.

A função da Geografia, especialmente dentro de um contexto de aulas direcionadas a certo objetivo, determina que possamos entender todos os processos que levaram a empurrar milhares de trabalhadores, principalmente os moradores de periferia em direção a essa condição. Por vezes vemos aparecer representações que responsabilizam e culpam o trabalhador por estar nessa situação, deixando de lado que isso é um processo social, construído e feito para explorar o trabalhador ao máximo.

A informalidade é produzida e chegam de forma diferente às diversas esferas da sociedade, nem sempre é traduzida numa condição de pobreza ou subalternidade, porém para certas parcelas da população, essa condição se mostra marcante. Sendo assim devemos entender que:

> A informalidade é vista como uma condição negativa para o trabalhador, na medida em que dificulta ou impede o acesso aos direitos e benefícios constitucionais; no entanto, o discurso não vai além da superfície do problema e associa a informalidade à degradação das condições de vida do trabalhador, em todas as dimensões de sua existência (RAMOS, 2014, p. 18)

O que se propôs nessa pesquisa e na articulação necessária entre tais áreas do conhecimento foi considerar as mediações sociais, aí presentes a comunicação, o trabalho, os símbolos. A vivência desses alunos é importante, manifestam-se no tempo e espaço e com isso geram as representações sociais. A importância do ensino de Geografia está aí. Acrescenta-se ainda que nossa ação deva ser feita mediante o estabelecimento de uma relação entre teoria e prática, permitindo ao estudante se situar e atuar no mundo. Procurar o sentido e o significado que marcam a existência humana nesse mundo.

Partindo então de uma perspectiva escalar, compreendemos que as representações podem ser entendidas tanto do macro (mundo, realidade etc.) quanto do micro (bairro, escola etc.), sempre de maneira articulada e nunca hierárquica. No que diz respeito à escala, ela se apresenta com relevante papel nesse estudo. Pois, como já visto as mudanças no mercado de trabalho e as consequências para o trabalhador – bem como a produção de informalidade – estão diretamente associadas a mudanças que atendem interesses hegemônicos em nível global, nacional etc., juntamente ao processo de reestruturação produtiva do capital. Essas questões produzem consequências que reverberam na vida de todas as pessoas, principalmente daqueles mais vulneráveis, como se apresentam os moradores do bairro em recorte. Posto isso, compreender a dinâmica que se mostra a informalidade em Santa Cruz, por um viés geográfico, passa por um entendimento claro dessas relações escalares.

Cavalcanti (2019) traz um profícuo debate acerca da formação de conceitos na Geografia e a consideração dos sujeitos envolvidos no processo educativo (professores e alunos, principalmente). Trago essa autora não só para auxiliar na compreensão da importância da escala no ensino de Geografia, mas também porque ela se utiliza há tempo em suas obras das representações sociais de modo a guiar seus estudos. Com isso, defende que o pensamento geográfico – instrumento intelectual acessível a todos – é fundamental na Geografia de modo a permitir análise dos fenômenos, explorando o espaço e sua relação direta com os sujeitos. Considerar o pensamento geográfico nesse momento mostra-se relevante por dois motivos: primeiro é o fato de que ele guia os textos do já aqui referido documento oficial curricular no que diz respeito à contribuição da Geografia para a educação básica.

O segundo ponto é que nas discussões do campo epistemológico da disciplina, essa interpretação da Geografia como uma forma de pensar espacialmente (ou geograficamente) tem ganhado escopo nos últimos anos (GOMES, 2017; CASTELLAR; DE PAULA, 2020). Reforçamos, dessa maneira, a importância da disciplina e onde ela se insere nessa obra. O

presente trabalho, dentro do contexto de um mestrado profissional, é sobre o ensino de Geografia, sendo o bairro de Santa Cruz o recorte geográfico.

Devemos entender que a TRS não se mostra fechada ou aplicável e possível de se reproduzir da mesma forma em diferentes contextos. Pelo contrário, cada uma das representações é resultado de interações de grupos, tempos e espaço específico pode ser transitória e diversa. Tal teoria se configura a representação de alguém sobre algo, um objeto – aqui especificamente o trabalho informal – e por isso só possui sentido dessa maneira. Auxiliando nessa compreensão usamos as ideias de Pinto (2010), quando este afirma que:

> Acreditamos que talvez coubesse a Geografia, ciência encarregada pelo estudo de (inter) (pluri) rel (ações) do espaço escolar e do Sujeito e vice-versa, compreenderem também, assim como a Psicologia, os contextos sociais, uma vez que, eles se dão sobre um determinado tempo e espaço, e esse espaço, é geográfico" (PINTO, 2010, p. 21-22)

Vemos então que as representações sociais podem ser vistas como uma forma de interação com o mundo (espacial e geograficamente disposto). A escola pode ser esse espaço geográfico de construção e articulação de saberes, sendo uma potência do processo de *aprendizagemensino*, pois "nesse espaço, [da escola] valores sociais, identidades e alteridades (re) encontram-se, (des) constroem-se e (re) (i) novam-se" (PINTO, 2010, p. 24). Por meio do referido diálogo entre tais campos de saberes e áreas do conhecimento, podemos explorar ao máximo possível o potencial que o espaço escolar e as aulas da disciplina podem nos oferecer.

Ao consideramos o ensino de Geografia, devemos compreender que ele envolve um processo educativo realizado no espaço escolar, e no caso desta obra, inserido no contexto de periferia que se encontra o bairro. Portanto, o processo de *aprendizagemensino* desta disciplina é permeado por fatores diversos que envolvem experiências, vivências e realidades específicas, sendo a escola o espaço sobre o qual ele será lapidado e contextualizado, buscando articular tais conhecimentos com aquilo que é previsto no currículo da Geografia.

Ao iniciar o diálogo entre as áreas, devemos compreender a educação como:

> Um processo de construção pessoal e social das representações dos indivíduos e grupos. Ela é a relação interpessoal e grupal do ensinar e aprender, na interação de um processo histórico, contextualizado em um espaço e um tempo (MADEIRA; ALLOUFA, 1996, p. 15).

Corroborando a ideia já defendida e apresentada aqui, devemos ter a noção de que o espaço escolar é o local de interação entre as representações produzidas socialmente e o saber acadêmico. O professor de Geografia (e de outras disciplinas) pode tornar o processo de aprendizagem mais enriquecedor à medida que conseguem prospectar outros saberes e os articular com as perspectivas conceituais mais complexas, afinal eles não se desenvolvem

paralelamente, mas se configuram dialeticamente. Com isso, temos o estabelecimento da Geografia Escolar.

Cavalcanti (2019) entende a “Geografia Escolar como conteúdo e método que servem para pensar” (p. 181) e quando se fala em pensamento não se leva em conta apenas o viés cognitivo envolvido, mas na consideração dos sujeitos em sua inteireza, com suas “dimensões emocionais, afetivas, sociais”. Associar a Geografia à TRS é justamente buscar desenvolver e mediar esse pensamento, que, segundo a própria autora, seria a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos, sendo o trabalho informal o condutor desse processo dentro das sequências de aulas aqui propostas. Ao considerar os sujeitos diante do processo educativo, sua subjetividade pode ressaltar, estabelecendo relações mais realistas e mais respeitosas entre eles, o que pode gerar um melhor andamento das atividades. Tal subjetividade traduz a sua relação com o mundo e permite que nelas sejam construídas formas, “as simbolizações do mundo, fazendo com que os sentidos e os significados atribuídos às coisas e pessoas do mundo tenham a ver com o sujeito e com o outro” (CAVALCANTI, 2019, p. 184).

Buscou-se nessa parte entender as possibilidades que permitem uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento, bem como seu potencial em atingir os objetivos propostos. Na próxima etapa, esperamos apresentar quais caminhos percorrer para se atingir tais metas. A partir da apropriação de algumas das estratégias metodológicas, foi possível buscar nesses sujeitos quais representações advém deles e tentar articular com aquilo que o ensino de Geografia permite que façamos.

3.3 **Representação social e sentidos produzidos por alunos e responsáveis sobre trabalho e trabalho informal: caminhos da investigação**

Inicialmente partiremos com uma discussão tão cara a essa obra que consiste em entendermos de maneira clara o que seriam os sentidos que se buscam auferir dos estudantes. Posteriormente, apresentaremos o PBL como ferramenta para alcançar o uso de metodologias ativas e estratégias mais próximas da realidade do aluno. Explicaremos a técnica projetiva da evocação de palavras, como basilar para a produção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e seus respectivos embasamentos teóricos.

Como se sabe, o que se intenta nessa pesquisa (descrito inclusive em seu título, objetivos e nesse subitem) por meio da TRS é investigar como os alunos produzem sentidos sobre o trabalho informal. Para isso, cabe inicialmente uma rápida reflexão sobre o constructo desses sentidos, sendo o uso de instrumentos simbólicos tomado como ponto de partida para atingir tal meta. Cavalcanti (2019, p. 185), nos mostra que devemos considerar os sujeitos, que compreendem o processo de *aprendizagemensino* [22], como sujeitos simbólicos, produtores de signos. A autora entende que signo "são todas as coisas que estão representando outra, podendo ser objeto, som, palavra, imagem", portanto eles seriam responsáveis pela determinação de significado a algo ou sobre algo.

Entretanto, percebe-se que cada signo pode ter significações diferentes, a depender do contexto a que são atribuídos, estabelecendo dessa maneira uma "relação triádica" entre objeto, signo e seu interpretante. À medida que tais signos – apropriados pelos sujeitos do processo educativo (alunos e professores) que interagem com o mundo, seus objetos e ações, e o fazem em um contexto espacial específico – podem vir a produzir algo próprio e singular para nós: os signos geográficos (CAVALCANTI, 2019). Os sentidos então seriam o resultado de todo esse processo complexo que culminaria na apropriação das vivências de cada um, de forma específica e particular, valorizando aspectos outros como afetos, emoções etc. numa construção própria e respeitosa com os sujeitos, seus contextos e singularidades.

Assim Marques (2017) afirma que:

> Os sentidos, portanto, assumem importância fundamental na constituição da subjetividade humana, representam a sua unidade essencial e constitutiva, pois é a unidade que explica o desenvolvimento emocional como resultado de convergências e confrontos vivenciados nas relações sociais (MARQUES, 2017, p. 6778)

Considerar esses sentidos e buscar captá-los, mostra um respeito a subjetividade do *Outro* e valoriza suas concepções a partir de vivências contextualizadas e geograficamente estabelecidas. O professor comprometido com isso, não deve apenas tomar tais sentidos a esmo, mas buscar articular conceitos sejam eles científicos ou absorvidos em relações mais complexas e superiores.

Sempre em diálogo com a subjetividade do aluno, mas objetivando processos educativos mais significativos e adequados àquela realidade, sistematizados com objetivos e fins específicos. Logo, percebemos que há uma aproximação entre o que pretendemos captar no contexto das aulas de Geografia com aquilo que trouxemos associado a TRS, pois o "signo

[22] Importante alertar que mesmo citando os argumentos da autora, ela não se apropria em sua referida obra desse neologismo simbiótico que associa a aprendizagem anteriormente ao ensino. Tal fato já foi embasado e justificado, como se pode observar retomando o *subitem 2.3*, presente no *capítulo 2* desta dissertação.

é culturalmente produzido como representação materializada (...), mas é também conteúdo mental, a imaginação, a representação" (CAVALCANTI, 2019, p. 186). Isso posto como referencial, pudemos observar o uso de duas estratégias simbólicas dentro desse trabalho: a escrita (palavras) e as imagens.

Feita essa reflexão para melhor entendimento do que pretendemos investigar, agora iremos pontuar o porquê da escolha metodológica pelo viés do PBL (*Problem Based Learning*) ou, traduzindo para o Português, ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos). Tal metodologia não é nova, aparece nos estudos de educação datada dos anos 1980. Sua escolha ocorreu, pois com ela podemos trazer um "modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos" (BENDER, 2014, p. 9).

Ainda que o embasamento teórico a que nos debruçamos diga que, nem sempre a escolha desse tema possa ser realizada pelos alunos, mas em um processo de diálogo e decisões conjuntas. Ou mesmo com a escolha do professor, de modo se adequar a conteúdos curriculares ou ao programa da escola em que este se insere. Porém, isso não fornece ao PBL uma amarra, pelo contrário, a proposta é que ele seja suplementar ou substitutivo dos padrões de currículo, onde permite ser possível abranger mais itens e até mesmo dialogar com outras áreas do conhecimento.

Sabemos que nem sempre isso é possível, diante da realidade compartimentada em disciplinas e de falta de tempo que observamos na maioria das escolas, principalmente as públicas do Brasil. Diversas pesquisas na área da educação constataram que o ensino por investigação, costuma gerar maior envolvimento, interesse e desempenho dos alunos.

Assim temos que:

> A ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para resolução de problemas (...) A investigação dos alunos é profundamente integrada à aprendizagem baseada em projetos (...) De fato, isso resulta em altos níveis de envolvimento" (BENDER, 2014, p. 15)

Reforçamos aqui que a metodologia escolhida deve representar uma mudança das ações e práticas mais comuns que observamos entre os professores e nas aulas, ela é mais do que a determinação de um simples projeto numa unidade de ensino ou disciplina. Sendo assim, o PBL envolve um método que se fundamenta em três pilares: aprendizagem centrada

no aluno; baseada em problemas autênticos e o uso de ferramentas *web* 2.0[23]. Com isso, vemos o potencial que esse método nos permite e que foi utilizando ao longo da trajetória realizada nas aulas que serão explicitados a frente.

Ao centrar a aprendizagem no aluno permite que seja possível responder a problemas autênticos e de maneira colaborativa, estimulando o que o autor chama de "aprendizagem social". Nela se "encoraja os alunos a participarem do planejamento de projetos, pesquisa, investigação e aplicação de conhecimentos novos para que cheguem a uma resolução para seu problema" (BENDER, 2014, p. 25). Tal estratégia foi recorrente nesta pesquisa, na medida em que houve a opção por algumas atividades dentro da sequência didática realizadas em grupo. O professor deve se tornar um facilitador ou orientador da aprendizagem.

Salientamos também como é possível trazer essa metodologia de modo a dialogar com as propostas curriculares que permeiam o ensino de Geografia, principalmente quando consideramos o tema Trabalho como um dos Temas Contemporâneos Transversais. Porém, como já dito, sem restringir ou se fechar a isso. Com ela é possível "a integração de disciplinas variadas (...) ensinando os alunos a enxergarem a conectividade das grandes ideias dentro das várias áreas do currículo" (BENDER, *op. cit.*). Nisso, vemos a aproximação com já desenvolvida ideia da transversalidade. Corroborando ao dito acima, ele afirma que o uso do PBL abre "oportunidade para que a educação se afaste dos tipos de ensino mais estreitos e focados na preparação para testes" e completa quando diz que devemos nos "concentrar na compreensão mais aprofundada das grandes ideias e nas oportunidades de resolução de problemas dentro do currículo" (BENDER, 2014, p. 55).

Caminhando para o viés prático, o PBL envolve a determinação da chamada "âncora" do projeto e a escolha do tema *trabalho informal,* corresponde a ela. Segundo Bender (2014, p. 16) ela é a base que "serve para fundamentar o ensino em um cenário do mundo real. Ela pode ser um artigo de jornal, um vídeo interessante, um problema colocado por um político ou grupo". Como explicitado anteriormente, o tema vai ao encontro da proposta dos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC.

---

[23] Segundo Bender (2014, p. 59), tais ferramentas representam um dos diferenciais da metodologia PBL, no que diz respeito à mudança que envolve a chamada "educação para o século XXI". Para ele, a utilização de metodologias ativas deve guiar o trabalho docente, de modo a também tornar o ensino mais próximo da realidade do aluno e com aquilo que eles vivenciam ou se apropriam em seu dia a dia. No entanto, ele descarta a ideia de que tais recursos tecnológicos sejam imprescindíveis a aplicação do PBL, podendo ser substituídos por uma maior participação (ativa) do aluno nas decisões do projeto, bem como o contato com profissionais que tenham a ver com o problema escolhido, além das chamadas "expedições reais" que, mediante possibilidade, seriam "visitas reais, ou expedições, em locais que estão sendo estudados". Considerando a precariedade que muitas escolas públicas se encontram, assim como a já referida dificuldade de conciliar o tempo em atividades externas que o professor possui, o autor abre diferentes possibilidades que podem ser consideradas e atreladas a tal metodologia.

No campo da Geografia, podemos encontrar nas ideias de Castellar e De Paula (2020) outra concepção acerca da chamada “âncora” referida pela metodologia PBL. Esses autores nos apresentam que o pensamento espacial deve ser desenvolvido como conteúdo procedimental-conceitual, servindo de contribuição teórica e prática para educação geográfica. Segundo eles, conteúdos conceituais podem ser usados para articulação entre ação ordenada (procedimental) e acontecimento (factual), o que desta forma seria a síntese entre o conhecimento científico, escolar e espontâneo.

Ao trazer os aspectos que envolvem a problemática do trabalho informal, buscou-se dialogar com a ideia que os autores chamam de “situação geográfica”, na qual a partir de conjuntos sistêmicos de eventos se possam identificar fatos e fenômenos do contexto desses sujeitos. Ambos afirmam que essa concepção se configura como método e metodologia e parte do entendimento de que usar o lugar como ponto de partida pode ser um caminho interessante, mas nem sempre deve ser uma regra, em que o jogo de escalas pode ser desenvolvido da forma que se adeque melhor a realidade de cada aula ou escola.

Considerando tudo aquilo discorrido acima e os conteúdos procedimentais da sequência didática proposta, como também da pesquisa acadêmica, o primeiro artefato avaliativo solicitado aos alunos foi à realização de uma entrevista (*Anexo A*). Como grande parte das investigações em representações sociais, a presente pesquisa irá se fundamentar em métodos tanto quantitativos quanto qualitativos.

Sendo, portanto, caracterizada como de abordagem mista. Essa escolha, assim acreditamos, é capaz de enriquecer a investigação e dar contornos mais relevantes àquilo que aqui se intenta. A perspectiva mais crítica, possível de se extrair de uma abordagem qualitativa, “tende a ser mais emancipatório, já que inclina a defender a necessidade de compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo” (SILVA, 2012, p. 128). Todavia, com o presente artefato pudemos trazer alguns aspectos quantitativos, tendo em vista a busca – dentro da dinâmica familiar de cada estudante – da quantidade de trabalhadores informais presentes em sua residência.

Ainda nos apropriando da questão prática envolta nos procedimentos adotados, veremos agora quais técnicas foram utilizadas, de modo a atingir os objetivos de se buscar a produção de sentidos sobre o trabalho informal por parte dos alunos. A primeira técnica aplicada foi da chamada TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) que, no presente trabalho, consistiu na evocação das três primeiras palavras que viriam à mente dos alunos quando estes escutassem o termo: trabalho informal, conforme consta no Anexo B. A escolha dessa ferramenta se justifica, pois, na esteira da TRS, nomear algo se torna importante visto

que o incorpora a “matriz de identidade” de nossa cultura e assim possibilita representar uma dada realidade. Assim, nas palavras de Moscovici (2003) percebemos que:

> Dar nome, dizer que algo é isso ou aquilo (...) nos possibilita construir uma malha que seja suficientemente pequena para impedir que o peixe escape e desse modo nos dá a possibilidade de representar essa realidade (...) a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária (MOSCOVICI, 2003, p. 66-67)

Diante disso buscou-se por meio dos signos linguísticos a partir da escrita simples, colher sentidos que os estudantes atribuíram ao objeto em estudo. Silva (2012, p. 140), se utilizando dos argumentos de De Rosa, enfatiza que a utilização de tal técnica “potencializa a emersão das dimensões latentes que servem de base ao universo semântico específico das representações sociais”, assim podemos organizar e dar sentido às palavras e caminhar para uma aproximação de elementos que encontram lugar no contexto social[24].

Entendemos o potencial que a utilização dessa técnica pode ter, assim como seu papel na construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que consiste numa outra técnica dentro da metodologia que aqui nos propomos. Ademais, a “evocação de palavras tem-se mostrado úteis nos estudos de estereótipos, percepções e atitudes, que são elementos importantes na organização das representações sociais” (TURA, 1998, p. 125).

Durante todo o processo educativo desencadeado, e em consonância com os referencias teóricos escolhidos para esta pesquisa, buscou-se deixar os alunos a vontade para que manifestassem sua percepção durante as atividades realizadas. O tempo todo fiz questão de salientar que não se preocupassem com “certo ou errado”, mas que buscassem singularidade em suas manifestações. No capítulo seguinte, onde serão discutidos em detalhes os resultados, veremos isso.

Lefevre, Lefevre e Marques (2009), compreendem o uso dessa técnica e da produção de representações à luz do pensamento complexo, pois para eles a complexidade se mostra relevante para compreensão de fenômenos sociais. Diante disso compartilhamos de seus argumentos quando percebemos que:

---

[24] Essa prática sempre foi presente nas minhas aulas enquanto professor de Geografia do ensino fundamental, principalmente com alunos do 6º ano. Logo no início do ano letivo, era comum buscar as representações que esses tinham sobre a palavra *Geografia.* A estratégia nunca foi realizada de maneira sistematizada, com objetivos metodológicos ou acadêmicos, mas como forma de “quebrar o gelo” e prospectar quais sentidos aqueles sujeitos possuíam acerca da disciplina que eles teriam ao longo de todo seu ano escolar. A possibilidade de refletir sobre minhas práticas e repensar, embasando teoricamente a partir do conhecimento da TRS no contexto do mestrado profissional, me fez tornar algo que o docente que vos fala fazia, porém com pouca reflexão teórico-pedagógica. Além disso, a evocação de palavras foi realizada posteriormente a um pequeno teste, onde antes de efetivamente partimos para a escrita sobre o tema proposto, restassem poucas dúvidas ou eventuais ruídos. Por conseguinte, em atividade oral e usando o quadro branco da sala de cada turma pesquisada, procurei buscar as representações a partir do termo *Futebol.* A intenção se mostrou apenas como uma maneira de deixar a atividade mais clara, quiçá lúdica, dentro de um tema que desperta paixões e interesse dos estudantes, para assim podermos seguir com a busca de suas representações sobre o tema desta pesquisa.

> A complexidade vai dialogar de perto com a incerteza e com o acaso, sendo, por essa razão, resistente aos modelos explicativos simplificadores e cartesianos que pretendem, através de determinismos calcificados no positivismo, explicar os fenômenos da vida. A rede causal é circular e dinâmica, amparada nos conceitos de ordem, desordem e auto-organização. Não significa, entretanto, (...) negar o determinismo e as leis que estão presentes nos fenômenos naturais, por exemplo, mas apontar para o aleatório, o ocaso, o ruído, que, ao contrário do significado para a comunicação, pode ser positivado como propiciadores de novas formas de resposta e organização social (LEFEVRE, LEFEVRE & MARQUES, 2009, p. 1195)

A dinâmica dos processos avaliativos dentro da pesquisa, também será retomada adiante, no entanto adianto de pronto que não se trata de banalizar a avaliação ou ainda desconsiderar a importância de tê-las no contexto do processo educativo. Fazê-lo seria demasiado desrespeitoso com o aluno, com a instituição a qual respondo como profissional e com tudo aquilo que acredito enquanto figura docente. Porém, compartilho das ideias de que, por vezes, a avaliação é vista como "instrumento sancionador e qualificador" que tem como sujeito o aluno e somente ele, sendo objeto da avaliação as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos. Sendo assim, a proposta aqui é de viabilizar a formação integral como finalidade principal do ensino, desenvolvendo todas as capacidades da pessoa, não apenas cognitivas (ZABALA, 1998).

Neste capítulo, foi possível atravessarmos as matrizes teórico-metodológicas que tornam possível a construção da presente pesquisa. Desde a compreensão da TRS como relevante maneira de explorar e compreender o papel das perspectivas derivadas dos estudantes, como parte do processo social e de construção coletiva a que se propõe esse trabalho. Também vimos como a Geografia pode se articular a tal teoria, bem como o ensino dessa disciplina e assim pudemos concluir estabelecendo os referenciais metodológicos escolhidos para atingir nossos objetivos, explicitando a relevância de dispor ao aluno um protagonismo, a partir de coleta de materiais e representações, que deram a esta pesquisa uma perspectiva não apenas de caráter quantitativo, mas também qualitativo.

4 SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE TRABALHO E TRABALHO INFORMAL: O QUE DEMONSTRAM ALUNOS E RESPONSÁVEIS

Na esteira do objetivo central que permeia esta dissertação, captar os sentidos que os alunos da escola pública – dentro do recorte espacial da pesquisa – possuem sobre o trabalho informal é fundamental. Por isso, o desenvolvimento das aulas de Geografia irá considerar quais saberes emanam dos estudantes, em um processo que envolve a tessitura e construção conjunta dos processos educativos.

Entretanto, tais processos não devem fundamentar-se numa postura errática, tampouco se configurar como um manual a ser seguido diante de uma lógica preconcebida e determinada, desvalorizando as especificidades e contextos nos quais as aulas irão acontecer. Rizzatti *et. al*. (2020, p. 2), se utilizando dos preceitos determinados pela CAPES, além das diferentes interpretações sobre mestrado profissional e produto educacional contraposta por diversos autores, reforça a ideia de que os tais produtos "não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes" e segue tais argumentos quando mostra que a função dos produtos – realizados em contexto sócio-histórico determinado – é de "servir de produto interlocutivo à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país" (RIZZATTI *et. al*., 2020, p. 2*)*.

Portanto, o caminho aqui escolhido será o de desenvolvimento conjunto de uma sequência didática. Ferreira (2020, p. 52) mostra que essas são "propostas metodológicas para a organização e planejamento do ensino com objetivos e fins determinados" e se utilizando dos argumentos de Maria Oliveira – que valoriza o caráter interativo de tais sequências – as define como um procedimento o qual prescinde de um planejamento, organização em etapas (aonde irá se trabalhar os conteúdos da disciplina) e de forma integrada para uma valorização e melhoria do processo de aprendizagem.

Trazendo outra percepção, Pessoa (2014) entende que sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. Vemos que ambos partilham da concepção comum acerca desse produto, como algo guiado por objetivos determinados. Sobre tais objetivos, mais adiante a autora defende que independente da escolha do modelo de sequência, esta deve se pautar numa perspectiva sociointeracionista onde se considera os princípios didáticos de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização;

ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes. Ela ainda completa ao considerar a ação requerida dos estudantes onde se promove a utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) e completa dizendo que, dentro de tal perspectiva, a criança é um sujeito ativo da construção do conhecimento. Essa é a visão que será adotada neste projeto.

Tal opção ocorreu, a princípio, por dois motivos: o primeiro, é que se considera a construção do conhecimento e das aulas de Geografia a partir de uma lógica onde se propõe um melhor entendimento da organização do trabalho informal na sociedade. Vale ressaltar que, apesar de permeados por conceitos onde os conteúdos geográficos e prescritos no currículo serão abordados e considerados, o entendimento do tema possui caráter fenomênico (observamos por conta disso, a tomada de decisão de seguir o caminho das representações sociais). Ou seja, além dos referidos conteúdos, a percepção e compreensão de tudo que envolve o trabalho informal também é fruto da construção social que se tem sobre ele. Logo, tais entendimentos – que partem dos alunos – fazem parte do escopo de uma sequência organizada do processo de aprendizagem.

Um segundo motivo, envolve a necessidade de planejar uma sequência tendo como preocupação a organização pautada em objetivos a se atingir. Assim ao consideramos todos os sujeitos envolvidos em tal processo, a escolha por essa trilha deve "servir para a reflexão sobre a prática docente" (FERREIRA, 2020, p. 53) a partir da construção de conhecimento e de novos saberes numa perspectiva de diálogo entre os atores.

Serão descritos os processos que irão fazer parte do desenvolvimento da sequência didática proposta. Relembrando que ela será resultado das tessituras e processos feitos em conjunto, inclusive com levantamentos realizados junto a alunos e responsáveis os quais terão impactos na dinâmica das aulas, sendo parte intrínseca da sequência didática.

A sistematização será trazida a seguir, de modo a organizar a sua estrutura e objetivos a se atingir.

TEMA: TRABALHO INFORMAL

PÚBLICO-ALVO: Alunos das turmas do 7º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino

QUANTIDADE DE AULAS: 14 (com tempos de 50 minutos, cada), equivalente à aproximadamente um bimestre.

CONTEÚDOS MINISTRADOS: População ativa e inativa; mercado de trabalho; setores da economia; papel da mulher no mercado de trabalho; trabalho infantil; questão previdenciária e direitos do trabalhador.

OBJETIVOS:
- Construir a ideia de trabalho informal
- Investigar a dinâmica de trabalho familiar dos estudantes
- Prospectar palavras advindas dos estudantes sobre o conceito de trabalho informal (técnicas projetivas)
- Construir conjuntamente o discurso do sujeito coletivo do grupo e da turma
- Associar o conceito construído com imagens de situações reais que envolvem o trabalho informal
- Analisar as principais implicações desse tipo de trabalho na vida dessas pessoas

IMAGENS, EXIBIR: Serão trazidas diversas imagens de situações de trabalho informal, seja de baixa ou alta qualificação, com vistas a problematizar as questões que os envolvem e situar o conceito construído conjuntamente.

Quadro 1: Sequência De Atividades

AULAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
1ª AULA	Entrega e explicação das entrevistas a serem feita com familiares **(INDIVIDUAL)**	Investigar a dinâmica de trabalho familiar dos estudantes
2ª AULA	Aplicação da técnica do quadrante de palavras, com a devida justificativa da escolha dos termos **(INDIVIDUAL)**	Prospectar palavras advindas dos estudantes sobre o conceito de trabalho informal (técnicas projetivas)
3ª A 6ª AULAS	Desenvolver os conteúdos relacionados à dinâmica populacional (Setores da economia; mercado de trabalho; População ativa e inativa (PEA e PEI)	Embasar teoricamente e buscar as conexões com o tema do trabalho informal
7ª E 8ª AULAS	- Apresentar a construção coletiva dos discursos gerados na 2ª aula - Propor aos grupos que tragam duas imagens de trabalhadores (tirar foto ou buscar na internet) **COLETIVA**	Dialogar os discursos produzidos pelos estudantes com os textos acadêmicos (definições de trabalho informal)
9ª e 10ª AULAS	Apresentar imagens de diferentes tipos de trabalhadores **COLETIVA**	Dialogar as mesmas com os discursos produzidos pelos estudantes, assim como articular com os conceitos acadêmicos trazidos por diferentes autores
11ª e 12ª AULAS	Desenvolver os conteúdos referentes aos direitos e questão previdenciária, relacionado ao perfil populacional brasileiro	Compreender as implicações do trabalho informal para a vida do trabalhador e da sociedade
13ª e 14ª AULAS	Avaliação **COLETIVA**	- Apresentar as conclusões - Descobrir se os conceitos foram absorvidos pelos estudantes, bem como a relevância de se compreender as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores

1ª AULA:

- Entregar para cada aluno perguntas sequenciadas, em entrevista a ser feita com familiares, de modo a construir a ideia de trabalho das pessoas que vivem com eles.

2ª AULA:

- Individualmente, desenvolver a técnica do quadrante de palavras, com a devida justificativa da escolha dos termos.

3ª À 6ª AULA:

- Desenvolver os conteúdos relacionados à dinâmica populacional, de maneira a embasar teoricamente e buscar as conexões com o tema do trabalho informal.

7ª E 8ª AULA:

- Apresentar a construção coletiva dos discursos gerados na 2ª aula
- Trazer textos acadêmicos com diferentes definições de trabalho informal de modo a dialogar com o texto produzido pelos alunos.

9ª AULA:

- Apresentar imagens e dialogar as mesmas com os discursos produzidos pelos estudantes, assim como articular com os conceitos acadêmicos trazidos por diferentes autores.

10ª e 11ª AULA:

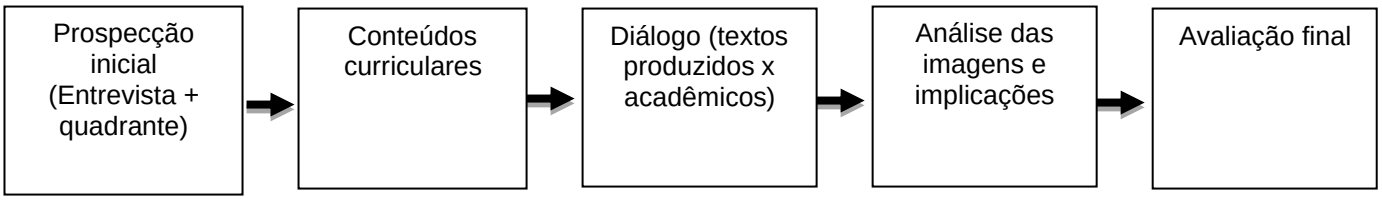
- Analisar as implicações do trabalho informal e construir texto em diálogo com outros relativos a tais questões.

12ª AULA:

- Avaliação final (a definir)

RECURSOS UTILIZADOS: Textos impressos, imagens, projetor, quadro branco.

MODELO ESQUEMÁTICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



4.1 **As contribuições advindas dos responsáveis**

Nesse momento, traremos a estruturação e os resultados da sequência proposta. A partir de conteúdos curriculares do segmento em estudo, foi possível estabelecer as bases que iniciaram a investigação, como também se mostrou pertinente à participação dos estudantes no processo de investigação e pesquisa de modo a compreender (de maneira simples, porém significativa) os procedimentos do que vem a ser um censo demográfico. Com isso, buscou-se dar um papel central para o aluno na construção do conhecimento e torná-lo sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

De acordo com o documento norteador curricular, no 7º ano do ensino fundamental, se estabelece que sejam desenvolvidos em seus Objetos do Conhecimento as "Características da população brasileira", conforme habilidade EF07GE04 onde se determina "Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras" (BRASIL, 2017, p. 387).

Portanto, diante do planejamento adotado e elaborado ao iniciar o ano letivo e a partir da utilização do material didático presente na coleção de livros Expedições Geográficas de Melhem e Sergio Adas[25] para o referido ano na unidade escolar, foi estabelecido o desenvolvimento desses aspectos no 2º bimestre do ano de 2023. Nesse período, foram ministrados conteúdos acerca da dinâmica e evolução da população brasileira, em conformidade com a matriz curricular, e juntamente a isso os aspectos relativos a entendimento, desenvolvimento e importância do censo demográfico como ferramenta de coleta de dados sobre a população brasileira.

Dito isso, foi proposta a primeira atividade dentro da sequência didática desenvolvida. Ela consistiu numa entrevista, na qual os estudantes deveriam realizar junto a seus familiares, ou pessoas as quais conviviam. Com isso, estávamos visando três objetivos: primeiro, mostrar a importância e relevância de uma entrevista (em comparação direta com o censo demográfico) para conhecer a população e elaborar dados sobre ela; segundo dar protagonismo ao aluno, de maneira que ele realizaria o procedimento e assim poderia se sentir parte de seu processo de construção do conhecimento, como também de sua aprendizagem e terceiro, a partir dessa entrevista, enredar pela construção dos instrumentos dessa pesquisa, bem como elaboração da sequência didática. Pois, a partir dessa atividade (*Anexo A*), foi

[25] Adas & Adas (2018)

possível coletar dados e informações sobre a dinâmica de trabalho familiar desses alunos. Por meio das perguntas elaboradas por mim, foi possível saber o tamanho das famílias, quais dos seus integrantes trabalhavam e se ao fazê-lo possuíam ou não algum tipo de vínculo trabalhista.

Veremos que a escolha por esse caminho ocorreu, em termos cronológicos, um pouco distante do restante das atividades compreendidas no âmbito da sequência didática. A primeira razão para isso foi o fato, já explicitado, de que o conteúdo referente aos estudos populacionais correspondia ao 2º bimestre dentro do planejamento de ensino para o referido ano. Certamente, não se buscou uma adequação rígida ao tal plano pedagógico, inclusive o que tornou possível a realização de todo o processo de pesquisa descrito na presente dissertação, foi um certo grau de autonomia que tive para isso.

Sem pressão da coordenação ou gestão da escola, muito menos pressões externas de preparação dos alunos para avaliações externas. Entendo que nem todos os docentes nem todas as escolas dispõem dessa possibilidade. Por isso, àqueles que pretendem usar essa obra como referência deve ter isso em mente, sem contar que não se objetiva aqui a prescrição de um modelo fechado a ser seguido e posto em prática, desconsiderando as especificidades de cada contexto. Porém, a ideia era adequar a matéria em estudo com os procedimentos realizados pelos estudantes, de forma que seu processo de aprendizagem pudesse ser feito de maneira mais coerente e significativa para aquele momento do ano. Não faria sentido abordar o censo demográfico no bimestre em questão, para somente ao final do ano realizar as entrevistas. Portanto, essa escolha foi realizada com certos objetivos e na tentativa de tornar a aprendizagem mais significativa.

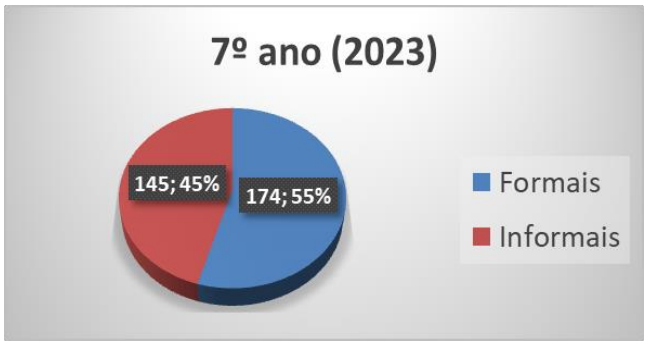
A segunda razão consistiu no fato de que – ao me apropriar dessas entrevistas, mediante a devolutiva dos alunos – era necessário realizar um processo de tabulação desses dados, para apresentar a eles em aulas posteriores, como também fundamentar as discussões nos resultados dessa dissertação. Esse processo, longe de ser rápido ou simples, foi fundamental para dialogar e fundamentar a escolha pelo tema do trabalho informal. Tal escolha, como já explicitado, seguiu um misto de experiências vividas num contexto espacial específico. Logo, era necessário investigar como a dinâmica do trabalho informal aparecia, a partir do conhecimento do perfil de trabalho daqueles que dividiam moradia com esses alunos, sendo a entrevista e posterior análise delas, importantes ferramentas para se atingir isso[26].

Foi desenvolvido um total de 180 atividades de entrevista, que correspondeu ao universo de investigação nessa primeira etapa e tabulação dos resultados. Foram produzidos gráficos com a utilização do programa *Microsoft Excel 365, versão 2312*. Cada uma das entrevistas foi analisada e organizada por turmas, podendo gerar um perfil de todo ano de escolaridade, como também específico de cada turma.

Em referência ao perfil coletivo de cada uma das 06 turmas de 7º ano da escola pesquisada, vale salientar nesse momento uma característica muito importante e que pode não apenas levantar perguntas ou hipóteses sobre os resultados dessa investigação inicial, senão também de todo o seu processo. A unidade escolar tem por hábito e perfil já há anos, organizar todas as suas turmas de acordo com a nota (ou conceito) de seus alunos. Explicando melhor, os alunos com notas mais altas costumam compor as turmas 1701 (turno da manhã) e 1704 (turno da tarde), sendo as demais seguindo a ordem decrescente de notas.

Dito isso, e em consonância com a busca da relação entre a dinâmica familiar de trabalho desses alunos e seu perfil, podem surgir perguntas do tipo: estariam as turmas de alunos com notas mais altas associadas a uma realidade de trabalho familiar mais voltada ao dito "formal"? Há relação direta entre tais elementos? Bom, agora serão apresentados alguns dos resultados e discussões possíveis com base nos dados coletados pelos estudantes e tabulação deles.

Gráfico 1: Situação de trabalho familiar das turmas do 7º ano de escolaridade



[26] Nesse ponto, vale ressaltar que as entrevistas foram propostas e entregues a cada um dos estudantes de todas as turmas do 7º ano de escolaridade, estruturadas num quantitativo de 6 turmas (organizadas de 1701 a 1706, sendo as três primeiras do turno da manhã e as três restantes, compondo o turno da tarde, nessa ordem). Esse procedimento foi realizado com alguns devidos cuidados, que também mostram o nosso papel e relevância do trabalho docente. No que chamaremos aqui de primeira aula da sequência didática, foi feita para cada turma a apresentação do modelo em branco da entrevista, utilizando o recurso do projetor. Nela foi exibida a folha para os alunos (em projeção no quadro) e explicado como deveriam realizar suas entrevistas, passando uma pergunta de cada vez, salientando os cuidados a serem tomados e como deveriam escrever as respostas. Ao final desse tempo de aula, foram entregues as atividades a cada um dos alunos com o combinado para devolutiva dela na semana seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O gráfico 1 traz o perfil do total dos familiares entrevistados, considerando aqueles que compartilham moradia com os alunos, que foram os sujeitos responsáveis pela coleta dos dados[27]. Em se tratando de uma entrevista como essa e diante da consideração da dinâmica familiar desses estudantes, algumas questões apareceram. Dois alunos me perguntaram se seria possível inserir na entrevista, informações sobre pessoas que não residiam com eles.

Nosso dia a dia enquanto educadores nos permitem lidar com variedades de pensamentos e situações familiares complexas, portanto esses alunos de pais separados, mesmo nessa condição, fizeram questão de inserir nas respostas as informações de uma pessoa que não morava com eles, mas que eram figuras importantes na sua vida, no contexto de sua família. Adendo feito, a ideia era trazer o contexto familiar e saber quantas pessoas moravam com eles e desses quantos trabalhavam. Foi contabilizado um total de 319 trabalhadores, sendo 174 formais e 145 informais, conforme se observa no gráfico 1 que tem inserida suas porcentagens.

Ao lermos as perguntas da entrevista (*Anexo A*) e observarmos os dados acima, podemos levantar algumas questões. As perguntas trazem elementos quantitativos interessantes, pois a última é bem direta ao procurar saber quem tem ou não vínculo de trabalho, aspecto esse traduzido numericamente[28]. Sobre isso, podemos perceber que apesar de não ser maioria no contexto geral, os trabalhadores informais são numerosos e condizem com os altos valores em comparação com a realidade brasileira[29]. O contexto que o bairro se insere, mostrou isso e traduziu numa situação em que o quantitativo de informais no contexto familiar dos alunos do 7º ano de uma escola pública no bairro de Santa Cruz, mostrou-se acima dos valores médios brasileiros.

---

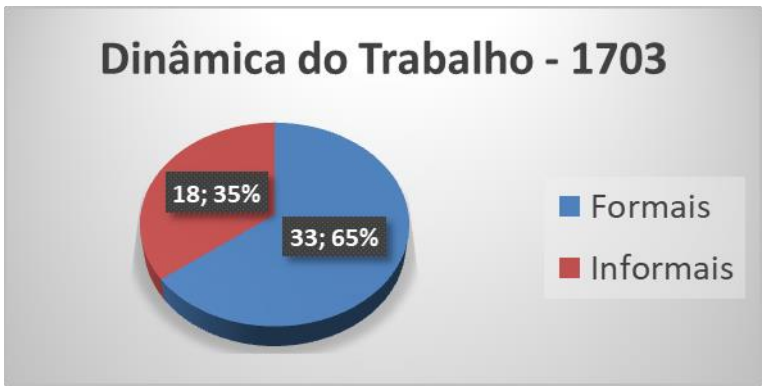
[27] Devemos considerar ao analisar esses resultados que, em diversos casos, numa mesma família foram encontrados mais de um trabalhador. Isso impacta tanto no quantitativo, que nos revela, portanto, um número maior do que 180 se considerarmos as entrevistas devolvidas. Quanto no que diz respeito ao tipo de trabalho (formal ou informal) podendo ocorrer um ou outro inserido na mesma dinâmica familiar.

[28] Tal pergunta usou como referência o entendimento do IBGE sobre o tema, entretanto como já vimos a definição pode despertar críticas e visões diversas. Diante disso e com a finalidade de ser mais claro e objetivo, principalmente quando se preocupa em adequar a pergunta ao nível de escolaridade dos alunos, foi necessário considerar essa linha de entendimento, todavia até mesmo isso foi problematizado e trazido para a construção da sequência com os alunos e será discorrido melhor adiante.

[29] Enquanto essa pesquisa foi realizada já havia ocorrido o recenseamento de 2022, no entanto o IBGE até o presente momento não havia disponibilizado todas as informações referentes ao mesmo, sendo possível acessar apenas alguns indicadores. Em relação ao mercado de trabalho informal, o órgão disponibilizou os dados mais recentes em 2023, onde foi possível ver o percentual de 40,9% de trabalhadores em ocupações informais. Para mais informações, consultar https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38543-em-2022-rendimento-hora-dos-trabalhadores-brancos-r-20-0-era-61-4-maior-que-o-dos-pretos-ou-pardos-r-12-4

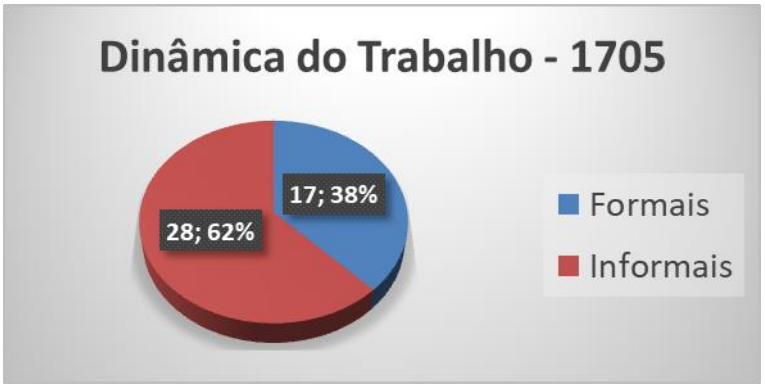
Creio ser importante, nesse ponto do texto, trazer também aspectos específicos da pesquisa. Quando vemos os gráficos abaixo, estabelecemos um resultado de duas turmas onde houve maior quantitativo de trabalhadores informais (gráfico 3) e outro onde – dentro do universo determinado para a pesquisa – houve menos quantidade de trabalhadores informais (gráfico 2). Ao analisar tais turmas, que representaram os dois extremos do levantamento, vemos que por um lado existem situações em que a quantidade de trabalhadores informais é muito maior não somente em relação à média das outras turmas, senão também significativamente superior à brasileira. A partir do exposto, podemos trazer à frente, ao tratar das perspectivas advindas dos estudantes, elementos específicos e buscar relacionar com tal situação.

Gráfico 2: Situação de trabalho familiar da turma 1703



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Gráfico 3: Situação de trabalho familiar da turma 1705

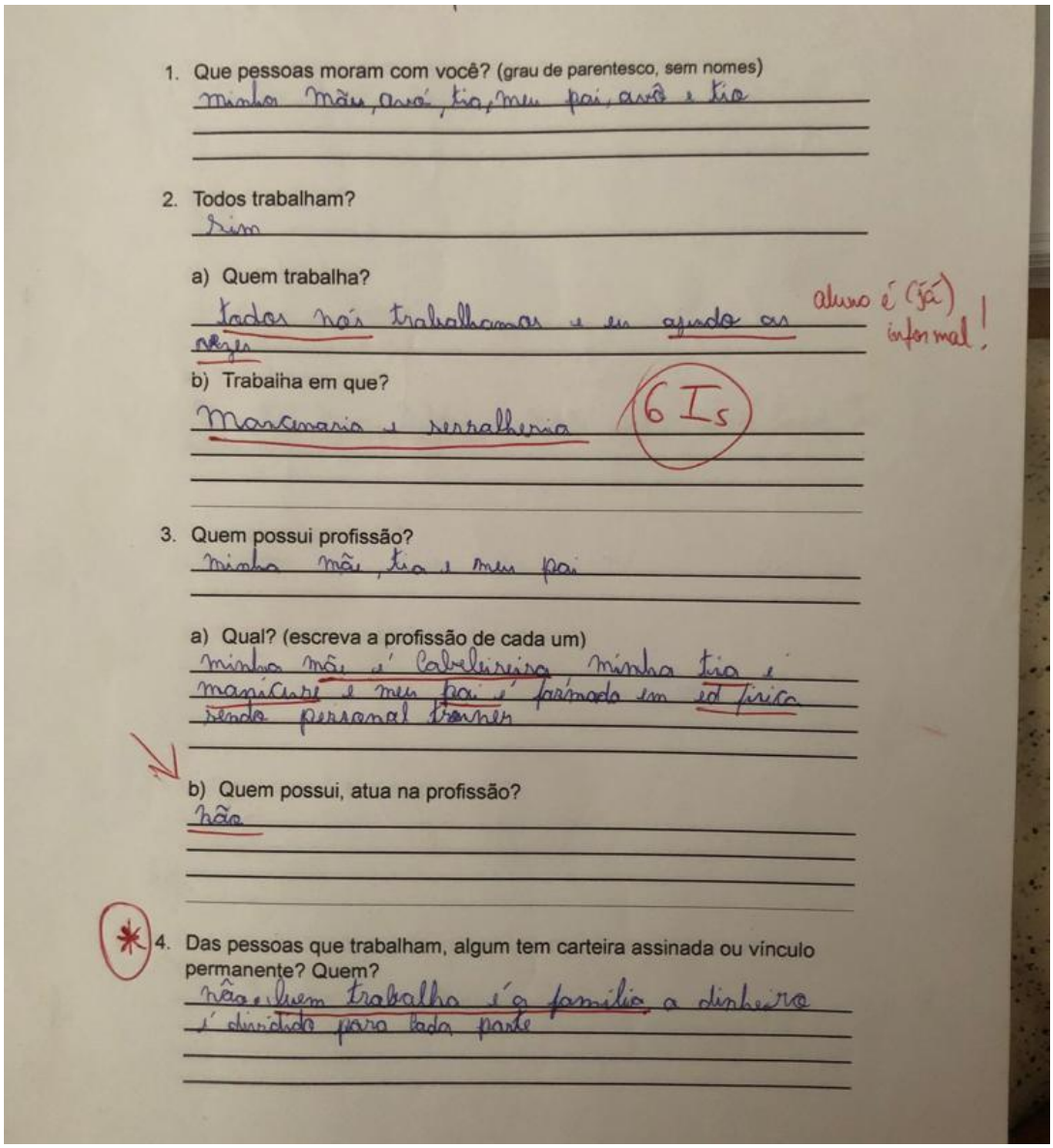


Fonte: O autor, 2023.

Outro importante resultado coletado, diz respeito à relação entre a dinâmica de trabalho familiar e a inserção dos alunos nela. A Figura 6 mostra que uma parte desses alunos já pode estar inserida no mercado de trabalho e de maneira informal. Esse elemento pode

trazer consigo críticas no que concerne ao aluno estar numa condição de trabalho em idade não apropriada, fato esse que pode despertar no professor (e assim foi feito) a problematização de discussões relativas ao trabalho infantil. É possível notar também uma potência no que concerne desalienação da produção nesse contexto familiar, assim como o resgate da coletividade tanto na produção quanto na distribuição dos resultados de seus trabalhos, quando o aluno responde: “quem trabalha é a família o dinheiro é dividido para cada parte”.

Figura 6: Entrevista feita por um aluno da turma 1704



1. Que pessoas moram com você? (grau de parentesco, sem nomes)
minha mãe, avó, tia, meu pai, avô e tia

2. Todos trabalham?
Sim

a) Quem trabalha?
todos nós trabalhamos e eu ajudo as vezes

aluno é (já) informal!

b) Trabalha em que?
Marcenaria e serralheria

6 Is

3. Quem possui profissão?
minha mãe, tia e meu pai

a) Qual? (escreva a profissão de cada um)
minha mãe é cabeleireira minha tia é manicure e meu pai é formado em ed física sendo personal trainer

b) Quem possui, atua na profissão?
não

4. Das pessoas que trabalham, algum tem carteira assinada ou vínculo permanente? Quem?
não, quem trabalha é a família a dinheiro é dividido para cada parte

Fonte: Questionário respondido durante 1ª atividade da sequência (Elaborado pelo próprio autor), 2023.

Vimos nessa etapa, alguns resultados que trouxeram elementos quantificáveis da pesquisa. Isso tornou possível estabelecer um diálogo direto com a escolha e relevância do tema da pesquisa dentro do contexto de vida, familiar e de trabalho para esses estudantes, como também nos possibilitou enxergar a participação do trabalho informal do âmbito da comunidade onde se insere o bairro e a escola. Trazendo esse ponto de partida, na próxima etapa iremos descrever os resultados das outras atividades desenvolvidas e as possíveis relações estabelecidas com esse primeiro momento. A ideia é descobrirmos as representações que os alunos trazem e as possibilidades do ensino de Geografia diante desse cenário.

4.2 **Quais perspectivas oriundas dos alunos**

Nesta parte iremos nos debruçar sobre as atividades realizadas durante as aulas de Geografia das turmas. Aqui sequenciaremos detalhadamente o que foi feito junto aos estudantes, qual o papel do professor não apenas como mediador, senão também figura importante para condução dessas práticas e as devidas relações entre as intencionalidades e o que ocorreu de fato.

Lembrando que em termos temporais, houve certo distanciamento entre a primeira atividade desenvolvida e relatada no item anterior e as próximas, de modo a permitir uma adequação de conteúdos e o processamento dos resultados das entrevistas. Passados os meses entre as entrevistas e a continuidade da sequência, buscaram-se retirar dos alunos quais representações eles tinham sobre o trabalho informal. Durante todo esse tempo, adotei como estratégia não falar sobre o tema em hipótese alguma, reservando as explicações e o desenvolvimento do assunto para o momento adequado. Obviamente fazer isso não foi simples, muitos alunos traziam dúvidas sobre o tema, perguntavam sobre a atividade que eles tinham desenvolvido e quando iríamos retomá-la, mostrando uma ansiedade natural por parte deles, algo extremamente corriqueiro em nossa realidade enquanto professores. A intenção disso foi não “contaminar” em falas ou análises os discursos que deveriam partir desses sujeitos e, assim, captar o mais honesto que fosse possível, desprovido de uma preconcepção determinada, suas representações.

É extremamente necessário ressaltar nesse ponto as dificuldades enfrentadas por mim, enquanto pesquisador e professor de escola pública, para desenvolver a sequência de atividades proposta. Como já dito na introdução e em alguns pontos chave dessa dissertação, a localidade onde moro, trabalho e consequentemente onde se localiza a escola, fica numa área disputada por grupos milicianos. Portanto, no desenrolar dessas aulas e pesquisa – mais

especificamente da metade para o final dela, no ínterim dos meses de outubro e novembro de 2023, ano de realização da pesquisa e sequência com os alunos – o bairro passou por conflitos entre esses grupos criminosos, com atentados a ônibus[30], tiroteios, mortes etc.[31].

Como, infelizmente, sempre acontece na cidade do Rio de Janeiro, as crianças e adolescentes que moram ou estudam nessas regiões são os mais impactados com tais fatos. Por conta disso, a sequência ideal que propomos não foi possível de ser realizada, o que não impediu de extrairmos ao máximo dos encontros e momentos que tive com os alunos, permitindo o desenvolvimento e produção de uma variedade de resultados que serão aqui apresentados.

Entretanto, a sequência possível desenvolvida será a discutida aqui nas próximas linhas. Obviamente que, pelo exposto acima, foi preciso fazer alguns cortes e mudanças nas aulas previstas – de 14 aulas para 10 aulas – sendo as quatro últimas impossibilitadas de se desenvolver (ver quadro 1, na parte introdutória deste capítulo), mas como dito sem prejuízo às discussões a serem expostas a seguir.

4.2.1 Prospecção inicial: evocação das palavras e justificativas

Na esteira desse objetivo e muito pela referida autonomia que tive, iniciei o 4º bimestre com outra atividade individual, nesse caso a da evocação livre de palavras (*Anexo B*). A proposta era buscar nesses estudantes algo singular, referente ao que viria a sua mente quando falássemos sobre trabalho informal[32]. Essa técnica projetiva foi um importante procedimento de pesquisa que possibilitou extrair os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao objeto da investigação e assim estabelecer a conexão necessária com a teoria das representações sociais.

---

[30] https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/10/23/onibus-do-brt-e-incendiado-apos-sobrinho-de-zinho-ser-baleado-em-troca-de-tiros-com-a-policia.ghtml (acesso em 12/11/2023).

[31] https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/miliciano-nanan-principal-rival-de-zinho-morre-apos-tiroteio-na-zona-oeste-do-rio/ (acesso em 12/11/2023).

[32] Reforço que tal atividade foi realizada em uma aula, onde houve tempo para fazermos um "treinamento" utilizando como referência a palavra *Futebol*. Com isso, foi possível explicar, tirar as dúvidas e recorrer ao objetivo central daquela aula: captar palavras sobre o nosso tema. Nesse mesmo tempo de aula foi adotada, além da evocação, a escrita das justificativas, com vistas a elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo (*ver subitem 3.3* e *Anexo C*). Os procedimentos também foram realizados com alguns cuidados, sendo necessária a separação desses três momentos durante a aula: treinamento; evocação das palavras e justificativa. Após a prática descontraída com o primeiro termo, entreguei a atividade de evocação e destinei de 2 a 3 minutos para que os alunos escrevessem as três palavras no papel. Quando terminassem, eles deveriam virá-lo, de modo a evitar que outros olhassem, assim buscando o máximo de singularidade possível.

Foram distribuídas atividades para o total de 199 estudantes, considerando as 6 turmas analisadas e desse total, apenas 3 alunos entregaram a atividade em branco. Sobre as palavras evocadas, produziu-se um quantitativo de 586 palavras ou termos[33] (apenas 1 aluno nessa atividade evocou 1 das 3 palavras solicitadas, deixando as outras sem fazer). Tais palavras foram reunidas e agrupadas em 24 sinonímias (*Apêndice 1*). Para fins de manipulação dos dados coletados na pesquisa, foi utilizado o programa IRAMUTEQ, disponível para baixar gratuitamente na internet. Essa ferramenta permitiu que se fizessem análises estatísticas sobre o corpus textuais e as palavras evocadas pelos indivíduos. Dessa forma, com auxílio do software de código livre denominado *LibreOffice, versão 24.2.0.3* foi possível que se organizasse os aspectos quantitativos dessa investigação com a consequente produção de tabelas e gráficos que serão apresentados e discutidos nas páginas a seguir.

A frequência com que as palavras foram evocadas é mostrada na tabela 1, onde podemos observar as sinonímias atribuídas e seu percentual no âmbito total.

Tabela 1: Organização e frequência das sinonímias produzidas

SINONÍMIAS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL (%)
TRABALHO	76	13.69
INFORMAÇÃO	63	11.35
PROFISSÃO-INFORMAL	59	10.63
PROFISSÃO-FORMAL	54	9.73
TRABALHO-DIFERENTE	42	7.57
TAREFA-ESCOLAR	35	6.31
ESFORÇO	30	5.41
DINHEIRO	30	5.41
JORNAL	22	3.96
EQUIPAMENTOS-DE-TRABALHO	20	3.6
INFORMÁTICA	19	3.42
ONDE-SE-TRABALHA	18	3.24
FUTEBOL	14	2.52
CONVERSA	13	2.34
COMPUTADOR	12	2.16
EMPRESA	10	1.8
CARTEIRA-ASSINADA	10	1.8
ESTUDOS	8	1.44
DESINFORMAÇÃO	5	0.9
PESQUISA	4	0.72
INDÚSTRIA	4	0.72
ENTREVISTA	3	0.54

[33] Apesar de terem sido orientados e treinados sobre o procedimento, alguns estudantes não escreveram uma única palavra, por vezes registrando duas ou mais, como por exemplo “carteira assinada”. Por conta disso, houve a consideração desse e outros termos em palavras hifenizadas de modo a captar o sentido trazido pelos alunos e posterior criação das sinonímias.

AMIGOS	2	0.36
DESEMPREGO	2	0.36

Fonte: Produzida pelo autor com auxílio do programa IRAMUTEQ, 2023.

Ao analisarmos esses primeiros dados, podemos observar que os cinco termos que se destacam são *trabalho, informação, profissão-informal, profissão-formal e trabalho-diferente*. Quando vemos as duas sinonímias com mais frequência, é possível entendermos o peso do termo na pergunta proferida aos alunos. Ao serem questionados sobre quais palavras vem à mente quando leem o termo trabalho informal, vemos 19 ocorrências do termo *trabalho*, seja escrito de forma isolada ou associado a outro. Somado a palavra *trabalhador/trabalhadores*, com outras 11 ocorrências, ocupa lugar de destaque em suas evocações. Nessa sinonímia, foram agrupadas outras palavras como *emprego* (8 ocorrências), *profissão ou serviço*, que foram consideradas bem próximas do termo trabalho, assim como se incluiu nela a palavra *pessoa* (10 ocorrências), onde se observou nas justificativas uma preocupação dos alunos com a personificação da figura que realiza o trabalho.

A palavra *informação* e seu plural de *informações* foi a mais evocada de todas (39 ocorrências) sendo colocada em boa parte das justificativas dos estudantes como uma palavra que se aproxima do termo informal. Nesse ponto, podemos concluir o peso da grafia do termo e a supervalorização do segundo em relação ao primeiro (trabalho) que apesar de aparecer com mais frequência nas sinonímias, não foi a palavra que mais apareceu nas escritas dessas estudantes. Esse ponto será detalhado e entendido melhor adiante, ao analisarmos a metodologia do quadro de 4 casas. A sedução pela reprodução daquilo que leem, bem como a necessidade de prontidão e rapidez em suas respostas, pode ter causado o grande número de ocorrências dela.

As duas sinonímias seguintes na ordem mostrada na tabela, envolvem uma influência do pesquisador nas escolhas que permeiam a produção de investigações no campo das representações sociais. A opção por classificar esses dois tipos de profissão foi necessária e, assim escolhida, a partir de uma demanda trazida pelos próprios estudantes, que escreveram inúmeros exemplos de trabalhadores nas suas evocações. No que diz respeito ao termo *profissão-informal*, ele foi considerado a partir de 54 exemplos de trabalhadores (outra palavra que compôs tal sinonímias foi informalidade, com 5 ocorrências) descritos pelos alunos. Em contraponto, 42 palavras com exemplos de trabalhadores foram consideradas como *profissão-formal*, somados a outras dentro da mesma sinonímia como *forma, formação, formal, formalidade, formando, formar, lei, negócios e regras*. Interessante notar que no

comparativo e considerando aspectos quantitativos, os alunos tenderam a trazer mais exemplos de trabalhadores informais.

A escolha por esse caminho pode despertar vários questionamentos (inclusive internos na mente deste pesquisador), como o que determinou a consideração de um trabalhador como formal ou informal? Bem, a escolha não foi nada simples, porém necessária diante de uma gama gigantesca de variações de palavras que não poderiam ser agrupadas mediante a um radical comum, como se observa na sinonímia computador (Apêndice 1). Mostrou-se pertinente essa classificação, que seguiu alguns critérios como a necessidade de formação, diploma ou oficialização da profissão para o formal e a dúvida ou ausência disso para consideração do informal.

Ressalto que essa escolha foi desafiadora e não se configura como um determinante da condição de formalidade do trabalhador. Foi possível notar no capítulo 1 e em outros momentos ao longo dessa obra, o quanto é complexa definição do que vem a ser o trabalho informal. Logo, é natural que isso recaia sobre o andamento e desenvolvimento não apenas da pesquisa, senão também das representações e dos sentidos trazidos pelos alunos. Ainda que consideremos, por exemplo, o professor como um exemplo de *profissão-formal*, pode entender que em algumas situações esse profissional pode não estar numa dinâmica de trabalho que lhe garanta direitos, horário fixo ou a carteira assinada. Entretanto, para o ser, entendemos a necessidade de formação e qualificação que talvez outras profissões não exijam.

Isso mostra que, além do amplo entendimento e dificuldade de conceituação que tenhamos no que concerne ao trabalho informal, também podemos (re) produzir preconceitos. Esse ponto é fundamental nas discussões sobre representações sociais. Em muitos momentos e aspectos de nossa existência, reproduzimos discursos e práticas construídas socialmente o que consequentemente imerge em diferentes âmbitos da vida social, traduzindo em formas de ser e agir no mundo. Isso por um lado, enriquece a pesquisa que toma como referência o estudo das representações sociais, podendo nos mostrar o que conseguimos retirar de cada contexto social específico e como essas representações são construídas e consideradas para aquele determinado grupo. Por outro lado, tratando-se aqui de uma pesquisa acadêmica, é preciso tomar decisões e adotar caminhos de modo a tornar possível uma análise científica dos fenômenos.

Por fim, no *trabalho-diferente*, pudemos agrupar palavras que os estudantes trouxeram e que deram um contorno específico do que poderia ser considerado aquele tipo de trabalho. A escolha por essa sinonímia se fez de modo buscar associar a palavra mais evocada nesse contexto que foi diferente (com 5 ocorrências) e junto às suas justificativas, buscar associar

outros termos como *clandestino, desonesto, errado, ilegal* e seu álter como o caso das palavras *certo, livre, sossego*. O que vemos então diante da frequência mostrada é a representação clara e presente neles de que o trabalho informal é uma forma outra, talvez não corriqueira, de trabalho. Ainda que seja muito presente em sua dinâmica familiar e cotidiano, como vimos no capítulo anterior.

Ainda nos utilizando dos resultados obtidos pelo software IRAMUTEQ, foi construído o quadro de 4 casas, numa proposta metodológica apresentada por Vergés. Ela estrutura as evocações, assim como suas frequências, de maneira a estabelecermos os núcleos centrais e periféricos das representações (ABRIC, 2000). Em termos técnicos, esse quadro nos permite estabelecer a centralidade das representações quando em seu 1º quadrante mostra as palavras mais evocadas – que seria considerado pelo número de vezes que a palavra é colocada em primeiro lugar na ordem da referida atividade – e com maior frequência – esta determinada pela quantidade de vezes que a palavra aparece independentemente da posição na ordem hierárquica.

Segundo Silva (2012, p. 137), que traz os aportes teóricos de Abric, o "núcleo central assume o papel de base que permite caracterizar e definir a homogeneidade de um grupo". O autor ainda reforça que a centralidade de um elemento não deve considerar apenas aspectos quantitativos, sendo o núcleo central de dimensão também qualitativa, relacional e significante. O quadro 2, resume a organização dos quadrantes de acordo com o estabelecimento dos sistemas centrais e periféricos.

Quadro 2: Estrutura esquemática da organização do quadro de 4 casas

Freqüência média	**1.º quadrante** Alta evocação + alta freqüência	**2.º quadrante** Baixa evocação + alta freqüência
	3 .º quadrante Alta evocação + baixa freqüência	**4.º quadrante** Baixa evocação + baixa freqüência

Fonte: Naiff e Naiff, 2005.

Os 2º, 3º e 4º quadrantes correspondem ao chamado sistema periférico das representações. Este, diferente do núcleo central – que traz elementos coletivos, consensuais

ou estáveis – seria aquele que permite o emergir das histórias individuais, dando lugar a heterogeneidade, flexibilidade e adaptação à realidade (SILVA, 2012).

Esse mesmo autor, ao se utilizar das ideias de Flament (2001), aborda que os elementos periféricos nem sempre estão de acordo com o núcleo, podendo até estar em desconformidade com as características da representação. O quadro 3 nos apresenta a síntese dessa análise em quadrantes, no que concerne ao tema desta pesquisa e contribuição oriunda da atividade realizada com os estudantes.

Quadro 3: Distribuição das evocações dos estudantes quando perguntados sobre o que vem a sua mente a partir do termo trabalho informal

Zone du noyau	Première périphérie
INFORMAÇÃO-63-1.6 PROFISSÃO-FORMAL-54-1.9 DINHEIRO-30-1.8	TRABALHO-76-2.1 PROFISSÃO-INFORMAL-59-2.1 TRABALHO-DIFERENTE-42-2 TAREFA-ESCOLAR-35-2 ESFORÇO-30-2
Elements contrastés	**Seconde périphérie**
ONDE-SE-TRABALHA-18-1.8 FUTEBOL-14-1.9 COMPUTADOR-12-1.8 CARTEIRA-ASSINADA-10-1.9	JORNAL-22-2.1 EQUIPAMENTOS-DE-TRABALHO-20-2.2 INFORMÁTICA-19-2.3 CONVERSA-13-2.2 EMPRESA-10-2.1 ESTUDOS-8-2.6 DESINFORMAÇÃO-5-2.4 PESQUISA-4-2 INDÚSTRIA-4-2 ENTREVISTA-3-2 AMIGOS-2-2.5 DESEMPREGO-2-3

Fonte: Elaborado pelo autor com o uso do programa IRAMUTEQ, 2023.

Os três termos estruturantes do núcleo central das representações foram *informação, profissão-formal e dinheiro*. Em comparação com a análise anterior, que estabeleceu na tabela 1 as palavras com maior frequência, ele traz novamente o termo *informação e profissão-formal*. Analisando esses termos, podemos inferir que diante da ordem e prontidão da

evocação desses estudantes, os aspectos do trabalho informal ainda não se encontravam bem apreendidos, sendo suas representações formadas por elementos que centralizavam ideias um pouco distantes da abordagem conceitual mais aceita do objeto.

Diante disso, vemos que as representações sobre o trabalho informal por um lado ainda se encontravam carregadas de ideias difusas, com sentidos atribuídos de acordo com o apego ao radical comum. Por outro lado, a ideia dos exemplos de profissões – ainda que se destacassem as formais – aparecerem, já nos deram um contorno do entendimento deles sobre o trabalho. Fato esse que abriu as possibilidades de discussão, trazendo um potencial para as aulas subsequentes, de modo a comparar e analisar as diferentes abordagens conceituais, como também as formas práticas de realização do trabalho.

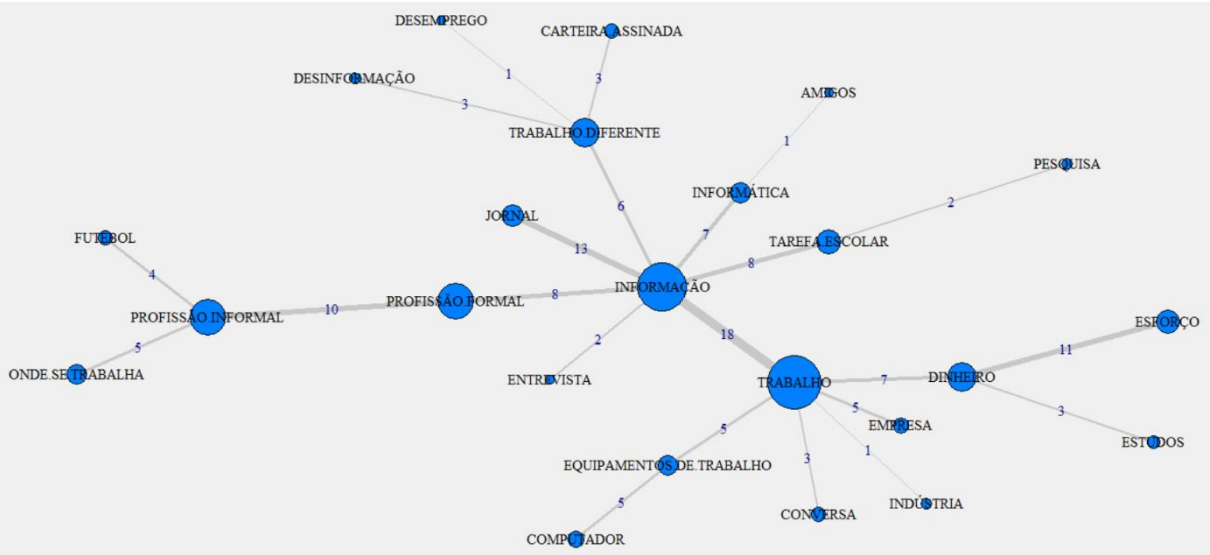
O *dinheiro* sendo parte do núcleo deixa bem claro a representação bem estabelecida na transmutação da ideia do trabalho que nesse caso já carrega consigo o caráter de ser realizado em troca de algo. Numa profunda contribuição determinada do entendimento da subordinação dele ao capital, como já havíamos tratado anteriormente. Esse termo aparece em muitas das justificativas associada à ideia de sustento ou consumo, reforçando a questão que envolve a relação do trabalho com a produção e de mercadoria.

Seguindo adiante na busca de compreendermos a estrutura das representações nessa atividade inicial, nos utilizamos dos termos evocados para realização da técnica de análise de similitude. Ela "é expressa em uma representação gráfica que indica a força das ligações obtidas a partir de um índice de concorrência ou de implicação, cujas categorias são construídas a partir dos termos evocados" (SILVA, 2012, p. 144). Com essa técnica, podemos estabelecer os elos e relações entre os elementos da representação, como podemos observar ao consideramos a figura 7.

Nela é bastante evidente a formação de dois elementos centrais: *informação e trabalho*, inclusive com uma relação estabelecida diretamente entre eles. No que diz respeito ao primeiro termo citado, ele se associa diretamente a *jornal, profissão-formal, tarefa-escolar, informática, trabalho-diferente, entrevista e trabalho.*

O que podemos concluir nesse ponto é o quanto esse termo trouxe conexões diretas quando entendemos sua relação com o *jornal, informática e entrevista* que circulam na ideia de quem produz ou fornece informação e os meios que poderia se utilizar para isso. Também vemos a própria ideia de que isso se configura como um trabalho (a quem tem uma relação mais intensa) podendo nos levar ao entendimento de uma concepção de quem trabalha com isso estar associado a um tipo de *profissão-formal*.

Figura 7: Análise de similitude referente ao termo indutor que busca o que vem a mente quando falamos sobre trabalho informal



Fonte: Elaborado pelo autor utilizando o software IRAMUTEQ, 2023.

Ao falar sobre a *tarefa-escolar*, podemos inferir que ela pode ser realizada mediante a saber informações sobre algo de modo a conseguir realizá-las. Sua associação com o trabalho-diferente pode nos implicar uma ideia reveladora, visto que à conexão entre as palavras viria a sugerir o fato de que trabalhar com *informação* seria um *trabalho-diferente*, e o informal entraria nessa representação coletiva produzida. Por isso a tão substanciada referência e uso desse termo, ao identificar a organização interna das representações no conjunto dessas relações o quanto os estudantes coincidem no modo de representar o objeto.

O segundo termo central visto na análise de similitude é o *trabalho*, que mostra uma conexão com a já referida informação e outros como *dinheiro, empresa, equipamentos-de-trabalho, conversa e indústria*, numa dinâmica circular que demanda uma relação ampla e estruturando sentidos para o que escolhemos estudar. A associação do trabalho com o dinheiro já havia aparecido e sido discutida, porém surgem elementos como *empresa* e *indústria*, que traz a ideia de o trabalho ser aquele realizado por instituições específicas. Porém, isso pode evidenciar a percepção imbricada na sociedade atual, associando o trabalho informal ao empreendedorismo, com aspectos inclusive presentes de motoristas de aplicativo que hoje fazem registros com CNPJ, na chamada pejotização, na esteira da mais recente e já debatida reforma trabalhista. Outra conexão, determinada com o termo *equipamentos-de-trabalho*, traz a ideia da utilização de ferramentas e meios para cumprir tal condição. Por fim,

o termo conversa abre o conceito para a dinâmica das relações interpessoais que vemos cada vez mais ruir, mas na percepção coletiva desses sujeitos ainda faz parte daquilo que está associado ao trabalho.

Dois termos que se distanciaram nessa dinâmica das representações foram o *futebol*, tendo em vista que muitos reproduziram o exemplo de aula, não ocupando destaque. Assim como o *onde-se-trabalha*, que talvez fosse um termo bem associado à geografia, mas que de pronto não ocupou centralidade, porém adiante isso de modifica, trazendo uma presença mais marcante dos elementos de localização quando nos utilizamos de outras formas de abordagem do fenômeno do trabalho informal.

Somado a técnica da evocação de palavras, este trabalho utilizou-se de outra, com fins de complementar e aprofundar a dinâmica das representações trazidas pelos estudantes. O instrumento escolhido para lograr este objetivo consta no *Anexo C* e ilustra uma segunda atividade realizada no mesmo tempo de aula da anterior, de modo a articular as duas e possibilitar um melhor aproveitando delas. Importante ressaltar que a conjunção entre as duas atividades ocorreu de modo a "sistematizarmos a frequência (natureza quantitativa) e a ordem de evocação (natureza qualitativa)" (SILVA, 2012, p. 140), sendo a parte qualitativa posteriormente captada mediante a esta segunda atividade das justificativas. Com ela, buscou-se saber a razão da escolha pela primeira palavra, como também daquela que o estudante julgou ser a mais importante das três. Não apenas isso, a partir desta ação também se viabilizou a construção do DSC.

Esta técnica encontra referenciais teórico-metodológicos na obra de Lefevre, Lefevre e Marques (2009, p. 1194), na qual os autores associam o DSC à TRS. Eles compartilham seu entendimento das representações sociais ao afirmar que elas equivalem a "substratos verbais ou verbo-narrativos das representações (...) complexos que extrapolam largamente suas manifestações verbais" (), isso reforça o caráter aqui apreendido das representações que extrapolam o campo verbal, podendo estar associado a outros símbolos também (como é o caso das imagens). Interpretamos inclusive que quando os autores mencionam a complexidade dessas manifestações verbais dialogam com a ideia de que as narrativas não são apenas simples formas de se expressar, mas realçam uma manifestação social contextualizado sobre determinado objeto. Tampouco, essa representação pode vir desprovida de uma materialidade simbólica. Não podemos restringir, compreendendo como representação a maneira como as pessoas pensam, "mas o signo ou a manifestação, ou tradução verbal e também discursiva e narrativa do que as pessoas pensam" (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009, p. 1194).

Partindo para a apresentação dos discursos produzidos, vale enfatizar que ele é formulado na primeira pessoa do singular, pelo próprio pesquisador que analisa o discurso, sendo a pessoa envolvida em todo o processo e mais adequada a escolher, de cada resposta individual a uma questão, as expressões-chaves, as partes mais importantes das respostas obtidas. Torna-se então, uma forma de não nos prendermos somente à perspectiva quantitativa, considerando os sujeitos envolvidos na elaboração conjunta dessa atividade, que são reconhecidamente fontes com históricos variados e fundamentais para o conhecimento da realidade que nos propomos a estudar. Sendo assim, estamos considerando alunos diferentes, desde variadas crenças, comportamentos, contextos familiares etc. Desta forma, buscou-se assegurar a diversidade e riqueza da narrativa dos pesquisados, no qual cada indivíduo, levando em conta a sua singularidade, traz a referência de sua própria história.

Nesse momento, portanto, iremos trazer esses discursos produzidos pelas 6 turmas analisadas, para que possamos compreender a construção inicial de sentidos desses estudantes. A primeira turma apresentou uma versão particular a partir do seu entendimento do termo onde pudemos observar o seguinte:

> Trabalho informal é aquele que informa as pessoas, explica algo. Está associado a ser errado, ruim ou ilegal. É realizado de uma forma diferente, sendo relacionado à informática. (DSC 1).

A ideia atrelada à “informação” aparece na formulação de 14 dos 38 respondentes dessa primeira turma, mostrando o quanto esses alunos nesse momento inicial, desprovidos de uma abordagem conceitual determinada, apegaram-se a segunda palavra do termo e trouxeram o sentido associado a “informal”, provavelmente muito envolvido com o seu radical. O fato do termo ser composto por duas palavras levou os estudantes a atentar-se mais em direção a segunda, pouco considerando o termo “trabalho”, ou associando este ao fato de ser o trabalho de informar as pessoas ou explicar algo.

Menções à “informática” ou “computador” também aparecem em 6 respostas, o que pode reforçar o apego ao radical como salientado anteriormente, senão também uma associação ao fato desse trabalho se utilizar de meios tecnológicos para ser realizado, como grande parte dos trabalhadores informais na atualidade que utilizam as plataformas digitais para tal fim.

Em outra turma, a consideração da segunda palavra do termo também aparece com frequência, na medida em que trazem a ideia de informar sobre algo, porém bem menor em

relação a turma anterior. Entretanto, o discurso produzido pela segunda turma se desenvolve considerando aspectos outros, como podemos observar a seguir:

> Trabalho informal é feito em troca de dinheiro, que dá o sustento para as pessoas, permitindo pagar as contas ou comer. Ele exige grande esforço, tendo a ver com os estudos e qualificação. Está associado à ideia de informar sobre as coisas, como um jornal. (DSC 2)

A menção ao "dinheiro" para essa turma ocupa lugar central com 13 ocorrências para um total de 31 alunos respondentes. É interessante compreendermos as representações trazidas por esse coletivo que se apropria do trabalho como fonte de sustento e renda – dinheiro ou salário, segundo os estudantes – sendo um momento interessante para refletirmos sobre aspectos já trazidos no início dessa obra, em referência a apropriação do trabalho pelo capital, como a também já referida ideia muito presente na matriz curricular brasileira de associar o trabalho ao consumo. Diversos estudantes manifestam em suas justificativas a percepção de que o trabalho é necessário para "pagar contas" ou "comprar coisas" e citam os alimentos, por exemplo, sendo o "esforço" (elemento central em 6 respondentes) necessário para cumprir tal objetivo.

O discurso coletivo elaborado para a terceira turma traz similaridades como a questão que envolve a "informação" muito presente somada a menção que associa essa ideia trazida pelo trabalho no "jornal", mas também aponta diferenças e um foco nos exemplos de profissões como podemos ver a seguir:

> O trabalho informal é aquele que informa, fornece uma explicação, tipo jornal. É realizado pela internet ou por meio do computador. Podemos encontrar vários exemplos desse tipo de trabalho como é o caso dos vendedores. Além disso, ele pode ser considerado uma tarefa da escola. (DSC 3)

O aspecto da tecnologia e de ser um trabalho feito pela internet, mais uma vez se mostra presente, reforçando que já existe tal representação junto com esses alunos. O trabalho por aplicativo, em plataformas digitais etc. é uma realidade que se apresenta no cotidiano deles e uma conclusão interessante que podemos ter disso é visível na produção de seus discursos. Todavia, eles trazem em seus exemplos profissões informais como a do vendedor, que aparece em 4 das respostas com menção inclusive de onde este trabalhador realiza suas atividades. Isso mostra, ainda que de maneira tímida e pouco recorrente, um viés geográfico, locacional, já perceptível (em duas respostas junto à palavra vendedor, aparecem as palavras "praia" e "rua"). Outro ponto é a compreensão do trabalho como algo feito em forma de

avaliação, na apostila e para ganhar nota. Relembrando a já discutida polissemia do termo, mas trazendo também para a realidade vivida diariamente por esses sujeitos que em terna idade podem ter o entendimento de que seu trabalho é o de realizar as tarefas da escola, que por muitos de nós, assim são chamadas.

O quarto discurso, nos mostra que para essa turma trabalho informal:

> É o trabalho do feito pelo repórter, tipo o jornal que fornece informação sobre algo. Nele se ganha dinheiro, podendo ser realizado por uma empresa, mas também na rua ou com a utilização da tecnologia. Seria uma profissão ou emprego, feito diferente, sem carteira ou regras (lei), podendo ter como exemplos as lojas. (DSC 4)

Até aqui, é possível observarmos que certas representações e concepções se repetem nos discursos de diferentes turmas, porém no caso desse coletivo algumas apropriações da definição conceitual emergem timidamente. A referência aos aspectos legais, ter ou não carteira vêm em 4 dos respondentes da turma, há uma representação, um sentido trazido e carregado nas histórias singulares desses sujeitos. A elaboração dos discursos busca salientar esses aspectos, mostrando que tais expressões são chaves e nos trazem a vista os elementos mais quali-quantitativos da pesquisa.

A penúltima turma, responsável pelo quinto discurso produzido, aponta para referências similares as anteriormente analisadas, como a conhecida menção à "informação" e ao trabalho de dar notícias, mas também traz elementos bem interessantes para o debate. Para eles o trabalho informal é o:

> Trabalho de informar as pessoas, dar notícias. Precisa de pessoas para ser realizado, pois sem elas não há trabalho. Utiliza-se da tecnologia (computador, *tablet*, telefone etc.) para ganhar dinheiro e exige um esforço. Destacam-se os trabalhos mais importantes: o de construir, como é o caso dos pedreiros ou de salvar vidas como os médicos e bombeiros. (DSC 5)

O que chama atenção nessa fala coletiva é o caráter humanizador que desponta desses estudantes, quando consideram que sem as pessoas não há trabalho – são 7 respostas que mencionam esses aspectos. Isso mostra um aspecto de resistência e saber próprio desses sujeitos que vão contra aos discursos hegemônicos produzidos atualmente, na esteira da substituição cada vez maior do trabalhador e perdas geradas pela modernização tecnológica, bem como o surgimento das "inteligências artificiais" que nos prometem um mundo idealizado e de que nossa vida será mais fácil. Além disso, pudemos observar a valorização de certos profissionais que também aparecem no DSC da turma, quando em suas justificativas de quais palavras julgam ser mais importantes, acabam trazendo que os trabalhos de maior

relevância são os dos pedreiros (que são aqueles que constroem as casas das pessoas), dos médicos e bombeiros que salvam vidas. Para eles, a pessoa responsável por tornar possível o "morar" é o trabalho mais relevante, ainda que legalmente a maioria esteja desprotegida de direitos, assim como socialmente desprovido de prestígio e com baixa remuneração.

Finalizando, ao consideramos o discurso coletivo da sexta e última turma analisada, pudemos ver talvez a maior pluralidade de ideias e justificativas diversas, produzindo um extenso discurso que observamos abaixo:

> O trabalho informal é o que informa, dá as notícias ou informações sobre o mundo, como nas manchetes de jornal. Nele geralmente se ganha pouco salário, apesar de termos exemplos de trabalhadores importantes como quem produz os alimentos, salvam vidas e limpam a sujeira. É feito por pessoas, pois sem elas não há trabalho, podendo ser por uma única que não dependa de ninguém. Esse trabalho não possui carteira assinada, como é o caso do vendedor, professor ou camelô. Necessita de formação ou estudo, sendo o professor um exemplo desse trabalho que também forma as pessoas (DSC 6)

A riqueza de considerações que podemos extrair desse trecho é considerável. Obviamente aquilo que envolve as notícias e informações é permanência e se repetem bastante nas outras turmas, reforçam a ideia de que os trabalhadores mais importantes são os que salvam vidas e acrescentam os que produzem os alimentos e limpam sujeira. Mais uma vez, percebemos que os estudantes valorizam aqueles trabalhadores e que a própria sociedade não o faz, assim como o papel das pessoas como fundamentais para que o trabalho ocorra. Os exemplos de trabalhadores são tomados por eles como centrais na atividade (são 10 menções a algum exemplo de trabalhador), o professor aparece com certo destaque (3 menções) e se aprofunda quando na justificativa eles trazem o aspecto formativo que entendem que esse trabalhador possui.

Ao juntarmos os DSC por turmas, foi possível estabelecer um referencial para a atividade seguinte, que ainda será debatida, mas também se percebem contradições. No contexto do estudo das representações sociais, isso se mostra comum e permeiam características intrínsecas de nossa sociedade. É natural que esses sujeitos comportem discursos assim, afinal eles demonstram uma polifasia cognitiva típica de um momento ainda incipiente no que diz respeito a construção de suas representações. Tais discursos agregam sentidos compartilhados por estudantes de idade, contextos sociais e realidades muitos próximas, que certamente comportam similaridades, como também essas contradições.

Nesse momento, serão trazidos outros discursos produzidos por esses sujeitos, de maneira a nos apropriarmos da presente técnica e com vistas a saber se é possível termos uma

aproximação ou distanciamento de seus textos com os conceitos mais aceitos e utilizados de trabalho informal. A diversidade descoberta anteriormente na análise por turmas, dará lugar a discursos que serão agregados no que concerne suas similaridades, agrupando ideias centrais presentes neles, assim como expressões chaves que podem aparecer e até mesmo pontos de ancoragem. A análise será desenvolvida seguindo a seguinte organização: quais discursos estão mais distantes do objeto? Quais desses ainda apresentam contradições? E, por fim, quais discursos se aproximam das definições mais conhecidas de trabalho informal?

Como procedimento metodológico, os DSC foram elaborados seguindo os mesmos padrões explicitados em momento ulterior e somado a isso foram quantificados o total de sujeitos que, dentro da atividade de evocação, trouxe como primeira opção a palavra que serviu de ideia central na construção desse discurso. Dessa forma, foram produzidos um total de 7 discursos, sendo 2 num entendimento de distância do tema, outros 2 estando num viés de contradição e apresentando elementos tanto que distanciam, quanto se avizinham do conceito e 3 considerados bem próximos da concepção mais comum de trabalho informal.

Seguindo a ordem descriminada em parágrafo anterior, começaremos por aqueles discursos que julgamos mais distanciados no objeto em análise. Como já bastante discorrido e citado anteriormente, o entendimento associado a ideia de informação se mostrou presente e produziu o discurso de que informal é o:

> Trabalho de informar as pessoas sobre o mundo, por meio de manchetes, notícias de jornal. Explica sobre algo dando informações. (DSC 7).

Essa perspectiva configurou um total 41 menções, em prioridade dos termos informação ou jornal e que foram usados para a construção do discurso acima citado, o que representa um total de 21% dos alunos. Na TRS é comum a aproximação por aquilo que o sujeito julga como familiar, principalmente sendo tão jovens como no universo pesquisado. Logo, a já dita menção ao radical tomou conta de considerável parte de suas respostas. Ainda no que consideramos no sentido mais remoto ao objeto, foi possível observar um total de 12 menções ou 6,1% dos sujeitos quando consideraram o trabalho informal associado à tarefa-escolar ou estudos, como podemos ver em:

> É uma tarefa de escola, da apostila e que vale nota. Por meios dos estudos há uma formação para realizar o trabalho, o professor é um exemplo de quem forma as pessoas e de trabalhador informal. (DSC 8)

Vejam que, mesmo considerando essa fala mais distanciada, tendo em vista a ideia central que associa a atividade que se realiza na escola, no trecho final é possível entender o quanto eles tornam a figura do professor responsável da formação para exercer a atividade do trabalho, como exemplo desse tipo de trabalhador. A proximidade, nesse caso, ocorre mais pela vertente do entendimento de trabalho do que sua condição de informalidade.

No que diz respeito ao dito viés contraditório apresentando, observamos 2 discursos. Um desses traz a percepção de que:

> Trabalho informal é feito para ganhar dinheiro e se sustentar, com ele é possível pagar contas e comer. Geralmente possui baixos salários, sendo feito por empresa ou no escritório. (DSC 9)

Desenvolvido a partir da ideia central por trás da palavra dinheiro, esse discurso correspondeu a 14 menções o que totalizou 7,14% dos pesquisados. Entende-se o aspecto da contradição, pois se considerarmos que toda relação de trabalho – ao relembrar da sua referida apropriação pelo capital – é realizado em troca de dinheiro, não é possível ver uma singularidade ou relação direta com o informal. Soma-se a isso não apenas os elementos que trazem ao fim – quando associam a ser feito no escritório – como também se abrirmos a expressão chave no texto voltado para o sustento ou pagar as contas. Tais elementos podem estar relacionados a qualquer condição de trabalho. Já observando a referência aos baixos salários, temos uma proximidade conceitual com a abordagem de Milton Santos, quando diz ser condição que se recebe “abaixo do mínimo vital”. Outra abordagem discursiva observada, nos mostra que o trabalho informal:

> É aquele que exige muito esforço físico e gera cansaço, feito por pessoas que são exploradas em troca de dinheiro. (DSC 10)

Correspondendo a um quantitativo de 8 menções com o que seria aproximadamente 4% do total, esse texto traz mais uma vez o elemento dinheiro, porém a expressão chave o associa a condição de esforço, que ocorre em vários tipos de trabalho, não sendo exclusivo da condição informal. Em uma das justificativas, que serviram para elaboração desse discurso, houve referência ao trabalho informal ser “mais fácil”. Esse ponto nos remete a uma interpretação que pode passar pela ideia de baixa qualificação exigida para se exercer tais funções e que foi considerada também para análise das palavras e justificativas textuais apresentadas.

Chegando ao momento de analisarmos as produções coletivas que mais se aproximam do objeto, vemos um quantitativo somado que perfaz um total de 30,1%, comparado às outras duas interpretações que constituem 27,1% e 11,14%, respectivamente. O primeiro dos três discursos considerados traz a ideia de que o:

> Trabalho informal é feito por pessoas de forma coletiva, pois sem elas não existe trabalho. Pode ser realizado também sozinho para não depender de ninguém. São os trabalhos mais importantes, como de construir coisas ou salvar vidas (pedreiro, bombeiro ou médico), mas também de quem produz os alimentos e trabalha na terra, assim como quem limpa a sujeira (tipo do gari). Nele as pessoas podem trabalhar na loja, mercado, rua ou praia. (DSC 11)

Entendemos uma relação próxima ao associar que o informal é feito e necessário ter pessoas, mostrando a já mencionada humanização da condição e que pode naturalmente ser atrelado ao trabalho informal, visto que é aquele onde menos vemos substituição dos postos pela modernização tecnológica, mas ao contrário, como consequência desta. A ideia do "sozinho" traz a percepção do "autônomo" com o acréscimo de elementos geográficos ao fim, mostrando uma percepção inicial da espacialidade onde ocorrem esses fenômenos. A condição de importância dada por eles mostra uma análise coletiva, valorativa e ancorada nas ideias que julgam ser pertinentes ao tipo de trabalho que explicam. Esse discurso, que se debruçou sobre os quantitativos de menções aos termos "trabalhador" e "onde se trabalha" (total de 29), correspondeu a 14,8% dos pesquisados.

No que se consideraram as menções a "carteira-assinada" e "trabalho-diferente" (20 evocações em 1º lugar), observamos o percentual de 10,2%. Na ideia central do que se consideraria ilegal, vemos o seguinte discurso que traduz uma relação extremante próxima com as abordagens conceituais:

> É o trabalho, profissão ou emprego que é errado, fora das leis e regras. Não tendo carteira assinada, sendo vendedor, professor e camelô alguns exemplos. (DSC 12)

Encerrando os discursos, trazemos a tomada de referência com as expressões chave que se relacionavam diretamente ao uso da informática para realizá-lo ou ao computador. Correspondendo a 10 menções com 5,1%, o discurso construído foi o que diz ser informal o:

> Trabalho no qual se utiliza da tecnologia, informática ou *Instagram*, por meio de *tablet*, computador ou telefone (podendo fazer chamadas) e que pode ser feito de casa. (DSC 13)

No contexto do que se considera trabalho informal e suas variações na atualidade, o elemento associado à tecnologia ganha força (como já debatido). Sendo assim, o alinhamento se constitui na medida de vermos a presença do trabalho plataformizado e uberizado, porém com elementos adicionais. Eles trazem sentidos associados ao fato de realizar em casa, quando observamos o crescimento de trabalhos informais de alta qualificação no pós-pandemia, feito através do chamado "*home-office*". Diante do que nos foi apresentado e do quantitativo observado de situações que nos aproximam do objeto, podemos afirmar que os sentidos atribuídos se transformam em representações. Na medida em que estamos tratando de alunos do 7º ano de escolaridade, em constante processo de construção e maturação cognitiva.

Concluímos, portanto, que na atividade de evocação de palavras o conceito de trabalho informal ainda não estava bem estabelecido, o que traduziu em representações que trouxeram elementos mais associados ao radical e ao foco no termo trabalho, com um entendimento distante da abordagem conceitual do termo informal e que se traduziu na elaboração do DSC. Isso mostra uma necessidade no contexto do ensino de Geografia, de direcionar nosso foco, na construção de um entendimento sobre o aspecto que chamamos de informal que caracteriza um trabalho.

Posto isso, o desafio e potencial que a disciplina pode e deve explorar no desenvolvimento de seus processos de *aprendizagemensino* se mostra considerável. Quando bem desenvolvidos os processos educativos podem alçar a Geografia a um papel de relevância social, a uma reflexão e mudança que nos propomos inicialmente. Tudo depende de como o professor conduz suas aulas e dos objetivos que se quer atingir. Mas, uma coisa podemos dizer: a riqueza proporcionada pelos seus discursos é enorme. Neles, podemos observar a simplicidade e apego a uma das duas palavras do termo, bem como ao seu radical, mas também a potencialidade proporcionada pelas representações que esses sujeitos trazem. Com isso, percebemos o atingir e um ponto fulcral do presente trabalho, no tocante dos objetivos específicos. Nesse ponto, pudemos investigar quais sentidos orientam a forma de pensar dos estudantes e de se conduzir diante deles.

Na próxima parte traremos o diálogo da produção deles com as definições conceituais, de maneira a tentar desenvolver essas potencialidades referidas, como também perceber se a abordagem conceitual foi entendida e apropriada pelos estudantes. Desse modo, buscar aproximações e considerar os distanciamentos para estimular o diálogo entre ambos os saberes.

4.2.2 Análise dos textos e discursos: mudanças e permanências

Nessa etapa, foi o momento de dialogarmos com os textos e discursos produzidos pelos estudantes, com as definições conceituais mais comuns e utilizadas de trabalho informal. A partir de uma quarta atividade – sendo ela a primeira feita de maneira coletiva – objetivou-se descobrir quais os possíveis impactos dos textos acadêmicos sobre o tema e se eles poderiam disparar nos alunos transformações em suas concepções iniciais. A ideia era descobrir se a partir de uma abordagem conceitual, isso de fato seria apreendido por eles, modificando ou mantendo elementos dos seus discursos.

A partir do conjunto de perguntas (conforme Anexo *D*) proposto aos grupos, obedeceu-se basicamente a duas intenções: a primeira seria buscar uma análise e comparação dos discursos produzidos pelos alunos de cada turma de modo a compará-los com as abordagens conceituais de três autores[34]. As perguntas 1, 2 e 3 seriam a parte inicial, onde poderíamos captar se tal entendimento e a visão conceitual anteriormente desenvolvida tinham sido apreendidos pelos grupos. A segunda intenção – presente na última pergunta (nº 4) – seria a construção de uma resposta coletiva que sintetizasse todo o caminho percorrido até então. Nela estaria presente um pequeno texto onde o grupo definiria o que entediam sobre trabalho informal.

Nas primeiras três perguntas, foi possível perceber que os grupos trouxeram permanências em relação àquilo já discutido e muito presente nas primeiras representações, quando observamos suas associações no que diz respeito ao "esforço" que o trabalho exige (G7[35]; G13). Aparecem menções ao trabalho associado à tecnologia (G3; G30; G31) ou ao uso de computador e *tablet* como recursos necessários para se trabalhar. Reforçando o que foi evocado e desenvolvido em etapa ulterior das atividades, trazendo os elementos já mencionados do que diz respeito ao trabalho informal estar relacionado ao uso de aplicativos para conseguir realizar tais atividades. Notamos que o conhecimento e familiarização com o

---

[34] Nesse conjunto de duas aulas, organizou-se a dinâmica da seguinte forma: foram apresentadas três definições de trabalho informal, a primeira do IBGE, a segunda definição dada pelo geógrafo Milton Santos e, por fim, a do sociólogo Ricardo Antunes. Foram apresentados os autores aos estudantes, com um pequeno histórico de cada um, posteriormente foram lidas em voz alta as três definições para a turma e debatida coletivamente. No segundo momento, foi proposto que eles se organizassem em grupos de modo a responder a atividade proposta (ANEXO D) e juntamente à entrega das perguntas, foram distribuídas de forma aleatória, para cada grupo, pedaços de papel com os discursos extraídos e produzidos pela turma em atividade anterior. O objetivo era que eles comparassem a escrita feita pela turma (DSC) com as abordagens conceituais dos referidos autores.

[35] A letra "G" acompanhada de um número será usada nesse tópico para se referir ao(s) grupos(s) que realizaram a atividade. Procedeu-se dessa maneira a fim de organizar a sequência de trabalhos entregues e análise dos mesmos, sendo os números menores associados a turma inicial (1701) e os maiores mais próximos a turma final (1706).

conceito trazido pelas definições dos autores, foi marcante e muito frequente nas respostas dadas pelos estudantes, formando nesse ponto o que entendemos como as mudanças, mostrando a importância do diálogo entre os diferentes campos do saber, sem relativizar em excesso ou tornar o conceito como elemento central a ser apenas transmitido ao estudante.

Percebe-se, portanto, que as primeiras perguntas – na medida em que os estimulou a ler e comparar os textos – foi estabelecendo as bases e constructos necessários para que fosse possível no fim da atividade, captar de maneira mais efetiva a síntese do que esses alunos entediam sobre o trabalho informal. Logo, no texto final observamos as escritas girando em torno de alguns elementos centrais. Foi comum a presença em seus discursos da carteira assinada; trabalho por conta própria ou autônomo; a questão salarial e a menção ao trabalho doméstico ou familiar. A análise desses discursos, também irá nos permitir captar as permanências e mudanças ao longo do processo de aprendizagem desses alunos. Inicialmente, apontaremos para os pontos onde observamos e interpretamos como discursos similares ou pouco providos de transformações quando comparados às duas atividades anteriores a esta.

Aquilo que se mostrou mais uma vez muito presente foi à associação do trabalho ao dinheiro. Inúmeros grupos trouxeram essa relação para suas sínteses (G1; G5; G13; G17; G26; G29; G34; G35; G36), seja trazendo aspectos que mostrem a troca de trabalho por dinheiro ou mesmo associando esse tipo de trabalho a ter um salário baixo. Vimos então, como se mantém a percepção de reprodução da força de trabalho para o consumo, como a lógica capitalista tratou de deixar marcante em nossa sociedade. Podemos observar um exemplo disso ao lermos que “trabalho informal é um trabalho que a pessoa não tem carteira assinada, porém ganha um salário” (G35).

Um elemento presente na análise quantitativa mostrada no subitem anterior e de frequência de ocorrências foi à menção a carteira assinada. Aqui salientamos que apesar de ter sido mencionado e termos extraído sinonímia associada ao termo, tal menção foi baixa (comparado às outras), mas não deixou de estar presente. Consideramos uma permanência, mas com uma ocorrência de menções muito mais significativa quando comparada a atividades realizadas anteriormente. Podemos observar isso na seguinte fala: “Trabalho informal é quando algumas pessoas não tem carteira assinada, e também são pessoas que trabalham por si próprios” (G7).

O uso desse termo e frequência nas sínteses realizadas pelos grupos foi bem significativo (G1; G4; G7; G9; G12; G14; G15; G16; G17; G18; G19; G20; G21; G22; G24; G25; G26; G27; G32; G33; G35; G38; G40; G41). Tal fato, a nosso ver, traz o aspecto legal associado à realização desse tipo de trabalho, como também a frequência que tal elemento

aparece nas definições conceituais apresentadas aos alunos (caso do IBGE e do Ricardo Antunes).

Sobre o aspecto de assinar a carteira de trabalho, foi interessante a abordagem de um grupo quando trouxe que “O trabalho informal e aquele que muitas ou todas às vezes não têm carteira assinada ou mais, pois tendo carteira ou não, é digno” (G12).

Essa abordagem nos alerta para a percepção de que esses alunos tiveram referente à valorização do trabalho independente da condição legal a que ele está submetido. Como vimos antes, tanto na definição conceitual, na interpretação de alguns alunos e pelo que observamos na realidade que se apresenta, o trabalhador informal é mal remunerado. Obviamente existem exceções e situações de maior qualificação associado a esse tipo de trabalho, mas essa não é a regra. Tal situação nos remete as discussões trazidas por Milton Santos, quando este nos coloca que a pobreza e o circuito inferior aparecem com relações de causa e efeito, mostrando exatamente o ponto que aqui tocamos. Entretanto, cita Gunder Frank para nos alertar que tal condição é produzida por uma economia tradicional que separa os providos dos desprovidos, assim afirma que os pobres “não são economicamente marginais, mas explorados, não são politicamente marginais, mas oprimidos” (SANTOS, 2018, p. 196).

Outro aspecto pouco presente nas primeiras atividades, porém muito utilizado nas respostas dos grupos foi a menção à “conta própria” (G7; G8; G9; G16; G23; G24; G25; G28; G32; G36; G38; G40) e “autônomo” (G1; G26; G34). Como exemplo de síntese vimos a seguinte resposta: “O IBGE e uma pessoa que trabalha em casa (domésticos) sem carteira assinada tem algumas que são independentes que trabalham por conta própria (não para um chefe)” (G16). Esse trecho também nos permite problematizar o que envolve a suposta independência que esse trabalho pode trazer. O discurso presente na sociedade é que ao ser informal você não tem um chefe ou patrão, tal ponto é tratado como vantagem dessa condição de trabalho, pois o que mais observamos ao longo do tempo foi a frequente exploração exercida sobre a classe trabalhadora.

Soma-se, a isso lógica meritocrática tão presente, no que diz respeito ao trabalho, que premia aqueles que mais se adequam moralmente (o respeito as regras e convenções, o ser um “bom moço”). Ascendem em seus postos, àqueles que se destacam na função, além de se enquadrar naquilo que os empregadores esperam (pontualidade, assiduidade, cordialidade etc.). Ou seja, no capitalismo um bom trabalhador é aquele que mais se compromete em nome de se destacar e ser o melhor naquela área e de maneira individual, jamais coletiva. Com isso,

o que se produz são poucos “premiados” e uma legião de pessoas que devem se esforçar ao máximo com a promessa de que um dia chegarão ao sucesso.

Por mais que saibamos que tal “independência” inexiste na dinâmica laboral capitalista, esse discurso intrincou na sociedade e se mostra presente. Vejo nisso, uma potência associada ao trabalho informal, que se bem explorada poderia trazer alternativas a essa dinâmica que mais explora do que liberta o trabalhador. Por mais clichê que possa parecer, o estudo e compreensão do trabalho informal, pela geografia ou qualquer disciplina (afinal o trabalho é tema transversal) podem trazer momentos de reflexão e possível libertação sobre a condição a que se submete grande parte da classe trabalhadora.

Permeando o campo das mudanças, trazemos aqui agora as concepções associadas ao que alguns grupos disseram no que diz respeito aos direitos, benefícios ou sazonalidade do trabalho (não sendo fixo), assim como o trabalho familiar e feminino. Observando elementos presentes na conceituação de trabalho informal trazida pelo IBGE, onde a ausência de contribuição à previdência social está presente, alguns grupos pontuaram tais elementos em suas respostas (G11; G38; G41) como podemos ver em “Nos entendemos que você consegue trabalhar mesmo perdendo alguns benefícios do trabalho com carteira” (G11). Apesar de em nenhuma das respostas citarem quais benefícios seriam esses – papel que enquanto professores devemos problematizar e pontuar em aulas posteriores ou até mesmo estimular que os mesmos pesquisem que direitos seriam esses – os estudantes entendem e trazem a questão das ausências que fazem parte desse tipo de trabalho. Mais uma vez, é interessante observar na citação (como também vimos em outra) a importância de estar trabalhando independente da condição a que se submete.

Em outras sínteses, foi possível observar a entrada de um elemento chave dentro dessa atividade, que mostrou uma visão crítica desenvolvida pelos estudantes, como também a importância da figura do professor diante do processo de *aprendizagemensino*. Como já foi dito, entre a 3ª e a 6ª aula, foram desenvolvidos alguns conteúdos curriculares em diálogo com o tema principal que era o trabalho informal, sendo o papel da mulher no mercado de trabalho ocupando posição de destaque. Tal escolha se deu, pois como professor penso ser necessário trazer uma visão crítica associada a esse tema, somada também ao fato de que o livro utilizado e de posse dos alunos problematiza a esse respeito. Por fim, as discussões realizadas durante as aulas que versavam sobre o tema trabalho, também me fizeram seguir por esse caminho[36].

[36] Em diferentes turmas e momentos ao trazer gráficos que mostravam a diferença salarial entre homens e mulheres (ADAS; ADAS, 2018, p. 64) muitos dos estudantes justificavam isso levantando argumentos como “homens ganham mais porque trabalham mais” ou “porque fazem serviços mais pesados e mais difíceis”. Esses

A menção ao trabalho familiar aparece tanto na definição do IBGE quanto na de Milton Santos, logo é compreensível que ocupe lugar de destaque em algumas das sínteses dos grupos. Todavia, a associação entre isso e a vinda do argumento de que o trabalho doméstico e feminino era pouco valorizado, nos chamou atenção para trazer a discussão frente a essa obra.

Em algumas respostas (G22; G23; G25; G26; G28; G31; G32) foi possível captar uma criticidade envolvendo a dinâmica familiar e de subvalorização do trabalho feminino. Logo no capítulo um desta obra, foi levantada a discussão associada ao fato de que na apropriação do trabalho pelo capital, excluiu-se e desvalorizou-se aquele trabalho não remunerado. Ao trazer os conteúdos tão conhecidos de nós professores de geografia associados aos estudos da população e mercado de trabalho, sempre pontuamos a definição de população ativa e inativa (PEA e PEI).

É curioso e notório que nas definições mais comuns, vemos que população ativa seria aquela em que a pessoa trabalha ou procura emprego, excluindo o trabalho realizado em outras dimensões da existência, considerando outras localidades ou pessoas. Mostrando o quanto segregam e pouco se valorizam tais funções. Na concepção de trabalho informal do IBGE, há uma potência em valorizar o trabalho doméstico, ainda que tido como informal, que na maioria das abordagens o traz como parte da PEI e não da PEA, pois a pessoa que cuida da casa, que faz comida, varre o quintal, cuida dos filhos etc. não está economicamente inserida e numa sociedade em que o trabalho só é valorizado à medida que se quantifica, esse trabalho (em sua maioria realizada por mulheres, por questões culturais e estruturais de uma sociedade ainda profundamente machista) é deixado de lado e tornado sem importância.

Numa das respostas, um dos grupos trouxe como síntese a seguinte sentença: “O grupo entende que nem todo trabalho informal é camelô, também existe as donas de casa! Porém nem todas as pessoas valorizam esse trabalho.” (G31). O que está presente aí é uma forma de pensamento que pouco apareceu nas primeiras representações, apenas um aluno na atividade anterior a esta, evocou a palavra “mãe” dizendo que ela era quem mais trabalhava.

Foi a partir do diálogo entre os conceitos, análises críticas e discussões feitas em sala, somadas também às suas próprias reelaborações no contexto de uma atividade em equipe, que os alunos tornaram isso uma frase que ressalta esses aspectos de criticidade perante as certas condições de trabalho em que certas pessoas estão, porém sem a devida valorização. No

---

discursos eram trazidos tanto por meninos quanto por algumas meninas, o que também me motivou a trilhar por esse caminho e levantar aspectos que criticassem tais representações predominantes na sociedade e que são passadas para esses adolescentes.

entanto, a nossa posição enquanto professores, principalmente àqueles comprometidos com uma sociedade mais crítica e mais justa, se mostra importante, extremamente relevante e possivelmente transformadora. Talvez sem a abordagem trazida e problematizada nas aulas sobre a importância do trabalho feminino, tais visões e representações mais comuns sobre esse tipo de função ser menos importante do que outras poderiam permanecer, mas foi esse processo de construção coletiva que permitiu atingir tal reflexão.

Sendo assim, o que essa atividade nos trouxe de contribuição mais efetiva foi o exercício de metacognição, no qual foi permitido aos alunos o diálogo entre o que eles próprios escreveram e produziram de representações, somado a comparação com as abordagens conceituais mais utilizadas e aceitas sobre o trabalho informal. Para no final, criarem um discurso já trazendo aquilo que aprenderam ao longo do desenvolvimento das aulas e da sequência didática proposta. As proximidades podem os levar a concluir que mesmo com um conhecimento pouco aprofundado sobre o tema algumas representações merecem ser discutidas e problematizadas, assim como fazem parte de todo um arcabouço acadêmico e teórico, mas que permeia os níveis sociais menos favorecidos.

Ao passo que as mudanças, nos abrem possibilidades e formas críticas de pensar, que levam a refletirmos sobre a nossa importância enquanto não só mediadores do processo de aprendizagem, como também de estimuladores de formas outras de pensar e valorizar diferentes saberes. O professor é figura central e pode ocupar uma posição de destaque na transformação social que a educação tanto anseia.

4.2.3 Atividade final: o diálogo com as imagens

Nesta última atividade, dentro da sequência possível a qual já foi explicitada anteriormente, buscou-se não só captar as percepções e como se desenvolveu o processo de aprendizagem dos alunos em relação ao trabalho informal, suas características, elementos definidores etc., mas também de permitir a construção de sentidos por meio das representações deles. Elas puderam ser estimuladas por meio de perguntas direcionadas ao tema (Anexo E), bem como a utilização de imagens (análise e descrição) permitida aos alunos durante o seu desenvolvimento[37]. Tal escolha foi feita pensada a partir de uma proposta

[37] No decorrer desta última atividade, foi solicitado aos alunos em momento anterior (aula 8) que trouxessem imagens de trabalhadores (de qualquer natureza, sem classificar como formal ou informal). Tais figuras, deveriam ser obtidas ou numa busca da internet – seguindo a utilização das chamadas *ferramentas web 2.0* como

teórico-metodológica desenvolvida por Gomes (2017, p. 60), na qual o autor defende a ideia da utilização das imagens a partir do que ele chama de "quadros geográficos". Neles, as imagens seriam vistas como forma original, não apenas ilustração. Seria uma "forma visual de pensar", mas com a possibilidade de explicação daquilo que se descreve.

Neste livro, o autor nos brinda com uma profunda discussão epistemológica e um resgate à Humboldt, o que nos permite refletir sobre a Geografia ser uma forma de pensar e, por meio dos quadros geográficos, poderíamos usar tal estratégia para atingirmos esse objetivo. Acreditamos que a referida obra pode ser uma base para a constituição e elaboração dessa atividade, pois por meio dela buscamos estabelecer uma conexão entre o surgimento da Geografia enquanto ciência, mas com uma preocupação em dialogar com as práticas educativas associadas ao objetivo desta pesquisa. E estando comprometido com isso, vemos na obra do autor um caminho interessante a seguir, pois ao se utilizar de Foucault diz que o quadro é um "procedimento do saber" (GOMES, 2017, p. 97). Além disso, compartilhamos da ideia de que trabalhar com imagens enquadradas pode ser um instrumento de constituição da Geografia.

Além do embasamento teórico adotado, houve um esquema procedimental para desenvolvimento da atividade e que possibilitou a realização dela[38]. A partir das intencionalidades, objetivos e buscando concluir o processo avaliativo, trazemos os resultados para serem discutidos e problematizados aqui nessa etapa. Houve um total de 37 grupos que realizaram a atividade, compreendendo o quantitativo de 5 turmas[39]. Conforme exposto, nas

---

previsto na metodologia PBL – ou por meio de próprio registro fotográfico dos estudantes, garantindo uma valorização de suas percepções e a participação ativa no seu processo de aprendizado. Para tornar a realização dessa atividade de maneira mais plena, estimulando a cooperação e coletividade (já iniciada na atividade ulterior) pedi que fossem trazidas apenas duas imagens por grupo. Durante a aula deveria ser escolhida, em comum acordo entre eles, apenas uma. Esta, seria analisada na questão 4 da atividade proposta (*Anexo E*).

[38] Juntamente com as perguntas, foram entregues a cada um dos grupos uma folha composta de um conjunto com três imagens de trabalhadores (*Anexos F até K*). Como tal atividade foi realizada de maneira coletiva, procedi com a impressão de seis diferentes conjuntos. Sendo necessário, em algumas turmas com quantitativo de alunos mais numerosos, usar o mesmo conjunto para mais de um grupo. A escolha dessas fotos buscou seguir algumas das profissões mais evocadas na 2ª atividade desta sequência, como também outras que este pesquisador acredita que deveriam levantar discussões importantes ao longo das aulas, somado a exemplos de trabalhadores muito presentes no bairro onde está localizada a comunidade escolar.

[39] Um fato lamentável e digno de explicação ocorreu no desenrolar desta última atividade. Uma única turma, do total das 6, ficou de fora desta avaliação final (a turma 1706). Isso se deu basicamente por dois motivos: primeiro foi o fato de que os dias de aulas com esses alunos foram os mais impactados com os já referidos eventos de violência no entorno da escola, tornando a frequência de alunos ínfima, além disso, a presença de um feriado nacional também dificultou o processo. O segundo motivo foi que o calendário de provas, já previsto pela Unidade Escolar não considerou as perdas de aulas devido a esses acontecimentos, pois deveriam ser encerradas as avaliações em período determinado para que fosse possível dar andamento a questões burocráticas e administrativas, tal qual o lançamento de notas no sistema, fechamento e data do conselho de classe, dentre outros. Portanto, para essa turma o total de atividades propostas reduziu de 5 para 4, o que na minha percepção não causou impactos significativos nos resultados da pesquisa, tampouco no fechamento das avaliações com os alunos, devido a quantidade de atividades realizadas.

duas primeiras questões objetivou-se extrair dos alunos e constatar se eles conseguiriam diferenciar e estabelecer os elementos que classificam um trabalhador como formal ou informal por meio de fotografias. Como resultado, tivemos um desempenho muito satisfatório, quando consideramos todo o percurso que eles tiveram até então. Sendo assim, foi possível perceber a suas construções conceituais, permitida a partir do diálogo entre as aulas teóricas e as reflexões considerando seus próprios discursos.

Ao analisarmos as associações feitas e características ou elementos atribuídos ao trabalho informal, percebeu-se um foco ao trabalhador ter ou não carteira assinada. Um total de 19 grupos utilizou essa referência de modo a caracterizar os trabalhadores vistos nas fotografias, sendo ele formal (assinar a carteira) ou informal (associando a não ter carteira assinada). Conforme já dito, percebe-se uma prevalência do aspecto legal associado a esse tipo de trabalho, e soma-se a isso a percepção e assimilação conceitual que os envolve, visto que em duas abordagens teóricas textuais, discutidas e problematizadas com os estudantes, tal aspecto é marcadamente presente. Entretanto, aqui lembramos e reforçamos, que esta última atividade envolvia a análise de imagens, sendo a carteira de trabalho um elemento visual ausente em todas as fotos de trabalhadores (*Anexos F até K*).

Gomes (2017), numa de suas referências à Humboldt cita que ele utilizava a palavra “pintura” ou “pintar” para caracterizar sua descrição, por diversas vezes associando o verbo com a ideia do “quadro”. Para ele a pintura – nas palavras do geógrafo clássico – une os dois mundos (visível e invisível), e afirma que ela possui “efeito pedagógico”, ensina a olhar (contemplação + transformação no interior do pensamento). Para o autor, é pelo raciocínio que se atinge aquilo que escapa da apreensão imediata dos sentidos e permite chegar até a causa dos fenômenos. O que vemos, portanto, é a pintura de um quadro por parte desses estudantes, que ao analisarem as imagens de trabalhadores descrevem os elementos invisíveis, buscando a conexão e causas daquele fenômeno ali manifestado no espaço.

Outro elemento que se mostra de maneira significativa (em respostas de 9 grupos) é a associação ao fato de o trabalho informal ser realizado por conta própria. Como também já tínhamos antes visto, a suposta autonomia e liberdade toma conta das representações sobre trabalho informal desses alunos. Soma-se a isso, a também presente internalização dos aspectos conceituais e teóricos sobre esse tipo de trabalho. De modo geral, os estudantes desenvolveram de maneira satisfatória e associaram corretamente as imagens com os trabalhadores considerados informais (ainda que essa definição possa manifestar uma abertura de pensamento e interpretações), mas é curioso o fato de muitos deles associarem a imagem do pedreiro (Anexo G) que constrói e exerce sua atividade de maneira colaborativa a um

trabalho por conta própria. Cabe aqui uma reflexão profunda até mesmo sobre o que envolve esse termo, seria possível algum trabalho ser por conta própria de fato?

Já nos aspectos que, para eles, garantem um grau de formalidade ao trabalho, percebemos as seguintes conclusões. Um total de 9 grupos associou o formal à presença ou existência de uma empresa. Interessante ponto de tensionamento acerca disso é observarmos a ideia da formalidade diretamente ligada a uma empresa, quando atualmente, discursos hegemônicos tentam entranhar nos diferentes níveis da sociedade a ideia de que o trabalhador informal ou autônomo é um empresário de si mesmo. Pelo fato dele não responder a um chefe – manifestando uma suposta liberdade – deixa de ser trabalhador, mas o dono de um cadastro que o transforma em pessoa jurídica, não mais em pessoa física, quando sabemos que a ideia por trás disso é justamente reduzir seus direitos e benefícios.

Podemos interpretar esse discurso e resposta encontrada em vários grupos como uma resistência ou exaltação da verdade? Independente da resposta essa pergunta, percebo um grande potencial que a geografia e o professor em sua tarefa de educar possuem ao problematizar tais temas. Mostrando os desdobramentos desses discursos e o quanto eles são mais prejudiciais do que benéficos à classe trabalhadora a qual esses sujeitos irão se inserir quiçá já se inserem.

Outro elemento que se faz recorrente, é a menção aos uniformes/roupas, ferramentas ou equipamentos de trabalho (ocorrem ambos em 14 dos 37 grupos). Esse aspecto, a nosso ver, mostra o outro lado da referida “pintura”, pois os elementos visuais das imagens passam a ocupar lugar de destaque em suas palavras. Novaes (2011) critica o fato de que muitos geógrafos assumem sua disciplina como “visual”, partindo de uma ideia de que já entendem as imagens, deixando de produzir reflexões sistemáticas sobre o objeto de estudo. Uma imagem nem sempre (ou quase nunca) traduz ou explica uma realidade, mas ela é uma interpretação desta, sendo necessário que o professor de geografia utilize essa linguagem de maneira responsável e crítica, não como “signo da verdade”, como problematiza o autor.

Todavia, não podemos desconsiderar o quanto foi marcante esse aspecto visual na percepção dos estudantes durante seu processo avaliativo. Dado o volume de menções em diferentes grupos ou turmas e associação da formalidade ao uso de um uniforme ou ferramenta específica (caso do gari com a vassoura ou da manicure com esmalte etc.). Vale relembrar que tais elementos não aparecem exclusivamente nessa atividade, tendo inclusive configurado uma das sinonímias (*equipamentos-de-trabalho*) como explicitadas no início deste capítulo. Nela foi possível abarcar evocações que envolveram roupa ou uniforme e outros instrumentos de trabalho, que aparecem nos textos e justificativas. Entretanto, talvez

pelo comando das atividades e tipo de análise, tais elementos tornaram-se mais evidente nesse momento.

Relevante ponto que nos chama atenção na análise das respostas, é a profunda associação da informalidade com a pobreza. Muitos consideraram em suas descrições que o trabalhador informal ganha menos (13 grupos) ou possui variabilidade do salário (3 grupos). Buscamos aqui a conexão entre tais pontos, tendo em vista que entendemos como uma das mais relevantes condições que trazem a vulnerabilidade ao trabalho informal a sua renda (seja baixa, na grande maioria dos casos, ou variável). É interessante perceber que ao longo de todo o processo de construção dessa sequência, os alunos puderam desvendar por meio da investigação (entrevistas) e nos diálogos realizados nas aulas expositivas com esses resultados, que a dinâmica local e familiar deles tem no trabalho informal um percentual considerável. Entretanto, a conexão que fazem da informalidade com a pobreza, mostra pouca visão crítica desse aspecto, afinal quem podendo escolher e guiar sua vida optaria por um trabalho que gera pouca renda?

Isso mostra que apesar de pontuarem de maneira veemente esse elemento, não conseguem se inserir como parte desse processo. Buscar que esses alunos entendam a condição de vulnerabilidade que seus familiares se encontram, assim como planejar seu futuro e inserção no mercado de trabalho, pode ser um grande desafio para o professor. Precisamos, enquanto educadores, estabelecer estratégias que mostrem e descortinem isso de modo a enaltecer a relevância social do ensino de geografia.

Daqui em diante, traremos uma análise mais detalhada e esmiuçada sobre como os diferentes grupos em diferentes turmas interpretaram e descreveram o mesmo conjunto de imagens (conforme Anexos F até K). Acreditamos que essa forma de análise dos resultados nos fornece elementos interessantes para o debate, de modo a compreender quais os entendimentos desses sujeitos sobre cada agrupamento. Possuem-se visões similares ou diversas sobre eles.

Iniciando pelo conjunto 1 das imagens, tivemos um total de 5 grupos que as analisaram, sendo observados alguns elementos comuns nas descrições. Foi presente a associação da formalidade a uma empresa (*Light*, fornecedora de energia elétrica da cidade), os grupos seguiram pela forma de pensar onde relacionaram que nessa condição o trabalhador possui um salário fixo, enquanto no outro exemplo (motorista de van, segundo eles exemplo de trabalhador informal) disseram que o salário era menor ou variável. Outro ponto discorrido foi a utilização de roupas específicas (uniforme) associando a formalidade ao funcionário da *Light*.

O fato de esses trabalhadores estarem na rua (motorista e técnico da *Light*) ou não (vendedora de loja) trouxeram aspectos muito relevantes para o ensino de geografia. Pois ao localizar e situar os elementos de um conjunto diante da descrição das imagens, os alunos seguem pelo caminho que nos leva mais uma vez ao diálogo com o professor Paulo César, que diz ser possível tornar a imagem um veículo que descreve e os faz pensar. Nesse caso, concluímos que esse pensar é geográfico.

Ao entender, associar e descrever os elementos que compõem a característica do trabalho – estar "na rua" ou em "ambiente fechado" – esses estudantes exercitam esse modo de pensar, articulando os elementos que compõe um quadro geográfico. A ordem lógica e as conexões feitas por eles nos permitem chegar a essa conclusão. Sendo assim, entendemos que "descrições são úteis instrumentos para pensar quando criam quadros nos quais os elementos observados são organizados de forma sistemática" (GOMES, 2017, p. 126).

O conjunto 2 das imagens, foi analisado por um total de 8 grupos, sendo um exemplo que foi necessário repetir, tendo em vista o quantitativo de grupos maior em algumas turmas. Confirmando o dito anteriormente, nesse conjunto foi marcante a associação da informalidade à pobreza – eles consideram o pedreiro e o camelô como informais – apenas dois grupos não trazem essa relação para suas descrições.

A ideia da renda variável, por nós também entendida como condição de vulnerabilidade do trabalhador informal, se faz presente nas análises. Sobre isso, um dos grupos menciona que o camelô ganha dinheiro mediante seu esforço, quanto mais trabalha, mais recebe. A figura da advogada (mulher) é tratada por eles como quem ganha bem, pelas roupas que usa e por onde ela está localizada (mais uma vez o pensar geográfico está presente), sendo inclusive enaltecida como positiva por dois grupos o fato dela parecer estar no comando daquela relação de trabalho, sendo a figura feminina de destaque na imagem. Outro ponto interessante trazido foi o fato de o pedreiro ser considerado por eles uma profissão importante (pois constrói as coisas) apesar de ganhar pouco.

Indo para o conjunto 3 das imagens, tivemos o maior número de grupos que as analisaram (total de 9). Diante deste, 4 grupos associaram o informal (barbeiro) a ter uma renda variável e 6 grupos associam a formalidade ao uniforme utilizado pelo gari, sendo que 2 deles pontuam que como trabalham para o governo, também seriam formais. Um total de 3 grupos associam a imagem do homem a frente das telas de computador também à formalidade, pois segundo eles quem usa tecnologia é trabalhador formal. Mostra-se necessário então captar a primeira contradição vista nas análises desse grupamento de imagens: o fato de, em princípio, alguns desses estudantes não relacionarem o trabalho

uberizado ou plataformizado como informal, quando apontam que o uso de tecnologia está associado ao trabalhador formalizado.

A segunda contradição é observada quando comparamos seu entendimento sobre o gari, que para eles seria uma condição de insegurança ou risco, já o barbeiro estaria numa situação mais segura. O ponto de tensão que aqui se observa, é o fato da concepção do que seria estar seguro. Segundo os estudantes que analisaram esse conjunto de imagens, o barbeiro não sabe quanto irá ganhar, portanto estaria ele financeiramente seguro? Já o gari se arrisca ao estar na rua – o pensar geográfico mais uma vez presente – mas financeiramente, sendo um funcionário do governo, com benefícios e tudo mais estaria numa condição de insegurança? É notória aqui a confusão entre o que seria seguro ou não e de quais elementos garantem essa condição ao trabalhador. Para eles, o fator geográfico é decisivo – estar na rua é arriscado, 4 grupos mencionaram que o gari está numa situação desconfortável – mas o fator financeiro não ocupa o mesmo entendimento quando relacionado à vulnerabilidade salarial que o trabalhador tenha.

O conjunto 4, foi analisado por 5 dos grupos, onde em geral a formalidade está associada a ter um horário certo de trabalho (funcionários da fábrica) ou não ter (manicure). Também relacionam ao fato de os formais seguirem regras, possuir uma vestimenta específica e ganhar bem (fábrica). Nesse ponto, é interessante o comparativo ao conjunto de imagens anterior, a vestimenta e o fato de estarem vinculados a uma empresa nessa imagem, garante – na interpretação dos grupos – um salário melhor e uma segurança financeira. Já para gari, estando nas mesmas condições, não. Entendemos que o elemento de risco, pode estar partindo de um fator locacional (geográfico), no qual mesmo que o trabalhador apareça na imagem uniformizada, tenha hora certa de trabalho etc. os funcionários da fábrica estão seguros e o gari, por estar trabalhando nas ruas, não estaria na mesma condição.

Ainda que tal elemento não apareça explicitamente nas descrições dos alunos, ele está implícito e bastante relacionado à condição de trabalho que cada um se encontra. Por mais contraditório que possa parecer o pensar geográfico não abandona a relação com o tipo e condição de trabalho. Somado a isso, vemos uma concepção ampla do conceito de trabalho informal, que percebemos desde a análise das perspectivas teóricas, nas representações dos estudantes e nos resultados analisados. A utilização de ferramentas também aparece muito associada aos trabalhos exibidos nas imagens (3 grupos mencionam o que se usa na fábrica, no salão da manicure e o celular pelo motorista). Assim como a associação direta a esses dois últimos como condição de informalidade, já que trabalham por conta própria ou são autônomos (condição descrita por 3 grupos).

Caminhando para análise do conjunto 5, tivemos um total de 5 grupos que o descreveram. Um ponto que chamou bastante atenção nas análises, foi o fato de o motorista de ônibus ter sido considerado trabalhador informal por 4 desses grupos, enquanto o médico e o professor em nenhuma das descrições foram assim considerados. Pela maioria dos grupos o médico é um trabalho de "boa condição" e o professor sendo de alto prestígio social (apesar de mencionarem as longas jornadas para se conseguir o sustento). Para 2 desses grupos o professor está numa condição ruim de trabalho. Podemos iniciar problematizando o fato de que o único trabalhador do conjunto de imagens analisado que seria certamente formal, foi considerado por 4 grupos como informal, no entanto o médico e o professor (profissões que por vezes são realizadas sem vínculo, carteira ou até de maneira autônoma) não foram assim descritas pelos estudantes. A conclusão que podemos chegar sobre esse fato é que a informalidade está tão associada à pobreza ou baixos salários que, das profissões exibidas, àquela que teria a tendência a um salário menor, foi considerada informal, mesmo não sendo. Ainda que esse motorista de ônibus estivesse uniformizado e com todos os seus equipamentos de trabalho à mostra, o que em outras análises garantiu a percepção e associação à dinâmica formal de trabalho.

Por fim, chegamos ao conjunto 6 das imagens, sendo analisado por 5 grupos. O pensar geográfico e fator locacional se mostrou bastante presente, em virtude de os alunos associarem o trabalhador formal àquele que está num ambiente fechado e com ar-condicionado, numa condição mais "confortável". Para eles, a formalidade está no fato de que as pessoas nesse local fechado trabalham para uma empresa e os informais estariam nas ruas ou praia (moto taxista e ambulante).

Na dinâmica das representações, vemos que as descrições feitas pelos grupos não seguem um padrão apenas do que se mostra visualmente, onde a "reação a uma imagem depende não apenas da foto, mas também das experiências, atitudes, percepções e valores do observador" (NOVAES, 2011, p. 16). Suas conclusões são formadas por uma teia de constructos que fazem sentido em determinados contextos sociais vivenciados por eles, todo o processo de produção e construção de sentidos deve valorizar isso. O que não nos impede de analisar e discutir os resultados de maneira crítica, trazendo pontos de tensão.

Como já exposto, na última pergunta da atividade, foi proposto que os estudantes analisassem uma imagem escolhida e trazida pelo grupo, e nas linhas a seguir veremos os resultados produzidos a partir dessa iniciativa. Ao trilhar esse caminho, continuamos nos apropriando de Gomes (2017, p. 122), quando este afirma que "não poderíamos confinar a descrição aos exclusivos procedimentos textuais. Todos os instrumentos gráficos que

apresentam uma área, ou o comportamento de variáveis sobre ela, são operacionalizadores de descrições". Pedir aos estudantes um registro fotográfico ou uma imagem de internet[40] possibilita descrições outras, produção de sentidos variados. A riqueza possível de se extrair dessa atividade reside também nessa escolha, que em princípio não foi pensada dessa forma.

Quando iniciei o planejamento da sequência, não previa a inserção dos alunos dessa maneira mais ativa, entretanto foi possível essa des (re) construção – aspecto primordial de ser professor e do que se objetiva nessa pesquisa. Quantas vezes, em nossas práticas pedagógicas, nos deparamos com situações em que o que planejamos não segue como esperávamos? Penso que ser professor é, a saber, se reinventar, aprender junto, construir junto. Diante disso, optei por inseri-los de maneira mais significativa no processo de aprendizagem e fugir apenas dos signos textuais para descrição e construção de sentidos, afinal "construir quadros pode se referir a uma descrição gráfica de um ponto de vista, feita por escrito ou não" (GOMES, 2017, p. 123).

De um total de 37 grupos, 5 deles não trouxeram nenhuma imagem de trabalhadores. Dos que o realizaram, 15 escolheram profissões consideradas formais e 17 grupos de trabalhadores informais[41]. Entendemos esse resultado de forma equilibrada, com pequeno quantitativo maior para as profissões informais, talvez pelo apelo gerado e produzido diante do tema em estudo. Começando as análises por esses últimos, o tipo de trabalhador informal que mais gerou ocorrências (11 registros gráficos no total) nas descrições pelas imagens foi o camelô[42].

Discorrendo a análise sobre esse elemento, podemos concluir que suas descrições se mostram mais pertinentes e robustas quando consideramos a parte gráfica e não a textual. Considerando nosso aporte teórico-metodológico adotado e explicitado, tal fato não compromete as possibilidades e construções realizadas por eles. Primeiramente, considerando as descrições geradas pelas fotos e registros gráficos, foi possível perceber o quanto esse tipo de trabalhador é importante para eles associarem ao tema. Relembro que a paisagem do bairro é repleta desses trabalhadores, inclusive nas imediações da escola é comum vermos

---

[40] Apenas dois grupos escolheram imagens que seriam cartuns ou desenhos de trabalhadores, fugindo do referido registro fotográfico.

[41] Tendo o devido cuidado de reforçar o fato já exposto aqui nos resultados de que a definição de trabalhador informal não é precisa, adotei os mesmos critérios de escolha das sinonímias (*profissão-formal* e *profissão-informal*) conforme evocação dos estudantes. Porém, saliento que nesse grupo de imagens escolhidas por eles, tivemos exemplos como a foto do professor considerado trabalho formal, mas também podendo se realizar em alguns casos de modo informal. Procedeu-se dessa forma por entender que tal profissão, assim como algumas outras, necessita de um grau de formação, diploma ou certificado para ser exercida de modo geral.

[42] Aqui iremos agrupar nesse termo, também os vendedores ambulantes (de rua ou da praia) que aparecem em suas escolhas.

ambulantes vendendo no sinal. Além disso, como já dito, ao longo de anos como morador e professor na escola do bairro, muitos alunos e ex-alunos são vistos desempenhando trabalhos em barracas de feira, vendendo itens para celular ou no trem. Portanto, suas escolhas refletem elementos geográficos típicos e muito presentes no bairro.

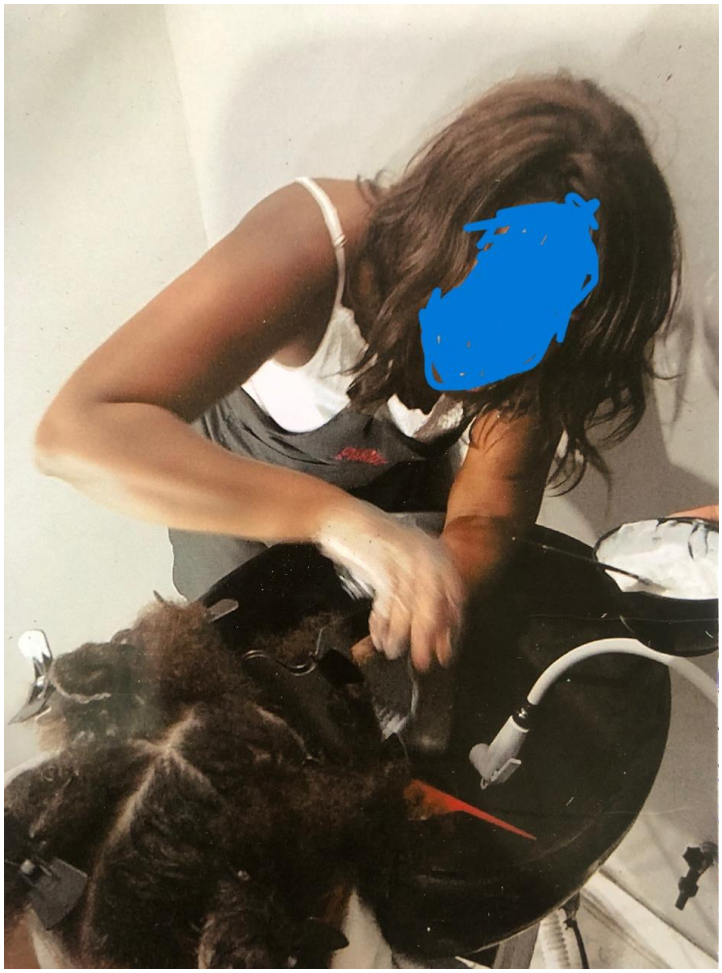
Além disso, em algumas de suas justificativas, apesar de econômicos nas palavras, foi possível captar seu foco na localização como elemento chave da descrição. Muitos disseram que escolheram os ambulantes da praia, pois vendem itens "necessários" para quem está lá, ou até mesmo pontuaram as condições de esforço a que esses trabalhadores se submetem, mostrando a correlação entre o tipo de trabalho e suas condições específicas. Expressões como "trabalham na praia" ou "na rua", remetem ao pensar geográfico atrelado ao trabalho e nos elucida o quanto esse elemento serve para levantar discussões e associar o tema às aulas de Geografia.

Chamaram atenção, alguns pontos específicos, relativos à escolha da imagem. Um total de 4 grupos, escolheram fotos de mulheres trabalhadoras, escreveram e fizeram questão de enaltecer a figura feminina presente. Um dos grupos na descrição textual diz: "aparece uma mulher administrando uma empresa. Ela é uma empresária." Uma segunda equipe traz uma foto de costureiras e escrevem na justificativa de sua escolha que "mostram mulheres numa época mais difícil e machista". O que vemos é uma preocupação de não somente trazer exemplos de trabalhos realizados por mulheres, senão também enaltecer as dificuldades que elas passam e ainda realizam seu trabalho, bem como o sucesso associado ao seu cargo de empresária.

Já foi dito que houve um direcionamento do olhar crítico desses estudantes para o desempenhar feminino no que diz respeito ao mercado de trabalho, e essas descrições podem nos mostrar tais elementos. Mais um dos grupos escolhe uma vendedora numa barraca de frutas e diz "É uma mulher que trabalho no hortifrúti, lembrando que nem todos que escolheram fotos de trabalhadoras buscaram nas suas palavras justificar ou sequer considerar porque a escolheram, apenas esses exemplos que trago. Unindo esse elemento ao plano familiar de trabalho (outros 2 grupos escolhem fotos de familiares como exemplo de trabalhadores).

A Figura 8 considera a mãe ao escrever que escolheu tal imagem "porque Viviane trabalha honestamente (informal)" e completam dizendo "escolhemos a foto da Viviane por que cortar cabelo é um trabalho bem legal e é um trabalho informal".

Figura 8: A mãe cabeleireira



Fonte: Capturada pelo grupo 34[43], 2023.

Outro ponto específico nas análises das descrições produzidas por esses alunos, foi o percebido em 2 grupos. Eles escolheram fotos de crianças realizando trabalho de ambulantes em sinais de trânsito, um deles é mostrado na Figura 9. Quando observamos a presença dessas duas formas de descrição e escolha dos estudantes (mulher trabalhadora e trabalho infantil) vemos o nosso papel guiando o processo de construção de conhecimento, pois durante as aulas teóricas e expositivas foram problematizadas essas duas questões.

No caso do trabalho infantil, foram trazidos elementos que compõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os impactos negativos do trabalho precoce na vida e saúde dos jovens. Tais elementos, também compõem a importância da participação do professor como estimulador dessas formas críticas de pensar. Organizado de maneira sistemática, com

[43] A numeração de grupos para essa atividade foi adotada de acordo com a ordem das turmas, apenas para fins de organização, análise dos resultados e escrita na dissertação. Em que os números menores correspondem a turma 1701, enquanto os maiores correspondem a turma 1705.

objetivos traçados e intenções determinadas, o processo de *aprendizagemensino* pode ser realizado e ter nós educadores como figuras fundamentais que guiam e articulam a construção de saberes.

Figura 9: Menino (ambulante) no sinal

Fonte: Imagem da internet, trazida pelo Grupo 7, 2023.

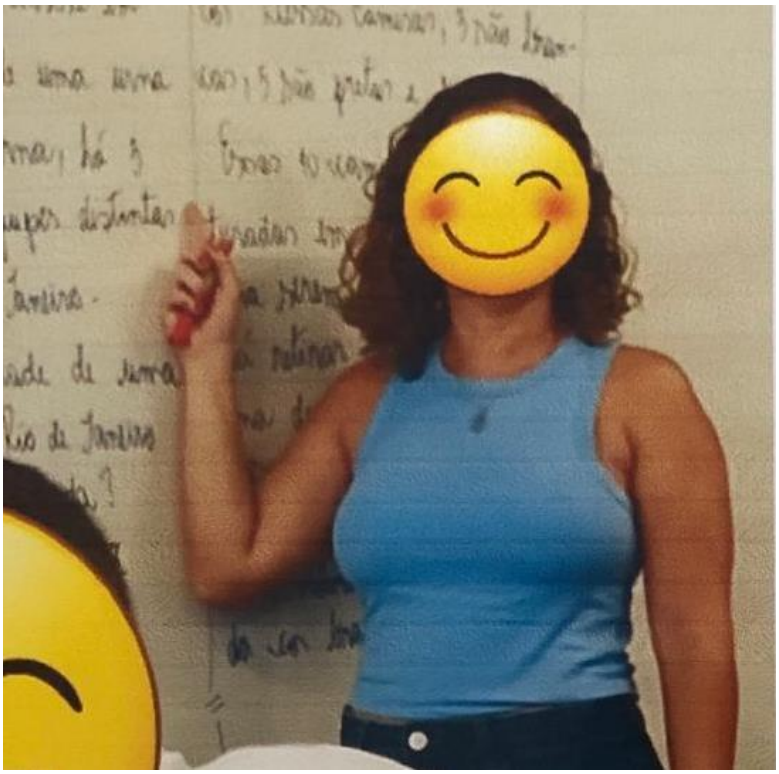
Considerando os trabalhadores formais, os mais escolhidos por eles foram as profissões de professor e policial, com 3 ocorrências cada uma. Sobre suas escolhas, entendemos um aspecto tão peculiar e revigorante para nós educadores. Esses adolescentes, por mais jovens que sejam, enaltecem a nossa profissão a ponto de a escolherem como parte do registro do que seria um exemplo de trabalhador, mostra o quanto nos valorizam enquanto tais.

Por vezes, percebemos discursos que colocam o professor como trabalho que compõe renda ou "missão" de vida, quando na verdade estamos exercendo um tipo de profissão como outra qualquer, podendo até levantar discussões da relevância dessa função quando comparada a outras que aqui nem trazemos, mas que todos sabem. Esses estudantes tiveram sensibilidade e sabedoria para fazer o que nem todos são capazes, trazendo a relevância e importância de nosso trabalho de educar.

A Figura 10 foi tirada por um grupo durante a aula de matemática, onde mostra a sua professora, ao serem questionados na pergunta 4, letra "a" (Anexo E) do porquê escolheram essa foto, responderam: "porque a gente gosta da professora e é um trabalho importante".

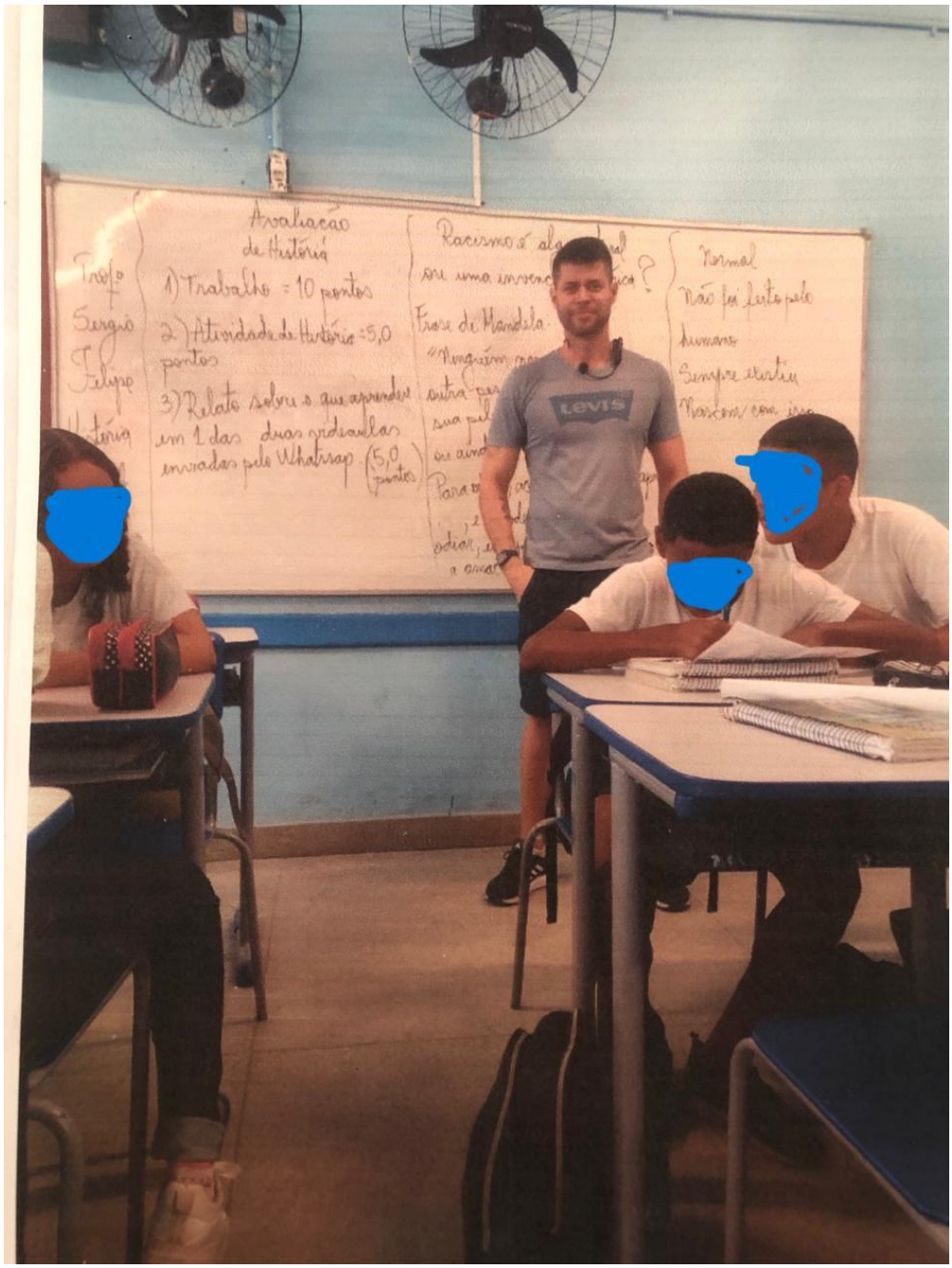
Outro grupo pediu para registrar uma imagem minha (Figura 11) e na justificativa disseram que a escolheram “Por conta de gostarmos do trabalho dele”.

Figura 10: A professora de matemática



Fonte: Capturada pelo Grupo 4, 2023.

Figura 11: O professor de Geografia



Fonte: Capturada pelo grupo 2, 2023.

Outra profissão formal que mais apareceu foi a do policial. Como já dito incessantemente, a comunidade onde a escola está localizada passou por um período de “guerra” entre bandidos (milicianos) e disputa pelo poder territorial. A Avenida João XXIII – que inclusive está nas imediações da escola, sendo um grupo grande de alunos residentes dessa área – foi umas das que mais sofreu com tais conflitos. Posto isso, ao escolherem a foto

de um trabalhador para realizar a atividade, alguns grupos optaram por trazer fotos de policiais, que estavam muito presentes nessas semanas nas ruas do bairro (Figura 12).

Figura 12: O policial

Fonte: Capturada pelo Grupo 31, 2023.

Ao explicar o motivo da escolha dessa foto, o grupo disse “porque a profissão é muito útil”. Quando colocamos a descrição gerada pela imagem em diálogo com suas palavras, percebemos o quanto os eventos de violência preocupam esses estudantes e marcam seu lugar e cotidiano. Ao dizerem que é uma profissão “útil” referem-se a uma necessidade de se sentirem seguros para a reprodução de sua vida em comunidade, sendo a presença do policial o que, na teoria, garantiria isso.

Outro grupo de estudantes, que também escolheram a foto de um policial, justificou sua opção dizendo o seguinte: “Porque é uma profissão mais vista no Rio.” A descrição desses alunos, no conjunto foto e justificativa textual – ou seja, a pintura de seu quadro geográfico – é marcante quando consideramos os elementos espaciais então mostrados.

O pensamento geográfico e sua construção de sentido por meio da análise do tema trabalho se faz presente. Eles foram capazes de associar um fato que ocorria em seu bairro e buscar o tipo de trabalhador atrelado à explicação daquele fenômeno, muito além do esperado no que concerne a percepção do caráter formal ou informal do trabalho. Gomes (2017), nos mostra que é possível pensar cenas da vida comum como quadros, “elas também produzem sentido pelo conteúdo que ali transita (...) esse conteúdo é conotado pelo lugar em que a cena ocorre” (p.96).

Dessa forma, é possível perceber uma aproximação interessante do que se objetivou na presente pesquisa. Aqui, compreendemos que, a partir do ensino de Geografia, os estudantes foram capazes de perceber as transformações socioespaciais do bairro, produzindo descrições e pensando geograficamente. Talvez tenhamos deixado uma lacuna, nos aspectos concernentes a compreensão da realidade do trabalhador informal, bem com as implicações para suas vidas. Elementos esses, que estavam na proposta ideal da sequência, porém os já referidos eventos de violência, não permitiram o maior aproveitamento de tais discussões e problematizações. O que nada impede de fazê-lo em outras oportunidades, por outros colegas de profissão que se interessem pelo tema e pelo trabalho.

Com isso, encerramos a análise dos resultados e processos construídos em conjunto com os alunos, podendo entender o importante papel que as imagens podem ter tanto no entendimento, quanto na descrição de fenômenos. Seja ela feita utilizando signos textuais ou gráficos, pois vimos que por eles também é possível descrever. Essa descrição, não deve se tornar um conjunto extenso e desprovido de criticidade, uma narrativa cansativa, mas sim uma possibilidade de construção de quadros, por meios dos quais também é possível construir sentidos a partir das representações dos alunos. Soma-se a isso o pensar geográfico, tudo dependendo da intencionalidade e olhar diferenciado que o professor possui.

Concluímos, portanto, que ao nos apropriar do quadro como “instrumento de análise que opera simultaneamente em diversos sistemas de significação” (GOMES, 2017, p. 97) conseguimos produzir representações, pois estão atrelados a contextos espaciais e sociais específicos. No tomo seguinte, traremos uma reflexão sobre os preceitos pedagógicos, conteúdos curriculares e outros aspectos, de modo a construir uma forma diferente de aprender geografia. Buscando sistematizar e pontuar maneiras de avaliar tais processos,

considerando o contexto espacial e os objetivos os quais nos propomos. Saber que tipos de conteúdo são possíveis de abordar, na esteira do ensino de geografia de modo a tornar o aluno um sujeito de seu processo de aprendizagem e a partir de quais tipos de recursos didáticos podemos tornar esse caminho mais relevante e significativo.

4.3 **Implicações para o ensino da geografia: como abordar o trabalho informal nas aulas**

A proposta que se avizinha, é de organizarmos o pensamento e refletirmos sobre o que foi realizado, bem como os caminhos possíveis que permitam concluirmos todo o processo desenvolvido nessa tessitura. Iremos passar pelos objetivos educacionais por trás do embasamento e realização de nossa sequência didática, em seguida articular com as propostas curriculares e tema escolhido, no contexto do ensino de geografia. Tomando como objetivo a busca por desenvolver o raciocínio geográfico como forma de estabelecer não apenas um modo de pensar próprio da nossa disciplina, senão também fincar nosso lugar e relevância enquanto área do saber. Por fim, concluiremos discutindo um pouco sobre os aspectos avaliativos dentro dessa dinâmica proposta e realizados.

Apesar de ser um ponto extremamente sensível e que desperta concepções diversas, o foco dessa pesquisa foi na valorização da ideia de tornar a aprendizagem como elemento mais importante no processo educativo. Essa escolha não é única, tampouco desvaloriza o papel importante que o ensino possui, mas torna esses dois elementos como centrais e em simbiose. Alertando e adotando uma postura diferente, em que muito se discute o papel do ensino e de como torná-lo melhor, mas pouco se discute ou torna secundária a aprendizagem.

Tomando como referência Zabala (1998), partimos da concepção que a forma de produção das aprendizagens segue duas perguntas: ela favorece a significância das aprendizagens? E mais, ela favorece a atenção dos professores à diversidade? O enfoque escolhido, a opção pelo caminho das representações sociais e sua articulação a geografia, pode ser uma alternativa para que pensemos nessa linha. Não tendo como fugir da concepção construtivista de educação, compartilhamos do pensamento que a aprendizagem é uma:

> Construção pessoal (...) através da qual [os estudantes] podem atribuir significados a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência.” (ZABALA, 1998, p. 63)

Partindo desse pressuposto, compreendemos que tal processo implica no saber fazer e na imagem que tem de si, não só no que sabe ou não sabe quando consideramos os aspectos relativos aos conteúdos. Sem supervalorizar ou torná-los pouco relevante no desenvolver de nossas práticas, mas buscar alternativas a uma educação que em alguns momentos insiste em se prender a práticas do século XIX.

Essa linha de pensamento dialoga bastante com as percepções vistas em Oliveira (2013), ao considerar e propor o neologismo bastante utilizado aqui *aprendizagemensino*. A autora traz a ideia de que todos, ao chegarem à escola já aprenderam algo, ou seja, não se dá o ensino para posterior aprendizagem, mas ela precede o ensino. Nossos estudantes já vêm com uma bagagem formada por experiências, emoções, valores etc. e ao insistir em práticas tradicionais podemos não conseguir mudar sua forma de agir, ser, pensar ou até mesmo de aprender. Ao defender a chamada de "tessitura dos conhecimentos em rede" a autora afirma que devemos

> Pensar o fim da imposição de modelos de conhecimento e de comportamento aos diferentes sujeitos e grupos sociais, a valorização e o respeito das diferenças e o direito dos sujeitos de fazerem escolhas com base em seus próprios saberes, valores e experiências, requer que estejamos comprometidos com a superação dessas dicotomias e da hierarquia que delas deriva. E é isso que a noção de tessitura dos conhecimentos em rede ajuda a fortalecer e a encaminhar epistemologicamente, pois ela permite superar as ideias de fragmentação e hierarquização presentes no entendimento do conhecimento como organizado em árvore e que habita nossas escolas. (OLIVEIRA 2013, p. 387)

Sendo assim, nos apropriamos da ideia de que os processos de *aprendizagemensino* devem considerar influências mútuas, e se estruturar de modo aberto, respeitando possibilidades e limites. Para a autora há uma visão de totalidade e complexidade que não vê uma teoria pura, estruturando uma sequência simplória de elaboração curricular e posterior aplicação. Mas, entende ser da prática que se extrai situações para criarmos referências (não modelos).

Por isso o caminho escolhido até então, com a busca por representações dos alunos nos utilizando das técnicas e ferramentas descritas neste capítulo. A evocação de palavras e posterior justificativa permitiu a partir dos significados trazidos pelos estudantes construirmos sentidos em diálogo com as abordagens conceituais e conteúdos previstos sobre o tema do trabalho informal. Sem nos prender ao caminho unidirecional que conteúdos puramente conceituais poderiam nos trazer, pudemos buscar outras perspectivas e articular a realidade vivida por esses sujeitos, nos aproximando e colaborando para a construção da aprendizagem

sobre o tema. Visando contribuir para formação de algo próprio, significativo e pertinente ao contexto social, familiar e local que eles vivem.

No que concerne o debate curricular, propomos que essas experiências possam ser vistas em diálogo com as práticas cotidianas – contraditórias, com inúmeras possibilidades, assim como as políticas curriculares seguidas nas escolas. É possível articular sem se prender a modelos. Como já exposto no subitem 3.2 dessa obra, o que está previsto no currículo de Geografia e descrito como contribuição dela na educação básica é o estímulo ao raciocínio geográfico. Podemos perceber que a BNCC entende o raciocínio geográfico como forma de exercitar o pensamento espacial e compreensão da realidade. Alguns autores, também se utilizam do termo "espacial" de modo a se referir a esse tipo de pensamento e consequentemente a construção do raciocínio geográfico (CASTELLAR; DE PAULA, 2020). Outros, já encaminham seus entendimentos apropriando-se do termo "pensamento geográfico" (GOMES, 2017; CAVALCANTI, 2019). Não sendo nosso objetivo entrar nesse debate, optaremos pelo uso do termo "geográfico", pois acreditamos que ele fornece uma singularidade e relevância à geografia enquanto disciplina. Além disso, compartilhamos da ideia de que o pensar espacial não é algo exclusivo da geografia (DUARTE, 2017), portanto para efeitos práticos usaremos o termo dessa maneira.

Cavalcanti (2019) define pensamento geográfico como capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos e diferencia do raciocínio geográfico que seria o modo de operar com esse pensamento. Ela também afirma que análise geográfica é a construção de um sistema intelectual que aborda uma realidade a partir de um ponto de vista (com base em questionamentos, numa construção na relação sujeito-objeto).

Penso que abordar o trabalho informal durante todo o processo descrito, seguiu esse objetivo. Considerando os aspectos do ensino da geografia e propostas curriculares, pudemos a partir do ponto de vista dos sujeitos inseridos num bairro de periferia da cidade do Rio de Janeiro, construir entendimentos sobre um fenômeno que se manifesta de maneira intensa nesse local. A relação entre os sujeitos (alunos e professor) e o objeto (trabalho informal) foi sendo tecida e vista de uma forma propriamente geográfica de analisar esse fenômeno e seus desdobramentos, como foi possível observar na discussão dos resultados.

Vislumbrou-se um resgate à descrição enquanto ferramenta geográfica, não desprovido da crítica pertinente a esse momento no desenvolvimento epistemológico enquanto ciência, mas buscando inserir essa prática fora da ideia de ser um inventário exaustivo. Mas, criar conexões entre os elementos e articular com aquilo previsto nos princípios do raciocínio geográfico da BNCC.

Entendendo que a “descrição é (...) produto de uma forma de pensar, uma classificação física sistemática fundada segundo o espaço” (GOMES, 2017, p. 26) pudemos, por meio da atividade com as imagens dialogar com os princípios lógicos de “localização” e “conexão”. Tendo como referência o trabalho informal, os alunos conseguiram satisfatoriamente atender ao primeiro princípio. Foi possível perceber o quão presente e marcantes foram às associações à localização desses trabalhadores no espaço. A partir da atividade proposta, buscando o foco na descrição e construção de quadros, eles trouxeram os fatores locacionais (estar na rua, em ambiente fechado, na praia etc.) para suas análises.

Pudemos estimular o pensamento geográfico também pelo princípio da “conexão” o qual entende que “um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes” (BRASIL, 2017, p. 360). Sendo assim, vimos a potência que podemos ter ao nos utilizar das imagens como ferramentas do processo de aprendizagem. Portanto, a importância dessa articulação entre o uso das imagens e o ensino de Geografia é observada na passagem abaixo:

> Por todas essas características dos procedimentos que nos ensinam novas formas de ver, a produção e o uso de imagens e dos quadros geográficos têm atraído bastante atenção de muitos geógrafos preocupados com o ensino de sua disciplina. A ideia de trazer pela imagem a ordem do Cosmos à contemplação dos alunos aparece como um dos primeiros passos nas recomendações pedagógicas para a educação geográfica (BESSE, 2003a).
>
> Por isso, muitos foram aqueles que propuseram o uso de determinados tipos de imagens para produzir novos significados (LEFORT, 1998).
>
> Isso corresponde de algum modo a convocar a imaginação dos alunos e do público em geral a partir de imagens para ensinar a Geografia. (GOMES, 2017, p. 134)

Assim, defendemos que quando a aprendizagem é tornada o elemento chave, central dos processos educativos é possível a ponte entre o que chamamos de ensino de geografia para a educação geográfica. Pois, superamos a simples ideia de transmitir o conhecimento adquirido por gerações e passamos a valorizar que o aluno pense sua espacialidade, traduzindo na sua construção do pensar geográfico e articulação com seu cotidiano de modo a se apropriar dos conceitos de maneira mais contextualizada, tornando sua aprendizagem significativa.

Outro ponto que desperta muitas questões e opiniões diversas, são as formas de avaliação. Diante da realidade que vivenciamos na grande maioria das escolas, é consenso entre a maioria dos educadores que as formas de avaliar podem mais dificultar e amarrar o processo de aprendizagem, pois a falta de autonomia e o fato de ficarmos reféns das

avaliações externas nos prendem a um processo que valoriza os que melhor de adaptam a tal dinâmica.

Santana Filho (2020) faz uma dura crítica ao documento norteador e mostra o quanto ele também pode contribuir para essa falta de autonomia do professor quando diz que o currículo por vezes:

> São formas essencialmente de controle do trabalho docente em nome da garantia de direitos de aprendizagem. Tais monitoramento e vigilância ganham objetividade nos desdobramentos futuros: avaliações universais padronizadas, materiais padronizados, recursos digitais produzidos por especialistas em empresas de inovação etc. (FILHO, 2020, p.163)

Os argumentos que fundamentam as palavras do autor estão no fato de que ao se apontar objetos de aprendizagem, aquilo que deveria servir apenas de "base" acaba por se tornar "currículo" que se desdobra em um controle do trabalho dos professores a serviço de avaliações externas – vista como fim e não como processo, se opondo as concepções do mundo da educação atual – e universais, com materiais padronizados, numa educação neoliberal que serve ao empreendedorismo que nega a questão humana e plural de nossa sociedade. E quando há uma falha no processo, apenas se responsabilizam os professores, até mesmo os alunos apontados como incapazes ou descompromissados, nunca os gestores (ministros, secretários, cargos em comissão etc.) pelas falhas da educação. Ao fechar as discussões relativas aos caminhos metodológicos e seguir para o início das discussões dos resultados, já havíamos nos colocado em relação os instrumentos avaliativos, que por vezes adquirem um caráter mais sancionador e qualificador que somente responsabiliza ou culpabiliza o aluno.

Tomando Zabala (1998) como referencial, onde o autor fala sobre avaliação formativa e compartilhou do pensamento de que é necessidade de o educador responder às perguntas: que sabem os alunos? Que experiências tiveram? Fugindo da simples análise de resultados a avaliação torna-se então um processo. Esse foi o pensamento e estratégia adotada durante a nossa construção. Devemos pensar a formação integral do indivíduo como finalidade principal do ensino, desenvolvendo todas as capacidades da pessoa, não apenas cognitivas, com isso os pressupostos da avaliação mudam. O ponto de vista não é seletivo, mas oferecer oportunidade de desenvolver todas as capacidades do aluno.

Vamos relembrar que buscamos valorizar o resultado das observações realizadas durante todo o percurso. Assim, objetivou-se que os alunos não somente pudessem saber os termos e conceitos, senão também valorizamos o "saber fazer" (com as entrevistas, pesquisas,

investigações etc.). Pensamos a avaliação que tais procedimentos descritos, bem como as atitudes (a cooperação, o respeito a opinião do outro ou as decisões coletivas em benefício do grupo)[44] traz um objetivo do ensino que atende a uma formação mais integral – foca a atenção no referencial de análise "diversidade" e partindo de uma concepção construtivista.

Antoni Zabala, ao tratar falar sobre o ensino de conteúdos atitudinais, diz ser necessária a mobilização dos recursos relacionados aos componentes afetivos, mediante a atuação que se realiza. Portanto, afirma que "os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor" (ZABALA, 1998, p. 83).

Esses sujeitos precisam vivenciar experiências outras e compor com aqueles que já possuem, de modo a construir algo diferente. É nossa tarefa tentar estimular isso também. Dividimos a concepção do referido autor quando este entende que certos valores que buscamos ensinar só se aprendem quando vividos de maneira natural e passam pelo ambiente da aula, decisões organizativas, relações interpessoais, normas de conduta de modo a promover (ou não) atitudes de cooperação, solidariedade ou tolerância. Em relação aos conteúdos conceituais, esses "aparecem, no princípio, como meios para resolver os conflitos que o professor propôs e não como um conhecimento fora de um contexto mais ou menos próximo do aluno" (ZABALA, 1998, p. 70).

A busca pelo entendimento do trabalho informal e suas relações com outros elementos de modo a explicar a ocorrência desse fenômeno, foi o que fundamentou a intenção desse conjunto de atividades. O problema foi inicialmente investigado de modo a contextualizarmos com a dinâmica local e familiar e posteriormente seguiu-se com os outros instrumentos avaliativos. A ideia foi da revisão que o aluno fez do processo que seguiu, desde as perguntas iniciais até a elaboração de suas próprias descobertas.

"A realização (...) da enquete, da observação direta (...) ler, escrever, escutar, falar – tem lugar de forma natural em função de uma necessidade de uso, o que implica a evidente significância destas aprendizagens" (ZABALA, *op. cit.* p.73). Ainda segundo o autor vemos que as atividades mais adequadas para compreensão dos conteúdos conceituais são a observação do uso do conceito em diversas situações; explicações espontâneas (texto e

[44] Fugimos aqui da ideia de a sequência ter se desenvolvido num "mar de rosas". As resistências e conflitos existiram ao longo do processo com alunos dizendo "não gosto de trabalho em grupo, prefiro fazer prova", além dos desentendimentos, discordâncias e até atitudes infantis por parte de alguns. Entretanto, esses ocorridos não compuseram a maioria dos grupos ou impediram a realização das tarefas, pelo contrário, grande parte dos estudantes aceitaram bem as atividades propostas e as fizeram com grande empenho e dedicação (inclusive com boa participação nas atividades coletivas de alunos incluídos, que nas individuais não obtinham tanta inserção).

imagem); observação do uso em trabalhos de equipe, debates, exposições e diálogo será a melhor fonte de informação do verdadeiro domínio do termo.

Em diálogo com isso e numa busca de articular aquilo que se entende como conteúdos procedimentais e conceituais, Bender (2014) ao falar sobre a metodologia PBL propõe como estratégias o os "procedimentos de ensino metacognitivos". Entendemos que numa articulação do que fizemos – nos apropriando das técnicas de produção dos discursos com o uso das representações sociais – com a aprendizagem baseada em projetos o aluno resgate aquilo que fez e possa colocar em diálogo com a abordagem conceitual trazida pelo professor. Reforçando o papel do professor dentro dessa dinâmica de ressignificação do processo avaliativo, pois houve uma busca por examinar como cada atividade se estruturou na sequência, com análises cuidados e críticas de maneira a perceber quais delas seria preciso modificar ou acrescentar. O processo avaliativo não é exclusivo do aluno, mas também do professor. Esse elemento também se mostrou presente ao longo das nossas discussões de resultados e isso é fator primordial de autocrítica e comprometimento não somente com o ensino, mas a preocupação com a aprendizagem desses sujeitos.

Cabe ressaltar e não esquecer jamais que em um processo avaliativo construtivista e que valorize a diversidade, também devemos considerar a diferenciação entre o processo de cada aluno e os resultados. O que se espera de cada aluno, o processo seguido, as dificuldades, sua implicação na aprendizagem, assim como os resultados e medidas que é preciso tomar são partes fundamentais de todo esse processo. Por isso não propomos um modelo, mas caminhos alternativos e estratégias que nos permitam refletir sobre outras práticas que podem se adequar melhor e atender aos objetivos de cada contexto singular.

O próximo e último capítulo pretende mostrar essa referência aqui apropriada a ponto de organizar um conjunto de experiências vividas e produzidas coletivamente. Um produto, que seria a materialização de tudo que foi feito e de maneira singular, mas que jamais deve ser pensada como receita a ser aplicada. Mas, como ferramenta que permita auxiliar a refletir sobre nossas práticas em respeito aos nossos estudantes e na busca pela aprendizagem.

5 ENTRE LINHAS E COSTURAS: O “TECIDO” CONSTRUÍDO

Como resultado de um mestrado profissional na área de ensino de Geografia, a proposta final aqui é a elaboração de um *e-book*, organizado de forma a instrumentalizar o processo de construção coletiva (tessitura) de uma sequência didática. Organizada para fundamentar as aulas e o desenvolvimento da aprendizagem que, em conjunto, produzirão os conhecimentos que envolvem o fenômeno do trabalho informal.

O mesmo se enquadra, segundo o GT de produção técnica da CAPES, como:

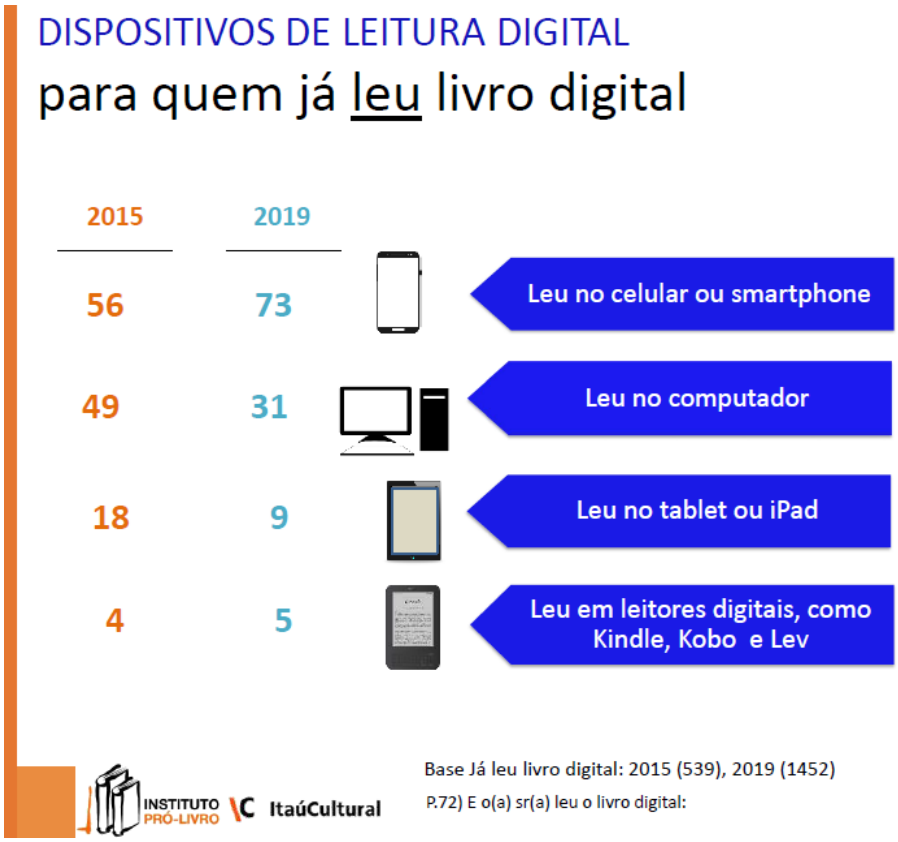
> Processo educacional – descrição das etapas empreendidas no processo de ensino e aprendizagem, com intencionalidade clara e com o objetivo de criar oportunidades sistematizadas e significativas entre o sujeito e um conhecimento específico. Oportuniza um mapeamento e uma superação do senso comum, levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro. (RIZZATTI *et. al*, 2020, p. 5)

Tal produto consiste em fundamentar as sequências didáticas, que por sua vez, irão permitir duas ações: a construção do processo de aprendizagem do conceito de trabalho informal – dentro do conteúdo de estudos da população do 7º ano de escolaridade do ensino fundamental – como também o desenvolvimento de um trabalho metodológico e participativo dos alunos na própria constituição das aulas.

O que chamamos de *e-book* (da sigla em inglês *eletronic book*), pode ser considerado um livro digital que permite o acesso a dados, inclusive por meio de celulares. Ele se caracteriza como “material textual, pois, se trata de um livro eletrônico que, no caso do produto da pesquisa, corresponde a um material de orientação para jovens estudantes e para profissionais da educação” (MENDONÇA; DIAS, 2019). A escolha por ele se justifica pelo grande acesso e proximidade dos estudantes aos recursos tecnológicos na atualidade, principalmente aos *smartphones*.

De acordo com o Instituto Pró-Livro (2019), eles são a ferramenta mais utilizada no acesso a esse recurso digital, como podemos observar na figura 13 e que vem crescendo cada vez mais desde 2015, onde temos pesquisas e dados mais recentes.

Figura 13: Como os leitores acessam os livros digitais



Fonte: Instituto Pró-Livro, 2019.

Além disso, essas pesquisas também indicam que livros eletrônicos são mais proveitosos em relação aos impressos, pois estes ocupam mais espaço enquanto àqueles podem ser acessados de todo lugar, sendo assim possuem uma vantagem. Mendonça e Dias (2019) nos mostram que além desse benefício, os livros digitais podem ter ainda outros como: a) facilitar a disseminação da leitura – podendo até ser mais inclusivos quando permitem ler em áudio e aumento do tamanho da letra – b) garantem maior portabilidade e fácil acesso e c) com a partilha e socialização da informação permitem a formação de leitores o que pode estimular maior aquisição de conhecimentos aos estudantes gerando uma mudança social.

Somado a isso, a escolha pelo livro eletrônico vem diretamente associada às formas de avaliação e de construção coletiva associada à metodologia PBL. O ensino em colaboração com a tecnologia deve ir além de práticas mediante o uso de programas que estimulem apenas mecanismos repetitivos.

Segundo Bender (2014):

> Hoje, essas opções de ensino proporcionam oportunidades reais para que os alunos solucionem problemas simulados de forma colaborativa e, até mesmo, criem conteúdos utilizando opções como *wikis, blogs*, mídias digitais combinadas com *smartphones* (BENDER, 2014, p.73)

Essa ferramenta pode abrir também debates e discussões sobre o quanto o uso indiscriminado e acrítico da tecnologia produz efeitos, gerando inclusive o crescimento do trabalho informal. A forma de abordar o tema gera uma riqueza de possibilidades, cabendo ao professor aproveitar e orientar de maneira apropriada para atender melhor seus objetivos. No cerne da aprendizagem baseada em problemas, podemos estimular a criatividade desses sujeitos, pois o "ensino e aprendizagem estão mudando e (...) alunos estão se tornando agentes criativos do processo de aprendizagem no século XXI" (BENDER, 2014, p.115). Devemos buscar que os estudantes saiam da condição passiva de apenas consumidores de conteúdo para criadores de conteúdo, e que não pare por aí. Dentro dessa forma de pensar, é necessário estabelecer condições para que ele seja publicado, divulgado. Sendo assim, entendemos a ferramenta do *e-book* um possível ponto de partida para se atingir não somente esse objetivo, como também o último dos objetivos específicos propostos para essa obra: construir um produto educacional, de modo a ser uma forma de auxílio no entendimento dos processos envolvidos ao tema.

A organização desse *e-book* foi feita seguindo, primeiramente, a partir da caracterização da escola onde tais processos se constituíram, de forma a contextualizar onde e como ocorreu o processo educativo e de construção coletiva. Em seguida, a conceituação de trabalho e trabalho informal e por fim, foi realizada uma análise de como tudo foi sendo construído, aula a aula. A ideia é descobrir se tais procedimentos foram eficazes e se faz sentido sua aplicação – no contexto das aulas de Geografia do referido ano numa escola pública de ensino fundamental – como instrumento de auxílio no processo de *aprendizagemensino*.

Ou ainda, se o referido produto pode ser utilizado como instrumento de referência por outros professores e professoras, sabendo que este não é uma receita, mas possível de ser revisado, remixado, redistribuído etc. adaptando-se a diferentes contextos ou conteúdos da geografia e, quem sabe, outras disciplinas. Numa sentença: este serve como ferramenta educativa para se atingir os objetivos da construção de conhecimento e melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com o “tecido” construído ao longo de todo o processo acima descrito, pudemos observar diversas situações que fazem parte dessa metáfora. Desconsiderando os padrões industriais e mecânicos que não fariam tanto sentido aqui, mas entendendo o processo enquanto fruto de uma produção mais artesanal, com a participação e contribuição de todos, ainda que guiado por esta figura que seria o condutor dos fios nessa tessitura. Aproveitando-nos dessa ideia, pode-se destacar que ao longo do caminho houve necessidade de mudanças por questões que fogem ao nosso controle, vieram elementos novos que fazem parte da escolha das representações sociais e que foram adaptados, modificados e até mesmo enriqueceram o resultado de tudo isso.

Foi possível perceber o quanto as concepções sobre o conceito de trabalho são variadas, gerando visões diferenciadas sobre o mesmo objeto. Ao longo do tempo, ele foi sendo transformado e apropriado pelo grande capital e somado a outros fatores como consequência, produziu-se a precarização das condições de trabalho. O entendimento e especificidade conceitual do trabalho informal também não se mostram simples. Os processos que envolvem a informalidade produzem efeitos diversos, sendo o trabalho informal uma dessas manifestações fenomênicas e assim como se faz complexa sua compreensão, também vemos a dificuldade de trazer para as discussões no contexto das aulas de geografia. Vimos o quanto esse terreno é pantanoso e pouco claro quando analisamos os documentos curriculares oficiais, o que certamente traz grandes desafios para a prática docente. Observamos o quanto o currículo é insuficiente e problemático ao prescrever conteúdo, sem fornecer um auxílio a nós profissionais da educação.

Precisamos ir além, considerando os caminhos para a educação geográfica e que valorize também outras abordagens, para assim permitirmos ao estudante um processo de aprendizagem mais significativo. Reconhecendo que existem tais limites, trouxemos outras formas de considerar os estudos e ensino do tema, na esteira das representações sociais. É mister nos apropriar da realidade próxima dos alunos, do seu lugar de moradia, convivência familiar e escolar, bem como suas experiências. Suas representações são de suma importância na construção do conhecimento, o que nos revela a pertinência da consideração de práticas outras, com vistas a tornar o ensino de Geografia mais significativo. O que passa por uma autonomia maior ao professor, de levar em conta tais situações, conduzindo seu trabalho com maior qualidade e relevância social.

Ao colocar a aprendizagem numa posição de destaque, podemos determinar um interessante ponto de partida. A escolha da TRS, assim como da metodologia PBL foi um caminho que não causou arrependimento, na medida em que se mostrou enriquecedora da experiência pedagógica e do processo de aprendizagem, onde foram considerados os conhecimentos que os sujeitos traziam. Por meio disso, foi possível perceber um movimento de ida, mas de retorno desses estudantes a pontos anteriores diante de todo o processo, como o exercício da metacognição. Ao estabelecer o diálogo dos textos produzidos por eles, na esteira da montagem do DSC, com as definições conceituais, pudemos exercer a reflexão sistemática e construção de sentidos. Também foi perceptível a mudança da centralidade das representações, inicialmente trazidas pelas sinonímias *informação* e *trabalho* em direção ao foco no *onde-se-trabalha* e *equipamentos-de-trabalho* que aparecem bastante na atividade final. Por fim, o pensamento geográfico como elemento fundamental de aproximação do tema com a nossa disciplina.

Apesar disso, o processo realizado mostrou o quanto existem lacunas a ser preenchidas que o ensino de Geografia pode se apropriar, de modo a construir junto uma consciência mais crítica. Diante do exposto, compartilhamos que durante esse processo de investigação a que nos propomos, podemos observar uma representação em construção. Sendo a contribuição do ensino de Geografia (bem como outros campos do conhecimento) fundamental para que possamos aproximar esse conhecimento do senso comum – que longe de ser desprezível, permite que se metabolize um fenômeno que ocorre dentro da sociedade. Assim, essa pesquisa pode também servir para chamar atenção de nós professores, de modo que tais elementos sejam mais reforçados, considerando os processos educativos.

Observou-se também, a potência que emergiu desses estudantes nas suas representações e posteriores análises. Os sentidos criados a partir das visões hegemônicas atualmente sobre o mundo do trabalho, pouco podem fazer para mudar o cenário que vivemos. Porém, ao buscar suas representações, observamos o quanto esses alunos, com sua consciência ainda em construção, trazem potenciais que podem ser bem aproveitados pelo professor dentro dos processos educativos. Eles sendo conduzida a posição de destaque, somado a mudança da relação mais comum e que se transforma na simbiose já trazida na consideração da relação *aprendizagemensino*, mostra o quanto essas ações e práticas podem ser transformadoras da realidade social em que vivem.

Desde a primeira atividade, que permitiu aos estudantes se colocarem em um papel central no desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, até a última que exigiu a análise e interpretações mais profundas, pôde-se notar a construção do conhecimento

geográfico. Tomando como referência o trabalho informal, os alunos trouxeram de pronto representações com alguns “ruídos”, o que já era esperado dentro dos métodos escolhidos para esta pesquisa. Foi possível observar um crescimento e introdução dos conceitos e princípios da Geografia ao longo do trajeto na sequência didática. A partir desse encadeamento de atividades, viu-se certa evolução da construção de seus conhecimentos, iniciado pela entrevista até finalizar com as atividades das imagens.

Em conjunto, foi edificado um processo nos quais abordagens conceituais, críticas sociais e análises espaciais foram consideradas. A atividade final pôde contribuir para que esses jovens pudessem perceber o quanto seu cotidiano, seja por uma questão familiar e de trabalho, seja por um problema social ou de violência tão presente em nossa cidade, pudesse servir de apoio na construção de sentidos e entendimento sobre o trabalho e sua relação com a Geografia e contexto espacial.

Como pudemos perceber, há resistência e potência em seus discursos e representações. Esses jovens, mesmo que em terna idade, foram capazes de transgredir formas já imbricadas na sociedade de enxergar os trabalhadores, na medida em que valorizaram profissões que não são socialmente aceitas ou bem remuneradas. Ao trazerem a importância de quem recolhe o lixo, ou constroem a sua casa e até mesmo na valorização do professor como um trabalhador conseguiu vislumbrar isso.

Está evidente o potencial para criar (outra) consciência, mais crítica, na medida em que possamos problematizar esses elementos na escola em fases iniciais e de construção pessoal desses adolescentes. Saliento que esta pesquisa não encerrou ou esgotou as possibilidades que envolvem a construção de um processo de ensino voltado para esse viés crítico ou emancipatório, muitos desafios ainda estão pela frente.

As inúmeras dificuldades enfrentadas, assim como a reflexão determinada por esta investigação, abrem caminhos para que se continue a traçar novas formas e mais significativas do ensino de Geografia, bem como outras práticas, que podem aproveitar esse pontapé inicial nos estudos dos temas Ensino e Trabalho. O professor é figura central nisso e cabe a ele traçar o caminho sem desconsideramos a necessidade de formação continuada.

Certa vez, num debate produtivo em aula desse mestrado profissional, levantou-se a seguinte questão: muitos professores entram em sala com matérias, métodos ou pensamentos similares ao que se utilizavam nas salas de aula do século retrasado. Alguém imagina um médico entrando numa sala de cirurgia com instrumentos e meios de trabalho deste mesmo século? Quais resultados isso teria na saúde do paciente? As condições de trabalho de nós profissionais da educação, por vezes despertam esse tipo de reflexão, portanto precisamos

valorizar nossa formação continuada e rever nossas práticas. Precisamos agir de modo a contribuir para o fim de pensamentos como “quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

O maior número de políticas públicas que visem a formação continuada do profissional da educação é extremamente necessário. Sendo programas como mestrados profissionais, um ótimo caminho para que o professor possa ter a oportunidade de refletir sobre as mudanças que ocorrem na sociedade e na educação, para assim poder agir perante a elas.

Rizzatti *et. al.* (2020), quando discorre sobre a importância dos mestrados e doutorados profissionais na atualidade diz que são formas de permitir o professor “compreender a sua prática de maneira mais reflexiva” (p.3). Todo esse caminho realizado por mim, só foi possível por conta da oportunidade que me foi dada, sem desconsiderar que coube a busca por ela também. A responsabilidade de todos os problemas que existem na educação não pode recair apenas no professor, este deve ter maior prestígio social, é preciso considerar o ambiente e os recursos para realizar seu ofício. E, numa sociedade que submete o trabalho à logica do capital, deve-se haver também a valorização salarial. Faz-se necessário que se viabilize maior reconhecimento e motivação aos docentes, para que eles não deixem de buscar essa valorização e continuidade de sua formação.

É papel do professor buscar a chamada formação plena (CALLAI, 2013), que seria essa formação continuada (pesquisa sobre sua prática). Não é difícil vermos um quantitativo considerável de professores lamentando sua condição e desmotivando novos profissionais. Todo o processo aqui realizado foi transformador, desde a reflexão teórica – que forneceu a oportunidade de pesquisar a própria prática docente e diária o que é ferramenta indispensável, visto que “a pesquisa é considerada princípio fundamental da aprendizagem, importante tanto para formação do professor como para o exercício profissional” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; p. 28) – até o passo final, com a elaboração do produto educacional exigido.

Essa transformação do olhar, das práticas e métodos jamais seria possível sem o diálogo entre escola e academia. Essa relação precisa ser cada vez mais estreita. A importância de todo processo, diante da condição fundamental para conclusão de um mestrado profissional e elaboração de um produto. Na medida em que ele seja um artefato para responder ao problema proposto na pesquisa e aqui entendo que esse produto vai além da produção de uma simples ferramenta pedagógica. Diante disso, foi possível perceber que o “principal produto de um curso de MP [mestrado profissional] não é o PE [produto

educacional] em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE” (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018, p. 67).

Vejo o quanto isso se mostrou muito claro na minha experiência e permeou todo processo de construção dessa obra. Hoje posso afirmar que sou um professor bem diferente do era antes de iniciar meus estudos neste mestrado profissional. Aprendi a valorizar o saber advindo dos estudantes, de construir experiências em conjunto de modo a enriquecer a prática pedagógica e torná-la mais significativa. Aqui deixo uma pequena contribuição, que possa ser criticada, revisada, atualizadas etc. e que jamais encerre ou estabeleça uma recita pronta, mas que possa estimular outros colegas da educação ou da Geografia.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D.C. (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2ª Ed. Goiânia, AB Ed., p. 27-38, 2000.

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. **Expedições Geográficas**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 289 p.

ANPEGE (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia). **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na Educação**: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021. 169 p.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009. 287 p

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 1. p. 11-22.

BENDER, William. N. **Aprendizagem baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC**. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: MEC/SEB, 2019b. 20p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. Propostas e práticas de implementação. Brasília: MEC/SEB, 2019a. 26p. Disponível em: guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf (mec.gov.br)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2013. 168 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri et al. **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 79-91.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; DE PAULA, Igor Rafael. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 19, p. 294-322, jan/jun 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CICCOLELLA, Pablo; MIGNAQUI, Iliana. Capitalismo global y transformaciones metropolitanas: enfoques e instrumentos para repensar el desarrollo urbano. In: **Otro desarollo urbano**: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática. Buenos Aires: Clacso, 2009. p. 35-50. Disponível em: http://biblioteca.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20130712043756/06cicco.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

CORDEIRO, N. de V.. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da Transdisciplinaridade**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

COSTA, Kelly Souza. **Representações Sociais e ensino de geografia: a geografia revelada no samba**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-Uerj, Rio de Janeiro, 2018.

DUARTE, R. G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 187–206, 2017.

FERREIRA, Willi Jansen. **Formação ética em sequencias didáticas interativas**. 2020. 383 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ept (Profept), Instituto Federal do Pará, Belém, 2020.

FIRKOWSKI, Olga. Metrópoles e regiões metropolitanas no Brasil: conciliação ou divórcio? In FURTADO, B. Et al. **Território metropolitano, políticas municipais: por soluções conjuntas de problemas urbanos no âmbito metropolitano**. Brasília, IPEA, 2013.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In D. Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ p. 173-186, 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan-jun 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al*. **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 1. p. 25-54.

GAVIDIA, V. A construção do conceito de transversalidade. In: ÁLVAREZ, M. N. **Valores e temas transversais no currículo**, Artmed editora, 2002. p. 16-30

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017. 158 p.

GONÇALVES, Marcelino Andrade; THOMAZ JUNIOR, Antonio. Informalidade e precarização do trabalho: uma contribuição a geografia do trabalho. **Scripta Nova**, Barcelona, v. VI , n. 119, ago. 2002.

IBGE *Economia Informal e Urbana 2006*. IBGE, Rio de Janeiro, 2006.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, jul/ago 2009.

LEFEBVRE, Henri. **Da cidade à sociedade urbana.** In A Revolução Urbana. Belo Horizonte, Ed. da UFMG, 1999.

LENCIONI, Sandra. Reestruturação: uma noção fundamental para o estudo das transformações e dinâmicas metropolitanas. In: **ENCUENTRO DE GEOGRAFOS DE AMERICA LATINA**, v.6, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1997.

LENCIONI, Sandra. Metropolização do espaço e a constituição de megarregiões. In FERREIRA, A.; RUA, J.; MATTOS, R. **Desafios da Metropolização do espaço**. Rio de Janeiro, Consequência, 2015.

LENCIONI, Sandra. Concepções da metamorfose metropolitana. In BÓGUS, L.; PASTERNAK, S.; MAGALHÃES, L. **Metropolização, governança e direito à cidade**: dinâmicas, escalas e estratégias. São Paulo, EDUC: PIPEq, 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2011. Cap. 1. p. 19-42.

MADEIRA, Margot Campos.; ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. Representações sociais e Educação: que relação é esta? In: **II Colóquio Franco-Brasileiro educação e linguagem,** 1996. Natal (RN) p. 11-15.

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

MANSO, Bruno. Paes. **A república das milícias: Dos esquadrões da morte à era Bolsonaro**. São Paulo: Todavia, 2020. 302 p.

MARQUES, Eliana de Sousa A. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In: EDUCERE, **XIV Congresso Nacional de Educação**. PUCPR, 2017.

MARX, Karl. **O capital *livro I***: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. 856 p.

MATTOS, Carlos. Redes, Nodos e Cidades: transformação da metrópole latino-americana. In RIBEIRO, L.C. (org.). **Entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito**. Rio de Janeiro, INCT Observatório das Metrópoles/Letra Capital, 2015.

MENDONÇA, Rafaela Soares; DIAS, Luciana Campos de Oliveira. E-book para dinamização de um clube de leitura: contribuições do produto educacional na educação profissional e tecnológica. **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 8, n. 1, p. 1-11, 19 dez. 2019.

MONTE-MÓR, Roberto. Urbanização extensiva e lógicas de povoamento: um olhar ambiental. In SANTOS, Milton et. al. (orgs.) **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994. p. 169-181.

MOREIRA, Ruy. As filosofias e os paradigmas da geografia moderna. In: Moreira, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 398 p.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. A Favela e Seus Moradores: Culpados ou Vítimas? Representações Sociais em Tempos de Violência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 107–119, 2005.

NERI, Marcelo; FONTES, Adriana. **INFORMALIDADE E TRABALHO NO BRASIL: CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E CAMINHOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS**. 2010. FGV Social. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/papers/es61-Informalidade-e-trabalho-no-Brasil-causas-consequencias-e-caminhos-de-Politicas-Publicas-Marcelo-Neri.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

NOVAES, André Reyes. Uma Geografia visual?: contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n. 30, p. 06-22, Jul/Dez, 2011.

NOVO, Maria. **El desarrollo sostenible**: su dimensión ambiental y educativa. 2. ed. Madrid: Pearson Educación S.A., 2007. 456 p.

OIT. **Agenda Nacional de Trabalho Decente**. 2006. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilia/documents/publication/wcms_226229.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, Denize Cristina de *et al*. Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 245-258, nov. 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagemensino* : políticaspráticas educacionais cotidianas. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 375-391, set. 2013

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: Dp Et Alii, 2016. 136 p

OLIVEIRA, Denílson Araújo de (org.). Colonialidade, biopolítica e racismo: uma análise das políticas urbanas na cidade do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Denílson Araújo de; CRUZ, Valter do Carmo (orgs.). **Geografia e giro descolonial**: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 77-116.

PAVIANI, Aldo. A lógica da periferização em áreas metropolitanas. In SANTOS, Milton et. al. (orgs.) **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1994. p. 182-190.

PERPETUA, Guilherme Marini. Encruzilhadas teórico-político-metodológicas nos estudos do trabalho: um diálogo entre a sociologia do trabalho, a história social do trabalho e a geografia do trabalho. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 17, n. 1, p. 28-46, jul. 2016.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência didática. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale, 2014. p. 90.

PINTO, Kinsey Santos. **Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico escola**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Tatiana Tramontani. Uma Geografia da pobreza urbana: informalidade e precarização do trabalho. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-26, jan. 2014

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al*. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio**: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, Mai/Ago 2020.

RÔÇAS, Giselle.; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral.; PEREIRA, Marcus. Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018.

ROLNIK, Raquel e FRÚGOLI JR., Heitor. Reestruturação urbana da metrópole paulistana: a Zona Leste como território de rupturas e permanências. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, n. 6, 2o semestre. 2001.

ROSSO, Ademir José *et al*. Representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade, informais e desempregados sobre a escolarização. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 1-30, 11 set. 2019.

ROUBAUD, François *et al*. **Conceitos, definições e mensuração do trabalho informal no Brasil**. 2020. Texto para Discussão 031. Disponível em: https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2020/TD_IE_031_2020_ROUBAUD_et%20al.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Implicações das políticas educacionais recentes para os professores e formadores de professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 153-172, jul. 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007. 176 p.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009. 136 p.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2014. 176 p.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2018. 440 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007.

SHEPPARD, Eric. Pensando Geograficamente: o capitalismo globalizante e além. **GEOgraphia**, vol.22, n.48, 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/43101/24530. Acesso em 18/08/2022

SILVA, Lincoln Tavares. **Os sentidos atribuídos pelos professores de geografia à educação ambiental: olhares sobre a questão**. 2003. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2003.

SILVA, Lincoln Tavares. **Sentidos da relação *escolacomunidade***: permanências e potencialidades. 2012. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Cultura, Organização e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Vânia. O bairro de Santa Cruz, RJ: uma configuração socioespacial construída no decorrer do tempo. In: MARAFON, Gláucio; RIBEIRO, Miguel Ângelo (org.). **Revisitando o território fluminense VI**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

SIQUEIRA, Hipólita. A problemática do trabalho em espaços metropolitanos no capitalismo periférico. In: FRIDMAN, Fania (org.). **Quem planeja o território?** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022. p. 619-639. Disponível em: https://ippur.ufrj.br/livro-quem-planeja-o-territorio/. Acesso em: 27 nov. 2022.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. 304 p.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. O mundo do trabalho e as transformações territoriais: os limites da 'leitura' geográfica. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p. 104-122, jun. 2011.

TORO, Pedro Martín. La metropolización afectada por la globalización: reflexión epistemológica sobre la nueva revolución urbana. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía** n.25 v.2 p. 77-105. 2016.

TURA, Luiz Fernando Rangel. AIDS e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: MADEIRA, M.; JODELET, D. (Orgs). **AIDS e Representações sociais: à busca de sentidos**. Natal: EDUFRN, 1998. p. 121-154.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri *et al*. **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 14-33.

VILAS BOAS, R. Quem são os donos das ruas? (Conflitos e negociações com o comércio ambulante na gestão municipal de Luíza Erundina (1989 –1992)). In: **Conflitos e negociações na disputa pela cidade**. São Paulo: Pólis, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

APÊNDICE – Dicionário de sinonímias

Profissão-informal	Açougueiro, agiotagem, ajudantes, ajudantes, ambulante, animador, assistentes, barbeiro, bolo-de-pote, cabeleireiro, camelô, camelô, camelô, camelô, camelô, camelô, caminhão, capinar-quintal, catador, catador, catador, cobrador-de-van, dançarino, dirigir, dirigir, DJ, doméstica, eletricista, faxineiro, flanelinha, informalidade, informalidade, informalidade, informalidade, informalidade, jogador, jogador, jogador, juiz, lojista, manicure, marketing, obra, pedreiro, pedreiro, pescador, prostituição, taxista, uber, uber, vendedor, vendedor, vendedor, vendedor-ambulante, vendedor-de-picolé, vendedor-de-rua, vendedor-praia, vendedor-rua, youtuber
Profissão-formal	Advogado, advogado, advogado, bombeiro, bombeiro, bombeiro, bombeiro, cameraman, cozinheiro, deputado, fazendeiro, forma, formação, formação, formal, formal, formalidade, formando, formar, gari, jornalista, jornalista, jornalista, jornalista, lei, limpador-esgoto, lixeiro, lixeiro, dentista, home-office, médico, médico, médico, médico, mercador, negócios, oculista, policial, professor, professor, professor, professor, professor, professor, professor, regras, repórter, repórter, repórter, repórter, secretaria, segurança, veterinário, escritor
Pesquisa	Pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisar
Tarefa-escolar	Aprendizado, apresentação, atividade, atividade, aula, borracha, cabeçalho, caderno, caneta, coisas-de-fazer, colar-figura, equipe, escola, escola, escrever, escrever, estudo, fácil, fazer-tarefas, folha, folhas, geografia, grupo, grupo, lápis, nota, papéis, papel, perguntas, ponto, ponto, rápido, tempo, trabalho-de-casa, trabalho-escolar
desinformação	Desinformação, desinformação, mal-informado, mal-informado, sem-informação
Entrevista	Entrevista, entrevista, entrevista
Informação	Divulgações, explicação, explicação, explicação, informa, informa, informa, informa, informa, informação, informações, informações, informações, informações, informações, informações, informações, informações, informações, informações, informar, informar, informar, informar, informativo, informativo, informou, mural, trabalhar-informando, trabalho-de-informação, trabalho-de-informar, trabalho-que-informa, trabalho-que-informa, tradução, verdadeiro-falso
Jornal	avisar, jornal, jornal, jornal, jornal, jornal, jornal, jornal, jornal, jornal, jornal, jornalismo, jornalismo, jornalismo, jornalismo, notícia, notícia, notícias, rádio, reportagens, revista, manchete

Esforço	cansaço, cansaço, cansaço, cansaço, cansaço, chato, dificuldade, dificuldade, dificuldade, dificuldade, duro, duro-árduo, esforço, esforço, esforço, esforço, esforço, estresse, exploração, facilidade, facilidade, força, forçado, preocupação, problemas, ralar, responsabilidade, ruim, ruim, suor
Carteira-assinada	carteira-assinada, carteira-assinada, carteira-de-trabalho, carteira-de-trabalho, direitos, legalização, sem-carteira-assinada, sem-carteira-assinada, sem-carteira-assinada, sozinho
Informática	informática, informática, informática, informática, informática, informática, informática, informática, informática, informática, informática, informática, instagram, emal, internet, operadora-internet, tecnologia, tecnologia, tecnologia
Desemprego	desempregado, desemprego
Indústria	fábrica, indústria, indústria, indústria
Computador	computação, computador, computador, computador, computador, computador, computador, computador, computador, computador, computadores, *tablete*
Empresa	empresa, empresa, empresa, empresa, empresa, empresa, empresa, empresa, empresas, firma
Trabalho	agente, empregados, emprego, emprego, emprego, emprego, emprego, emprego, emprego, emprego, empresário, empresários, funções, horário, individual, mãe, motivo, neutro, opção, pessoa, pessoa, pessoa, pessoa, pessoas, pessoas, pessoas, pessoas, pessoas, para-pessoa-formosa, profissão, profissão, profissão, respeito, respeito, sem-trabalho, serviço, serviço, serviço, serviço, serviços, subúrbio, terra, trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhador, trabalhadores, trabalhar, trabalhar, trabalhar-bastante, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho-com-formas, trabalho-escravo, trabalho-na-rua, trabalho-solitário, trabalho-sozinho, trabalho-dupla, trabalh-trinho, união
Onde-se-trabalha	bar, barracas, barraca-doce, escritório, escritório, escritório, rua, rua, rua, fazenda, mercado, shopping, livraria, loja, loja, lojas, praia, praia
Dinheiro	baixo-orçamento, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, dinheiro, economias, ganhar-dinheiro, pobreza, pouco-salário, salário, salário-baixo, salário-injusto, injustiça, salário-mínimo, sem-dinheiro-certo, sustentar, sustento
trabalho-diferente	clandestino, certo, conforto, corretamente, correto, desatenção, desenpenhado, desfeito, desonesto, desorganização, diferente, diferente, diferente, diferente, diferente, específico, errado, errado, errado, errado, fora-da-lei, ilegal, ilegal, importante, injusto, incompleto, incomum, incorreto, livre, livre, mal-feito, novidade, outro, proibido, público, relaxar, sem-caráter, sem-regra, simplicidade, sossego, trabalho-ilegal,

	vagabundo
Equipamentos-de-trabalho	câmeras, maleta, mesa-de-trabalho, microfone, pasta, pastas, quadro, terno, terno, terno, terno, sem-traje-certo, sem-uniforme, sem-vestimenta-adequada, roupa, roupa, roupa, roupas, escolhe-roupa, deselegância
Estudos	aprimora-técnica, estudos, faculdade, futuro-estudar, melhor-para-mim, sem-formação, sem-formação, sem-formação
Conversa	conversas, escrita, falando, falar, falar, gíria, gíria, linguagem, mensagem, palavras, palavras-compostas, palavras-do-dia, telefone
Amigos	amigos, amigos
Futebol	arrascaeta, bola, boal, campo, chuteira, flamengo, futebol, futebol, futebol, futebol, gabigol, messi, time, vasco

ANEXO A – Entrevista dos alunos com seus familiares

Trabalho de Geografia (entrevista)

Nome: _____ **nº:** ____ **Turma:** _____

1. Que pessoas moram com você? (grau de parentesco, sem nomes)

   _____
   _____
   _____

2. Todos trabalham?

   _____

   a) Quem trabalha?

   _____
   _____

   b) Trabalha em que?

   _____
   _____
   _____
   _____

3. Quem possui profissão?

   _____
   _____

   a) Qual? (escreva a profissão de cada um)

   _____
   _____
   _____
   _____

   b) Quem possui, atua na profissão?

   _____
   _____
   _____
   _____

4. Das pessoas que trabalham, algum tem carteira assinada ou vínculo permanente? Quem?

   _____
   _____
   _____

ANEXO B – Atividade de evocação livre de palavras

Nome:_____ nº_____ T:_____

Quais são as três primeiras palavras que vêm à sua mente quando você ouve o termo **TRABALHO INFORMAL**?

1. _____
2. _____
3. _____

ANEXO C – Atividade de prospecção das justificativas

Nome:_____ nº_____T:_____

1) JUSTIFIQUE A ESCOLHA DA PRIMEIRA PALAVRA QUE VOCÊ ESCREVEU.

_____
_____
_____
_____

2) QUAL DAS PALAVRAS ESCRITAS NA PRIMEIRA PARTE DO EXERCÍCIO, VOCÊ CONSIDERA A MAIS IMPORTANTE? JUSTIFIQUE.

_____
_____
_____
_____

ANEXO D – Análise e comparação das definições de trabalho informal

Análise das definições do trabalho informal – Prof. Rafael

Integrantes (Nome Completo): Turma:_____

_____

_____

_____

_____

_____

Questões:

1. A definição do seu grupo se aproxima mais de qual dos três textos?

   _____

2. Explique o motivo da resposta anterior.

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Quais elementos do texto escolhido para o grupo vocês acreditam que esteja faltando, quando relacionado às definições conceituais do trabalho informal?

   _____

   _____

   _____

   _____

4. Após a análise do conceito e apresentação dos discursos da turma, escreva um texto (síntese) que represente o entendimento do grupo sobre o trabalho informal.

   _____

   _____

   _____

ANEXO E – Análise do conjunto de imagens e da escolhida pelo grupo

Atividade de análise das imagens (trabalho) – Prof. Rafael

Integrantes (Nome Completo): Turma:_____

_____
_____
_____
_____
_____

1. Qual das imagens vocês acreditam que seja de um trabalho INFORMAL? Explique o motivo.

_____
_____
_____

2. Qual (is) imagens vocês acreditam que mostre o trabalho FORMAL? Apresente todos os elementos vistos nela que explicam sua resposta.

_____
_____
_____

3. Descrevam as possíveis condições de trabalho das pessoas em cada uma das imagens.

1:_____
_____
_____

2:_____
_____
_____

3:_____
_____
_____

4. **Escolha uma** das fotos trazidas pelo grupo e diga:

a) Que motivo levou vocês a trazer essa foto?

_____

b) Ela é de um trabalhador FORMAL ou INFORMAL?

_____

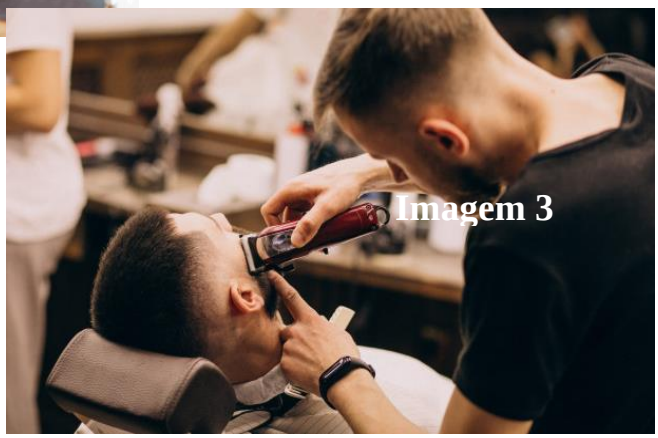
c) Escreva um texto que descreva a imagem escolhida por vocês.

_____
_____
_____

ANEXO F – Conjunto de imagens 1

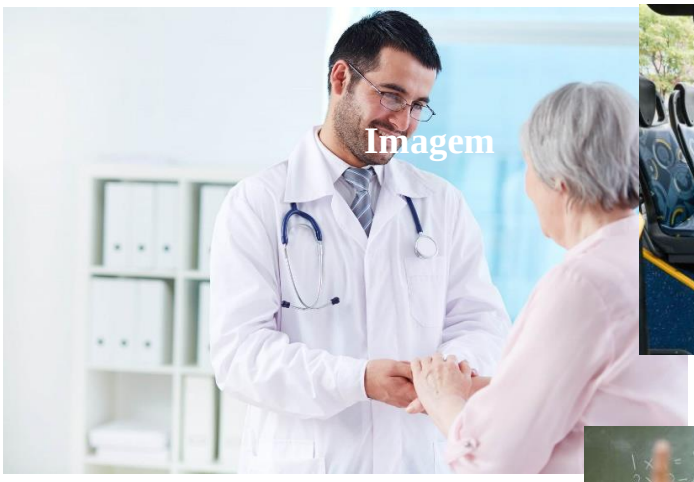
ANEXO G – Conjunto de imagens 2

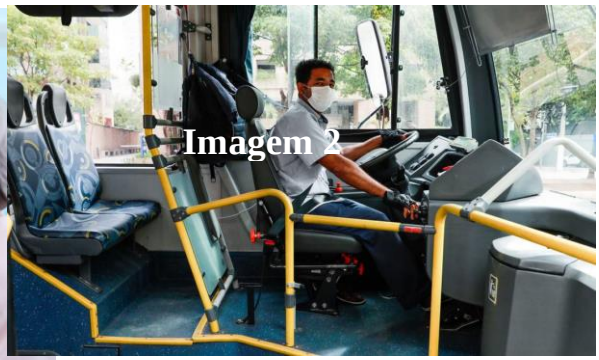
ANEXO H – Conjunto de imagens 3



ANEXO I – Conjunto de imagens 4

ANEXO J – Conjunto de imagens 5





ANEXO K – Conjunto de imagens 6