



JOSÉLIA SARAIVA E SILVA  
LARISSA SOUSA MENDES

Organizadoras

# *Representações sociais e ensino de Geografia*



*Representações sociais  
e ensino de Geografia*



**C&A ALFA  
COMUNICAÇÃO**

***Presidente***

Luiz Carlos Ribeiro

***Revisão geral***

Jéssica Lopes

***Projeto gráfico***

Adriana Almeida

***Conselho editorial***

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Josélia Saraiva e Silva  
Larissa Sousa Mendes  
(Organizadoras)

# *Representações sociais e ensino de Geografia*



GOIÂNIA, GO | 2021

© Autoras e autores – 2021

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825,  
de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Catalogação na Fonte

**Ilustração da capa: "Favela" – Óleo sobre tela, Luiz Carlos Ribeiro.**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)

(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

---

R425 Representações sociais e ensino de Geografia [recurso eletrônico] / Josélia Saraiva e Silva, Larissa Sousa Mendes (Organizadoras) – Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.  
189 p.

ISBN 978-65-89324-02-7

1. Representações sociais. 2. Ensino de Geografia. 3. Geografia.  
I. Silva, Josélia Saraiva e. II. Mendes, Larissa Sousa.

---

CDU: 316.4+37:91

---

## SUMÁRIO

Prefácio	
<i>Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista</i> .....	9
1 Ensino de Geografia e representação social: uma introdução .....	17
<i>Josélia Saraiva e Silva</i>	
2 A representação social de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental .....	27
<i>Raimundo Nunes Pimentel Neto</i> <i>Josélia Saraiva e Silva</i>	
3 A paisagem e sua representação social por alunos do Ensino Médio .....	57
<i>Igor de Araújo Pinheiro</i> <i>Josélia Saraiva e Silva</i>	
4 A representação social do processo migratório partilhada pelos alunos do Ensino Médio no município de Campo Maior (PI).....	83
<i>Patrícia Maria de Deus Leão</i> <i>Josélia Saraiva e Silva</i>	
5 A representação social do espaço geográfico piauiense partilhada por professores de Geografia do Ensino Médio .....	110
<i>Aline Camilo Barbosa</i> <i>Josélia Saraiva e Silva</i>	

6	Representação social de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar . . . . .	129
	<i>Josivane José de Alencar</i> <i>Josélia Saraiva e Silva</i>	
7	“Por amor à docência!”: representações sociais partilhadas entre discentes da Licenciatura em Geografia . . . . .	154
	<i>Larissa Sousa Mendes</i> <i>Josélia Saraiva e Silva</i>	
	Sobre os organizadores/autores. . . . .	183
	Sobre os autores . . . . .	185

## PREFÁCIO

*Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista*

Cada mestrado possui uma peculiaridade que reflete a trajetória acadêmica do seu corpo de professores e pós-graduandos. O mestrado de Geografia da UFPI foi criado no contexto de expansão da pós-graduação em Geografia no Brasil, agregando professores envolvidos com temas de pesquisas diversos dessa área do conhecimento, tendo como diferencial a área de concentração em educação geográfica. Dentre estes temas, encontra-se o de Ensino que contou de início, sobretudo, com professores com pós-graduação *stricto sensu* na área da educação, e aos poucos incorporou outros professores com pós-graduação em Geografia e interessados na área de ensino.

Este livro é uma expressão disso, pois apresenta textos sobre a representação social ligada ao ensino da Ciência Geográfica, seguindo a trilha aberta pela professora Josélia Saraiva, pesquisadora que inaugurou os estudos sobre representação social e ensino de Geografia no estado do Piauí, a partir da experiência construída como pós-graduanda em nível de mestrado e de doutorado nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Federal do Rio Grande Norte, respectivamente, nos quais as pesquisas sobre Representações Sociais remontam aos anos de 1990, do século XX. No âmbito do PPGGEO, as pesquisas

concluídas sobre esse tema perfazem um total de doze dissertações, oito delas sob orientação da referida professora, estando duas em andamento, voltando-se para diferentes objetos ligados à educação geográfica, a saber: espaço geográfico piauiense; conceito de paisagem; recursos didáticos não convencionais; processos migratórios e docência em Geografia. Esse fato indica que já há uma expertise elaborada nesse programa, baseada no aprofundamento dos estudos sobre as teorias das Representações Sociais.

Dessa maneira, os textos que fazem parte da coletânea foram elaborados com base nas dissertações sobre o tema Representações Sociais, desenvolvidas no PPGGEO por orientandos dessa professora, as quais tivemos a oportunidade de acompanhar de perto nos diálogos que estabelecemos na disciplina de Estudos do Currículo da Geografia Escolar e em bancas examinadoras, especialmente nas discussões ensejadas sobre a teoria da ação de Pierre Bourdieu e suas intersecções com o pensamento de Serge Moscovici. Portanto, nos honra muito redigir esse prefácio por sermos testemunhas do empenho e do compromisso profissional e acadêmico dos autores que participaram dessa coletânea.

A abordagem da Teoria das Representações Sociais em Geografia atende a uma necessidade premente tanto para os professores quanto para os pesquisadores da área de ensino, e responde a um anseio acerca de ideias que se estabilizam no repertório conceitual e metodológico dos docentes, daquilo que têm produzido na prática escolar e no livro didático, muitas vezes criando dificuldades para as renovações no temário da Geografia, ou seja, das representações dos conteúdos dessa disciplina, forjadas no decorrer do tempo.

As investigações aqui relatadas, de maneira fundamentada e metódica, explicitam os conhecimentos que habitam as cognições dos docentes e alunos de Geografia a respeito dos objetos pesquisados e lançam luz sobre suas vinculações teórico-epistemológicas com as formas de pensar o saber geográfico elaboradas no campo acadêmico e escolar, bem como evidenciam as diferentes fontes das representações que conformam um senso comum. Oferece-se, assim, elementos substantivos para a compreensão da Geografia

ensinada, suscitando possibilidades concretas de intervenção no sentido da modificação de ideias e práticas arraigadas.

No que tange ao referencial teórico, todos os textos reunidos neste livro partem das ideias da teoria psicossocial de Serge Moscovici, associada à contribuição das teorias complementares de outros pesquisadores que aprofundaram os estudos da Grande Teoria do autor franco-romeno, optando por privilegiar a teoria complementar de caráter estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo Central. Porém, sempre com singularidades que acrescentam novas informações para consubstanciar o enfoque, de modo a evitar a repetição no conjunto textual reunido pelas organizadoras.

Dessa forma, em termos de método, notamos que as pesquisas sobre a Representação Social descritas nos textos revelam a abordagem estrutural da Teoria do Núcleo Central proposta por Jean-Claude Abric, pois utilizam o software EVOC para processar as informações levantadas por meio do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), com um número elevado de sujeitos, recursos que permitem capturar e estruturar graficamente as cognições dos respondentes, seguida da etapa de agrupamento semântico das evocações registradas e da interpretação das justificativas das respostas dadas no teste. Além disso, utiliza-se o apoio da análise categorial de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin, amplamente usada no campo das ciências humanas por seu rigor e fidedignidade.

Nesse sentido, o leitor terá acesso a um material valioso na orientação da sua prática docente, e que servirá de apoio para as escolhas tomadas quanto às finalidades sobre o que ensinar em Geografia na Educação Básica. De igual modo, tem à sua disposição um material que pode constituir-se em subsídio importante para as tomadas de decisões dos professores formadores nos cursos de licenciatura em Geografia, no que concerne à organização e à operação dos currículos, sobretudo no sentido de problematizar a semântica das cognições encontradas, buscando fortalecer as representações científicas.

Esse material poderá tornar mais clara, a razão da prevalência de algumas verdades preconcebidas sobre o saber geográfico

hegemônico na territorialidade escolar, da importância da tomada de consciência sobre conhecimentos naturalizados pela tradição e que fazem parte do cotidiano da prática docente em Geografia na Educação Básica, geralmente estruturados em núcleos centrais de ideias que apresentam resistência à modificações, mas que não são irreduzíveis as mudanças provocadas por intervenções planejadas de forma sistemática e devidamente implementadas. Cabe salientar também que as descrições e a composição gráfica geradas e processadas pelo EVOC, são elementos que colaboram para a compreensão das abordagens propostas pelos autores.

Assim sendo, os textos que compõem essa coletânea abordam a evidente importância de se criar dispositivos para que professores e alunos evoquem o que já sabem sobre Geografia, investindo no diálogo construtivo entre ideias que se consolidaram pela tradição com as revisões e atualizações conceituais promovidas pelos avanços da Geografia Escolar hodierna, procurando explicar fenômenos e processos geográficos da complexa espacialidade contemporânea por um prisma renovado, que contribuirá para reduzir a distância entre o pensamento do professor e os múltiplos contextos que afetam os alunos.

A presente obra é composta por sete capítulos que representam as inquietações que emergiram do conjunto de experiências do desenvolvimento profissional na escola e, das reflexões e encaminhamentos adotados pelos professores/pesquisadores em sua trajetória acadêmica.

O capítulo segundo, escrito por Raimundo Nunes Pimentel Neto e Josélia Saraiva e Silva, intitulado “A Representação Social de Geografia nos anos iniciais”, discute o tema da representação social de Geografia de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental com formação em Pedagogia. O texto, considera que a fonte do conhecimento desses professores encontra-se principalmente nos saberes de senso comum em suas vivências e de experiências escolares com os saberes geográficos, por não terem eles, tido a oportunidade de aprofundar os conhecimentos científicos em sua formação inicial. Apresenta as bases teóricas da Teoria da Representação Social de acordo com o pensamento de Serge Moscovici e

faz apreciações das teorias complementares das Representações Sociais, notadamente a Teoria do Núcleo Central de viés estruturalista e suas respectivas características, fruto da contribuição de outros autores. Nota-se que, em relação ao núcleo central, foram identificados na pesquisa os termos *Conhecimento, Terra, Localização e Espaço*, que convergem entre si em relação aos sentidos atribuídos, aproximando-se da visão tradicional da Geografia, que aborda o estudo da Terra em um formato físico, descritivo e de geometrização espacial, embora tenha sido identificada a presença de algumas noções do pensamento atual da Geografia quando há a menção, por exemplo, das transformações sociais e espaciais. Verificou-se ainda, nessa investigação, uma visão dual entre a sociedade e a natureza, deixando de reconhecer a dialética de suas relações.

O terceiro capítulo, assinado por Igor de Araújo Pinheiro e Josélia Saraiva e Silva, tem como título “A paisagem e sua Representação Social por alunos do Ensino Médio”. A princípio, os autores procuram chamar a atenção para a simbiose de elementos do senso comum e científico nas representações sociais dos alunos que podem, em maior ou menor grau, influenciar no aprendizado desse conceito em sala de aula. Após tratar da Teoria das Representações Sociais e do Núcleo Central, com um enfoque característico, o texto destaca o papel dos processos básicos envolvidos na construção de uma representação, como a ancoragem e a objetivação, devidamente explicitados como sistemas de classificação e nomeação que formam opiniões sobre variados assuntos. Ressalva ainda, que as representações são constituídas por um sistema central, mais estável, durável e coletivo, e um sistema periférico, mais sensível ao contexto imediato, heterogêneo e individual, ambos possuindo a função geradora e organizadora, produtoras do significado de uma representação, contraditoriamente rígidas (núcleo central) e flexíveis (sistema periférico). Em termos metodológicos, foram utilizadas técnicas de aplicação de questionários, entrevistas estruturadas e o Teste de Associação Livre de Palavras, analisado pelo *software* EVOC e pela técnica de análise do conteúdo. As ocorrências predominantes do conceito de Paisagem o associam à visibilidade (contemplação) do espaço natural, associado ao belo e preservado e, em

menor grau, à paisagem modificada pelo homem e como fonte de recursos naturais. Os resultados revelam, portanto, representações que se articulam mais aos postulados de uma visão tradicional da Geografia e menos à Geografia cultural e crítica.

No quarto texto, de autoria de Patrícia Maria de Deus Leão e Josélia Saraiva e Silva, denominado “A Representação Social do processo migratório, partilhada por alunos do Ensino Médio no município de Campo Maior (PI)”, explora o conteúdo e as representações desses sujeitos, visando apresentar subsídios para a prática docente, como uma forma de compreender os conhecimentos prévios a partir das vivências e experiências cotidianas dos alunos. Nesse sentido, foram identificadas as palavras mais significativas que se situam no núcleo central, procurando dar seus sentidos e significados, geralmente associados a aspectos positivos do fenômeno migratório das cidades pequenas para as cidades grandes, do ponto de vista social e econômico como, por exemplo, as oportunidades educacionais e, de emprego e renda, porém, ainda pautados no senso comum. As justificativas para esse fenômeno, interpretadas à luz da literatura ressaltam fatores históricos, sociais, familiares e escolares na representação dos alunos, mas, ainda afastados de uma leitura com maior embasamento científico do tema.

Já o quinto texto, de autoria de Aline Camilo Barbosa e Josélia Saraiva e Silva, focaliza a representação social de espaço geográfico piauiense, partilhada por professores de Geografia do Ensino Médio. Inicialmente, apresenta as bases da Teoria da Representação Social, destacando as ideias de Serge Moscovici, Denise Jodelet e Jean-Claude Abric para, em seguida, comentar algumas pesquisas em representações sociais no ensino de Geografia no Brasil, sublinhando os trabalhos realizados no âmbito do PPGGEO/UFPI. O método utilizado também é o estrutural, baseado na Teoria do Núcleo Central de Abric, constatando assim, a existência da representação social acerca do objeto selecionado para a pesquisa. Essa representação é evidenciada pelos elementos *diversificados* e *ricos* presentes no núcleo central. No primeiro caso, enfatizando mais a diversidade das paisagens naturais e, no segundo, ressaltando a riqueza natural e seu potencial para a exploração econômica. Há,

portanto, uma forte representação em torno da visão naturalizada do espaço geográfico piauiense.

O artigo sexto, assinado por Josivane José de Alencar e Josélia Saraiva e Silva, é nomeado de “Representações Sociais de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar” e tem como escopo a representação social de recursos didáticos não convencionais usados por professores e alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Teresina. No texto, afirma-se a importância do uso de recursos didáticos não convencionais na Geografia Escolar dado o fato da restrição de uso pelos professores, considerando que esses recursos dinamizam as aulas e estimulam a interação professor-aluno, reforçando, dessa maneira, a aprendizagem da Geografia. Confere como exemplo desses recursos: a música, as histórias em quadrinhos, o cinema, o teatro, o texto jornalístico, o computador e a *Internet*. Traz, ainda, uma discussão sobre o conceito de Representação Social explicando sua emanção do senso comum na interação do homem com objetos sociais sob mediação da linguagem, seja no mundo do trabalho, seja na família. As representações sociais são, assim, construções simbólicas que se expressam em palavras, gestos e imagens. Elas ocorrem através dos processos de ancoragem e objetivação. O primeiro processo liga novos objetos à memória classificando-os em um movimento do exterior para o interior; já o segundo, transforma conceito em imagem, dá a uma ideia a qualidade icônica, buscando acessar o objeto representado no movimento para fora. Quanto aos métodos e instrumentos, foram utilizados o questionário (TALP), o grupo focal e a entrevista semiestruturada, culminando uma intervenção pedagógica com recursos não convencionais. A captura das representações dos professores ocorreu por meio da categorização de ideias discutidas em um grupo focal onde empregou-se também a técnica de análise de conteúdo. As representações dos alunos foram analisadas com o uso do TALP e do *software* EVOC, antes e depois da intervenção. Concluiu-se então que os professores pouco diversificam os recursos nas aulas, nas quais a exposição oral com o uso do quadro é predominante. Por fim, a partir da detecção das dificuldades

encontradas, foi feita a intervenção, utilizando como recurso a *Internet*, o videodocumentário e as histórias em quadrinhos.

O último texto, de autoria de Larissa Sousa Mendes e Josélia Saraiva e Silva, volta-se para as representações sociais da docência em Geografia partilhada por discentes do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, iniciantes e concludentes. Para melhor compreender o objeto investigado, ele apoia-se teoricamente na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, levando em conta os principais conceitos que estruturam esse princípio. Chama a atenção para o fato de que as representações sociais dos discentes sobre a profissão docente influenciam na maneira como eles se relacionam com o curso. Faz uso, igualmente, do TALP, do *software* EVOC e da análise de conteúdo, de acordo com a proposta de Bardin, identificando e comparando a estrutura e o conteúdo da representação social de docência em Geografia dos graduandos de diferentes etapas. A observação da estrutura da representação, expressa graficamente, evidencia a mudança da representação entre o início e o final do curso, inferindo uma evolução das cognições, motivadas pelo contato com o conhecimento científico e as experiências construídas nos estágios supervisionados, porém de maneira incompleta, pela persistência da influência do senso comum.

Teresina, outubro de 2020.

# 1

## **ENSINO DE GEOGRAFIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: uma introdução**

*Josélia Saraiva e Silva*

**A** ideia desse texto resulta dos dez anos de pesquisa em representação social relacionada à Geografia Escolar no estado do Piauí. Essa pesquisa teve como ato inaugural a constituição e defesa da minha tese de doutorado em Educação, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nessa tese, buscamos identificar qual a representação social da prática docente em Geografia foi construída na cidade de Teresina por professores dessa disciplina, nas escolas públicas. Nessa identificação, observamos que os elementos constitutivos desse construto social não revelavam componentes de cunho acadêmico-científico, mas apresentavam traços muito fortes da cultura escolar, notadamente do *habitus docente*.

Os achados da nossa investigação esclarecem uma preocupação constantemente identificada nas pesquisas sobre a prática do professor de Geografia, notada pelos autores Kaercher (2002), Cavalcanti (2003) e Callai (2013), na qual se observa uma repetição no padrão de aulas executadas pelos professores de Geografia na Educação Básica, mesmo tendo estes sido submetidos a processos de formação profissional inicial ou continuada, que repercutem práticas mais atualizadas, ou seja, mais próximas das discussões científicas e acadêmicas do processo de ensinar e aprender Geografia. Nossa pes-

quisa de doutorado observou que a representação social<sup>1</sup> que conduz a ação desses professores não incorporou esses elementos mais recentes do conhecimento sobre a Geografia Escolar.

Os estudos relatados nesse livro também corroboram os achados anteriores sobre a prática docente dos professores de Geografia. Nessas pesquisas, nos debruçamos sobre diversos objetos de estudo da Geografia Escolar buscando verificar seus elementos constitutivos e como funcionavam, na condução das práticas dos professores. A primeira pesquisa, relatada no Capítulo 2, vai perscrutar o início do trabalho da Geografia Escolar com crianças dos anos iniciais. Tem como foco, a prática dos professores de Geografia que não possuem formação específica para ministrar essa disciplina. Realizada cerca de quatro anos após a primeira sobre esse tema no Piauí, tal investigação traz mais subsídios para a primeira, uma vez que revela um dos momentos em que o conhecimento denominado geográfico é apresentado às crianças, e estas, produzem um sentido para esse conhecimento que lhes acompanharão por um longo período da vida escolar e fora dela. Esse sentido é o que tentamos apontar através dos estudos de Representação Social.

### **E o que vem a ser essa teoria?**

Formulada na França, no ano de 1961, por Serge Moscovici, um refugiado romeno da Segunda Guerra Mundial, a Teoria das Representações Sociais alcançou notoriedade nas décadas de 1980 e 1990. Dessa maneira, mesmo já tendo se passado quase sessenta anos da sua divulgação, ela mantém-se ainda com importante poder explicativo das ações realizadas por indivíduos e grupos nas sociedades.

A ideia de representação social, introduzida por Moscovici, parte do pressuposto de que a realidade é inatingível e que, portanto, mesmo tendo alcançado um nível tecnológico bem avançado, vivemos imersos em representações. Sendo assim, podemos

---

1 Ver SILVA, J. S. e. Prática docente em Geografia: *habitus* e representação social. Curitiba-PR: Editora CRV, 2018.

denominar várias delas de “sociais”. Para nos aproximarmos dessa ideia, é possível fazermos uso de um conceito que foi desenvolvido por Jodelet (2001). Para essa autora, uma representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, p. 22). Sobre esse entendimento, podemos acrescentar que uma representação social apresenta funções na vida social, advindas de uma racionalidade que substitui contemporaneamente formas de conhecimento das sociedades tradicionais. Tal como nos esclarece o próprio Moscovici (2001), essas formas são os mitos, lendas, etc.

Esse contexto complexo do qual emergem as representações sociais pode ser abordado sob variadas perspectivas teóricas de campos distintos do conhecimento. Comumente, as representações sociais são estudadas através da articulação entre a Psicologia e a Sociologia, embora hajam outras abordagens. Essa perspectiva está muito presente nos estudos experimentais que constituem as investigações realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí. Nessas pesquisas, têm-se como aporte-teórico o modelo desenvolvido por Jean-Claude Abric em 1976, nomeado como Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.

Nesse modelo, Abric (2001, p. 156) considera a presença de uma abordagem nova da metodologia experimental em Psicossociologia, na qual os fatores cognitivos e simbólicos têm um papel muito importante. Apoiando-se em Grisez (1975), Abric (2001) argumenta que nos estudos experimentais os comportamentos dos sujeitos ou grupos não são determinados pelas características objetivas da situação do experimento, mas sim, pela representação desta situação. Desse modo, podemos nos perguntar como são organizadas as representações sociais e quais fatores determinam sua organização e transformação.

Assim, Abric (2001) nos lembra que uma representação é “o processo e o produto de uma atividade mental por intermédio do qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real com o qual é con-

frontado e lhe atribui uma significação específica”. O estudo experimental, por conseguinte, observa a significação como elemento central e assume a possibilidade de transformação nas representações sociais.

Moscovici (2012), ao especificar a Teoria das Representações Sociais, estabelece a sua distinção em relação a outros conceitos e racionalidades, como a ciência e a ideologia. Ele considera que a representação social tem como função a elaboração de comportamentos e possibilita a comunicação entre os indivíduos, sendo, portanto, uma modalidade particular de conhecimento:

Retomemos o problema da penetração da Ciência na sociedade. *A passagem do plano da Ciência para as representações sociais implica uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e de ação para outro, e não uma continuidade, uma variação do mais para o menos.* Deplora-se essa ruptura, pois nela se enxerga uma demissão, um enfraquecimento do império da lógica ou da razão. Essa nobre atitude é, no entanto, demasiado unilateral e limitada. Ela desconhece que, ao contrário, a ruptura é condição necessária da entrada de cada conhecimento (físico, biológico, psicológico, etc.) no laboratório da sociedade, onde se encontra dotada de um novo estatuto epistemológico, na forma de representações sociais (MOSCOVICI, 2012, p. 27, grifo nosso).

Salientamos então os pontos de convergência entre o pensamento desses dois pesquisadores para ressaltar a questão-problema sobre a qual nos debruçamos. Inicialmente, lidamos com a existência de dois universos de pensamento (a Geografia Ciência e a Geografia Escolar) e a descontinuidade/ruptura que há entre eles em razão da constituição de representações sociais com condições distintas de elaboração e comunicação, entre os indivíduos que compõem esses universos. E, por fim, como ressalta Abric (2001), a possibilidade de transformações em tais representações.

A coexistência desses pressupostos teóricos mobilizou nossos esforços de pesquisa no sentido de buscarmos a compreensão desse

problema. Para situarmos melhor essa questão faremos a seguir uma pequena exposição sobre a relação entre Ciência Geográfica e Geografia Escolar no Brasil.

### **Relação entre Ciência Geográfica e Geografia Escolar no Brasil**

Consideramos que a produção do conhecimento geográfico é realizada em dois universos de pensamento ou racionalidade que, embora guardem alguma semelhança, são distintos entre si: a Ciência Geográfica e a Geografia Escolar. Na Ciência Geográfica podemos localizar alguns consensos que dizem respeito ao objeto do conhecimento, mas com muitas divergências quanto aos métodos de sua produção. Nesse universo, podemos localizar significados que dialogam com um pensamento científico estruturado ao longo do século XX, e dos primeiros anos do século XXI. Nele emergem, em consórcio com os métodos, uma ou várias teorias do conhecimento geográfico.

O outro universo de pensamento corresponde ao que na literatura convencionou-se denominar de Geografia Escolar. Nesse universo, a racionalidade proposta é de uma articulação didática dos conteúdos curriculares da Geografia com os espaços cotidianos de vida dos alunos, de tal maneira, que eles possam tomar consciência do espaço imediatamente perceptível de uma forma mais rica de conteúdos e de práticas sociais. Esse processo de percepção os levaria a um conhecimento espacial consistente e à construção de um modelo espacial que os possibilitaria “explorar” outros espaços próximos ou distantes, e a buscar, conhecer e adotar novas práticas socioespaciais (FOUCHER, 1994, p. 13-29). Essa racionalidade é, portanto, constituída de uma prática que envolve a relação entre a escola e a academia, e que, até o momento, não conseguiu se tornar uma relação horizontal.

O universo da Geografia Escolar, embora apresente certa transversalidade em relação à Ciência Geográfica e, às vezes, pareça englobá-la, possui características que o torna bastante distinto, pois as formas científicas de produção do conhecimento geográfico rompem-se no momento em que são transpostas para as salas de

aula de Ensino Fundamental e Médio, posto que os docentes dificilmente conseguem realizar a tarefa de ensinar a Geografia em consonância com as concepções contemporâneas dessa ciência.

Conduzindo o nosso olhar para a realidade piauiense, mais especificamente para o município de Teresina, local onde realizamos a maioria das nossas pesquisas, observamos que há constantes distorções entre o discurso científico e a prática docente. Essa constatação não é específica dessa realidade, pois a literatura tem relatado a presença deste fato em todo o Brasil. As práticas realizadas em escolas públicas e privadas, não obstante reconheçam alguma diferenciação entre essas duas realidades, revelam que o método de exposição do conteúdo ainda é o recurso mais utilizado durante as aulas. Esse evento, nega todo o esforço de elaboração teórica desenvolvido na formação dos professores, ou seja, nas orientações científicas que propõem uma aula mais dialogada e gestada na dinâmica da vida social dos estudantes, considerando os seus conhecimentos sobre os temas tratados, como sugerem as novas propostas para o ensino da Geografia. Isso nos remete ao problema do grau de solidez do conhecimento científico apreendido pelos professores de Geografia em seu processo de formação profissional inicial e continuada, e aos obstáculos de caráter psicossocial, em particular, as representações sociais, que guiam esses profissionais do magistério em suas práticas de sala de aula.

Os trabalhos relatados neste livro nos deixam ver que as representações sociais dos grupos pesquisados apresentam características, cuja origem pode ser atribuída ao universo consensual de suas vivências na escola, com pequena participação dos sentidos e significados de raiz acadêmica. Portanto, são guiados para a ação por representações que tiveram sua proveniência datada nos primórdios da escola no Brasil. Esses sentidos revelam um conhecimento geográfico factual, descritivo e mnemônico que povoa as mentalidades da população brasileira, revelando o significado atribuído à disciplina Geografia enquanto saber escolar.

Compreendemos, desse modo, que, para romper com esse sentido, faz-se necessário alterar as representações sociais desse objeto,

articuladas por professores, estudantes e pesquisadores. Esse trabalho de ruptura ensina uma discussão sobre as formas de constituição das representações sociais, sua extensão e também suas possibilidades de transformação. O esforço de pesquisa que realizamos até o presente momento prioriza esta tarefa inicial de conhecimento das representações, mas ressaltamos que os esforços devem vir de um processo de formação profissional, elaborado com o entendimento da existência desses obstáculos simbólicos e que demandam a construção de estratégias consistentes para a sua transformação.

### **Revelando os significados da Geografia na escola**

Comprometidos com a necessidade de mostrar as representações sociais que estariam por trás de práticas desconexas com a ação necessária para o desenvolvimento do conhecimento geográfico na escola, foram realizadas algumas pesquisas que tiveram como lócus, o estado do Piauí. Tais pesquisas seguiram o modelo teórico-metodológico desenvolvido por Abric (2000). Para esse autor, uma representação social possui uma estrutura composta por dois conjuntos: o núcleo central e o sistema periférico. Cada um apresenta funções diferentes e complementares que caracterizam a representação. Nas pesquisas que orientamos, destacamos a análise desses dois conjuntos para que pudéssemos revelar a constituição da representação social e pensarmos em possíveis transformações.

A primeira dessas pesquisas, realizada por Pimentel Neto (2011), descrita no Capítulo 2 deste livro, buscou conhecer a representação social da Geografia para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses profissionais são responsáveis por apresentar aos estudantes, pela primeira vez, um conhecimento sistematizado do que chamamos de Geografia Escolar, ou seja, um caminho didático para a compreensão da realidade espacial produzida em sociedade. Observamos, pelo que foi possível inferir desse trabalho, a presença de um pensamento geográfico embasado na ideia de descrição de mundo. Por que os professores articulam tal significado? É possível afirmar que estes não tiveram a formação acadêmica que lhes permitissem significar a Geografia a partir de

parâmetros mais modernos, tendo em vista, que são pedagogos e não geógrafos. Mas, e a escola que lhes deu a formação básica? E a formação continuada? Possivelmente, nada contribuíram para a representação científica da Geografia.

Quando avançamos nas pesquisas e buscamos identificar o significado da Geografia para profissionais geógrafos, isto é, aqueles que tiveram a formação acadêmica na área, verificamos que a representação social, embora ampliada por novos termos, guarda o mesmo sentido.

O Capítulo 5 deste livro destaca, por exemplo, a representação do espaço geográfico piauiense para professores de Geografia do Ensino Médio, objeto da pesquisa realizada por Barbosa (2016). Nela, o significado atribuído ao objeto representacional *espaço geográfico piauiense* é de “diversificado” e “rico”, portanto, não está distante do processo de descrição que foi expresso anteriormente pelos professores dos anos iniciais. O que ocorreu? Por que este grupo não expressa um significado mais próximo de uma representação científica de espaço geográfico partindo das correntes de pensamento que norteiam essa categoria de análise geográfica?

Inferimos, com base nos achados das pesquisas, que as representações sociais da disciplina escolar Geografia necessitam ser transformadas. Entretanto, é preciso considerar, como acentua Abric (2001), que uma representação enfatiza fatores não apenas cognitivos, mas simbólicos. Os avanços das pesquisas em representação social, sobretudo, as pesquisas experimentais indicam que:

[...] Os comportamentos individuais ou de grupo são diretamente determinados pelas representações elaboradas em e sobre a situação e o conjunto dos elementos que a constituem [...].

Grade de interpretação e de decodificação da realidade, as representações produzem a antecipação dos atos e dos comportamentos (seus e dos outros), a interpretação da situação num sentido preestabelecido, graças a um sistema de categorização coerente e estável. Inibidoras das condutas, elas permitem sua justificação em relação às normas sociais e sua integração. O funcionamento operató-

rio tanto dos indivíduos quanto dos grupos é diretamente dependente do funcionamento simbólico (ABRIC, 2001, p. 168).

O que observamos em funcionamento na escola é um contexto que reforça a constituição das representações sociais da Geografia como um saber sem finalidade específica, tributário da ideia clássica de Geografia, como um enunciado para o exercício da memória sobre os lugares do planeta Terra. Considerar o caráter simbólico que constitui as mentalidades sobre essa disciplina escolar estabelece um parâmetro para a superação desse impasse, que reduz o conhecimento geográfico a uma descrição das paisagens e localização dos territórios. Entender os elementos constitutivos das representações sociais e agir sobre eles parece ser, a nosso ver, uma forma de influir na dinâmica evolutiva dessa representação e, quiçá, de alcançar a sua transformação.

## Referências

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. P. S.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, J-C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: EdUnijuí, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

SILVA. **Prática docente em Geografia: *habitus* e representação social**. Curitiba-PR: CRV, 2018.

## 2

# A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Raimundo Nunes Pimentel Neto*  
*Josélia Saraiva e Silva*

A pesquisa que empreendemos teve como tema a Representação Social de Geografia articulada pelos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais de Teresina. Trata-se de profissionais que não tiveram uma formação inicial em Geografia, e sim, em Pedagogia. Mas que mesmo assim, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, estão lecionando Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, do 2º ao 5º Anos.

Este fato levou-nos a questionar *onde e como* estes professores têm buscado subsídios para a efetivação de suas práticas pedagógicas no que tange à Geografia. A resposta inicial para essa questão apontava que os professores utilizavam como fonte de pesquisa os livros didáticos, e, em menor proporção, as revistas, jornais e sites da internet, nem sempre especializados.

No entanto, é provável que não sejam estes os conhecimentos que se sobressaem no direcionamento de suas práticas, e sim, aqueles que emergem do senso comum, já que contaram com um lapso maior de tempo para a sua elaboração. No momento em que esses professores se deparam com o desafio de ensinar uma matéria sobre a qual não têm saberes científicos aprofundados, passam a evocar os significados que construíram sobre a mesma, desde quando que

com ela estabeleceram os primeiros contatos, ou seja, quando ainda eram alunos da Educação Básica.

Os significados evocados tendem a ser consensuais para o grupo de professores que se identificam na mesma situação contingente de lecionar uma disciplina alheia à sua formação. Desta maneira, de posse destes significados, tais profissionais vão pautar neles, as suas práticas de ensino. Este processo caracteriza o fenômeno das *Representações Sociais*.

Isto posto, nos propusemos a trabalhar com o conceito de Representação Social tal como o elaborou Serge Moscovici. Tomamos como ponto de partida esta teoria que entre os seus estudiosos é conhecida como a *Grande Teoria*, porém nos focalizamos em uma de suas teorias complementares, que foi denominada de *Teoria do Núcleo Central*.

## **A Teoria das Representações Sociais**

Em 1961, Moscovici inaugurou uma teoria psicossociológica balizada em ideias de Durkheim, que visa elucidar o sentido de ações cotidianas dos sujeitos, relacionadas a determinados objetos sociais. O ponto de partida desta teoria é o abandono da dicotomia clássica sujeito-objeto e tem por hipótese fundamental a ideia de que,

não existe uma realidade objetiva *a priori*, mas toda realidade é representada [...], reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca (ABRIC, 2000, p. 27).

O caráter psicossociológico desta teoria, como fora abordado acima, é indicativo, para Jodelet (2001, p. 26), de que a teoria das representações sociais compõe-se de “uma certa complexidade em sua definição e em seu tratamento” e “implica sua relação com processos de dinâmicas social e psíquica e com a elaboração de um sistema teórico também complexo”. Por isso,

deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção.

Apesar desta complexidade da teoria, é esta mesma autora que propõe uma definição de representação social, enunciando que ela “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática, que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 36).

No caso dos professores que têm que ministrar aulas de Geografia nos anos iniciais, o significado desta ciência é fruto de uma elaboração social, uma vez que emana da experiência e da vivência onde ocorreram aquisições e trocas cognitivas; e é partilhado por todos, ou quase todos, e lhes orienta diante da contingência de uma prática que se lhes impõe: dar aulas de Geografia.

Conforme Moscovici (2003, p. 60), o processo de elaboração da representação está baseado em dois mecanismos: a *ancoragem* e a *objetivação*. “O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las à categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. O segundo mecanismo objetiva

transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. As coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

É dessa forma que os indivíduos vão criando as representações dos objetos com os quais se deparam no seu cotidiano e acerca dos quais precisam estabelecer atitudes, empreender alguma ação e elaborar práticas sociais. Num primeiro momento, busca-se estabelecer uma classificação daquele novo fato ou objeto, categorizando-o conforme os conhecimentos anteriores, passando posteriormente, a

nomeá-lo e, por fim, transformando em um ente convencional e consensual.

A Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial, e a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência (as teorias complementares) resulta em opções preferenciais por diferentes métodos. A própria Teoria Geral das Representações Sociais não se vincula obrigatoriamente a nenhum método (SÁ, 1998).

Na nossa pesquisa, tomamos por fundamento, os pressupostos centrais da *Grande Teoria*, porém, nos apropriamos também, e principalmente, de uma de suas teorias complementares conhecida como *Teoria do Núcleo Central* ou abordagem estrutural das representações sociais. Esta teoria é constantemente abordada através de uma metodologia específica, sobretudo, utilizando a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras – a qual privilegiamos nesta produção.

### ***A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais***

A Teoria do Núcleo Central é resultante das pesquisas e das sistematizações de seus resultados, elaboradas por Jean-Claude Abric, que levantou a hipótese de que “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31). O autor assegura que o núcleo central ou núcleo estruturante da representação

é determinado [...] pela natureza do objeto representado, [...] pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e [...] pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo (ABRIC, 2000, p. 31).

As *dimensões* que envolvem o núcleo central podem ser denominadas *funcional* e *normativa*, conforme Sá (1996, p. 71, grifo nosso). Na primeira, estão incutidos os elementos mais importantes para a realização de uma tarefa – em situações que envolvam uma finalidade operatória. Na dimensão normativa, como o próprio termo indica, “estarão no centro da representação uma *norma*, um *estereótipo*, uma *atitude fortemente marcada*”.

Além das dimensões mencionadas, podemos observar, com Abric (2000, p. 31), que o núcleo central apresenta duas importantes funções: uma geradora e outra organizadora. No tocante à primeira, ele é o elemento através do qual se cria ou se transforma o significado – sentido/valor – dos outros elementos constitutivos da representação. Pela outra função é determinada a natureza dos elos (laços) que unem entre si os seus elementos, constituindo-se o núcleo, aqui, em um elemento unificador e estabilizador.

Podemos ainda informar sobre o núcleo estruturante outras características, como, por exemplo, a relativa à sua propriedade de estabilidade, pois de acordo com Abric (2000, p. 31), ele é o “elemento mais estável, [...] aquele que assegura a continuidade (da representação) em contextos móveis e evolutivos”. Ele é, portanto, o elemento “que mais vai resistir à mudança”. Ademais, e como decorrência das características anteriores, o núcleo assume importância fundamental no processo de transformação de uma representação, bastando a sua alteração para que isto ocorra. E se desejarmos estabelecer um procedimento de estudo comparativo entre duas representações, devemos focar o nosso olhar sobre os seus respectivos núcleos: núcleos diferentes retratam representações também diferentes.

Identificar o conteúdo da *representação social* por si só, conforme nos adverte Jean-Claude Abric, não é suficiente para o reconhecimento e a especificação da representação. Faz-se então uma exigência à apreciação da organização deste conteúdo, pois é possível que duas representações sejam definidas pelo mesmo conteúdo, mas, que apresentem centralidades diferentes e, assim, constituírem-se em representações diversas uma da outra.

Nosso objetivo, portanto, foi evidenciar o conteúdo e a estrutura da representação de Geografia que os profissionais elaboraram no contexto de suas práticas de ensino desta ciência.

Entretanto, a organização interna de uma representação, como já informamos anteriormente, é constituída também de seus elementos periféricos, que transitam em torno do núcleo estruturante, significando o essencial do conteúdo da representação. “São seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31).

Os elementos periféricos apresentam algumas funções importantes na representação: a de concretização, a de regulação e a de defesa. Para Abric (2000, p. 32) a primeira função é definida pelo fato de que estes elementos

resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta, na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

Conforme o mesmo autor, ao exercer a função de regulação, os elementos periféricos desenvolvem um papel fundamental na adaptação da representação às evoluções do contexto, e se apresentam como o seu aspecto móvel e evolutivo. E no referente à sua função de defesa podemos afirmar que tais elementos operam como um “para-choque” da representação (FLAMENT citado por ABRIC, 2000, p. 32), uma vez que, em um possível perigo de sua transformação, isto se operaria, iniciando-se pela transformação dos elementos periféricos. É nesta parte da representação onde poderão aparecer e ser toleradas contradições.

Estes elementos (centrais e periféricos) acabam por constituir, na realidade, um duplo sistema: o sistema central e o sistema periférico. Tais sistemas integradores da representação são complementares entre si, embora exerçam, cada um, funções diversas no seu funcionamento.

## Procedimentos metodológicos

Na coleta de dados, optamos por aplicar um questionário a cinquenta e um professores das seis *Escolas Municipais* seguintes, que se distribuíam pelas zonas Norte, Sul, Sudeste e Rural de Teresina: *Professor Valter Alencar, João Paulo I, Professor Benjamim Soares de Carvalho, Murilo Braga, Nossa Senhora da Paz e Luís Fortes.*

Este instrumento nos proporcionou identificar a saliência dos elementos de uma representação social com fundamento no emprego da associação livre ou evocação livre. Utilizamos como instrumento, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Para sua aplicação, solicitamos aos sujeitos que associassem as palavras e expressões que lhes viessem à mente, quando lhes apresentamos um determinado estímulo.

Utilizamos como estímulo a palavra indutora “Geografia”. Em seguida, pedimos que hierarquizassem as palavras evocadas por ordem de importância, escrevendo à esquerda de cada uma delas um número ordinal (do 1º ao 6º). Por último, requisitamos que escrevessem o significado da palavra apontada como a mais importante dentre as que foram lembradas.

Originariamente, na Teoria do Núcleo Central, considerava-se, para análise das evocações, a *ordem de aparição* das mesmas, mas, aqui, estamos adotando a *ordem de importância* atribuída pelos sujeitos às suas evocações, conforme as orientações de Abric (2003, 2004). Segundo ele é possível que “em um discurso, as coisas essenciais não apareçam, frequentemente, senão após uma fase mais ou menos longa de aquecimento, de estabelecimento de confiança ou de redução dos mecanismos de defesa”. Para amenizar este risco, ele sugere, então, “abandonar esse critério de ‘rank de aparição’ para substituí-lo por ‘rank de importância’, resultante de uma hierarquização realizada pelo sujeito” (ABRIC citado por OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 580, grifo nosso).

O significado dado pelos participantes à palavra escolhida como a mais importante das seis evocadas por cada um deles foi

submetida à análise categorial de conteúdo (BARDIN, 1979) e contribuiu para a interpretação dos elementos de representação social.

O tratamento dos demais dados foi realizado com o auxílio do *software* EVOC, criado por Pierre Vergès e seus colaboradores. Conforme Silva (2007, p. 141), ele se constitui como um conjunto de programas que permitem uma análise das evocações e a identificação dos possíveis elementos da representação social, bem como da sua estrutura (sistemas central e periférico). Nos baseamos na versão 2000, compatível com plataforma Windows.

Após seguirmos os procedimentos padrões de lançamento dos dados no *software*, conforme o manual do referido programa, este nos forneceu informações importantes como “a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto de termos evocados” (OLIVEIRA, 2005, p. 581).

Passamos, então, para a etapa seguinte, em melhores palavras, para a organização dessas informações de construção do “quadro de quatro casas”. Nesse quadro são discriminados os elementos do provável núcleo central (quadrante superior esquerdo), os da primeira periferia (quadrante superior direito), os de contraste (quadrante inferior esquerdo) e os da segunda periferia (quadrante inferior direito). Cada um dos quadrantes fornece informações essenciais para a análise da representação.

### **Conteúdo e estrutura da Representação Social de Geografia**

As informações que nos foram fornecidas pelo *software* EVOC revelaram que foram lembradas pelos 51 professores um total de 306 palavras, sendo 69 (22,5%) palavras diferentes. Portanto, podemos observar, a seguir, como se configuraram estas palavras no **quadro de quatro casas**, construído com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social de Geografia.

## Gráfico 1 – Estrutura da Representação Social em Geografia

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F ≥ 8 e OME < 3,2			Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 8 e OME ≥ 3,2		
	F	OME		F	OME
Conhecimento	29	2,345	Cartografia	13	3,231
Terra	16	2,438	Ambiente	10	3,500
Localização	10	2,800	Pesquisa	18	3,667
Espaço	21	3,143	Sociedade	28	3,679
			Interação	10	4,400
Quadrante 3 (elementos intermediários) F < 8 e OME < 3,2			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F < 8 e OME ≥ 3,2		
	F	OME		F	OME
Consciência	3	1,667	Sistematização	4	3,250
Cultura	4	2,500	Território	4	3,250
Transformação	5	2,600	Importante	4	3,500
Vida	5	2,600	Economia	4	3,750
Globalização	4	2,750	Lugar	6	3,833
País	3	3,000	Criticidade	4	4,000
			Paisagem	7	4,286
			Tempo	4	4,750
			Urbanização	5	5,000
			Regionalização	3	5,000

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

### ***O Núcleo Central ou Estruturante***

Observamos no Gráfico 1 que as palavras mencionadas que assumiram uma maior congruência entre a frequência e a ordem média de evocações (*conhecimento, Terra, localização e espaço*)

estão presentes no quadrante superior esquerdo, representando, provavelmente, o núcleo estruturante da representação social que procuramos identificar. Segundo Abric (1976, p. 31) “a organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação”.

O núcleo central é determinado social, histórica, sociológica e ideologicamente, e se associa de maneira direta aos valores e normas. É ele que define os princípios fundamentais em cujo entorno se constituem as representações (ABRIC, 1976, p. 33). Este autor ainda acrescenta, indicando que este sistema

é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios. Ele tem papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação; assegura a perenidade, a manutenção no tempo; ele é duradouro e evolui [...] de modo muito lento. Além do mais, ele é relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações; sua origem está em outro lugar, no contexto global [...] que define as normas e os valores dos indivíduos e grupos.

Como verificamos no Gráfico 1, as palavras *conhecimento*, *Terra*, *localização* e *espaço* são apontadas como constituidoras do sistema central da representação social de Geografia. Estas serão apresentadas aqui como *categorias*, visto que deliberamos pela reunião daquelas que fazem parte do mesmo universo semântico e, cujos significados muito se aproximaram. A decisão de categorizar deu-se seguindo a orientação de Nóbrega e Coutinho (2003, p. 74), segundo as quais, na etapa de codificação dos dados, deve-se

verificar as respostas mais frequentes, que se impõem como categorias, para agrupar à estas de maior frequência as palavras que possuem mesma similaridade semântica, mas que aparecem isoladamente ou possuem frequência irrelevante estatisticamente.

Foi assim, por exemplo, que *conhecimento, ciência, educação e didático* se reuniram na categoria **Conhecimento**; *Terra, mundo e planeta*, na categoria **Terra**; *espaço e espaço geográfico* na categoria **Espaço**. Apenas a palavra **Localização** permaneceu isenta desta aproximação semântica. As palavras utilizadas para liderar cada categoria foram escolhidas pelo mérito de *prototipicalidade* ou de saliência que apresentaram.

De maneira geral, podemos dizer, inicialmente, com base em uma ligeira visualização do Gráfico 1, que os atributos de significados da Geografia apontam para uma identificação desta com a tradicional definição de “estudo da terra”, onde se privilegiava a enumeração e descrição de lugares e sua *localização* no planeta. Entretanto, quando voltamos a atenção para a categoria **Espaço**, nos inclinamos a crer em uma adoção de postulados modernos da Geografia (Geografia teórica, marxista, etc.). Soma-se então a esses atributos o vocábulo *conhecimento*, que poderia apontar para uma ideia mais pragmática dos estudos geográficos, visto como produtor de informações e de conteúdos.

Porém, para termos uma visão mais precisa dos significados atribuídos a estas categorias, ao solicitarmos aos sujeitos que evocassem as palavras e as classificassem por ordem de importância, pedimos-lhes, também, como orienta o método, que escrevessem o significado da palavra escolhida como a mais importante. Sendo assim, procederemos, a seguir, à explicitação de tais significados e a análise deles.

### ***A categoria Conhecimento***

Conforme os dados do Gráfico 1, notamos que a cognição *conhecimento* apresenta uma forte congruência – a maior dentre todas as categorias – entre os dois indicadores de pertencimento ao quadrante do núcleo central: a frequência ( $F = 29$ ) mais elevada e a mais positiva ordem média de evocações ( $OME = 2,345$ ). Este fator é apontado por Vergès (2005, p. 477) como um claro indicativo de que o elemento pertence ao núcleo central. Vejamos em suas palavras:

Com toda a certeza, [...] são elementos do núcleo central, pois se encontram situados no compartimento em que há uma congruência positiva entre os dois critérios (de frequência alta e bem colocados). Entretanto, devemos ter menos certeza com relação aos outros elementos que apareceram, [...] que se encontram nos compartimentos em que os dois critérios não são congruentes.

Para buscarmos uma compreensão mais próxima da ideia que os sujeitos têm da Geografia com esta definição, lemos os significados atribuídos ao *conhecimento*. Fundamentados em uma leitura mais atenta destas definições, conseguimos identificar cinco sentidos que são apontados pelos sujeitos, na busca de um esclarecimento sobre o termo que escolheram como mais importante quanto ao significado que atribuem à Geografia.

O primeiro sentido apresenta a visão de *conhecimento* como acúmulo de saberes, de informações, que é determinado pela experiência ou pela vivência individual. Estes saberes seriam referentes, sobretudo, ao território, na sua acepção mais tradicional, qual seja a de “território nacional”. Vejamos o que dizem os sujeitos:

O conhecimento é saber sobre algum assunto, conhecer algo ou alguma coisa (Água Branca, 38 anos)<sup>1</sup>.

Conhecimento: apanhado de informações adquiridas no decorrer de nossa vida (Jerumenha, 30 anos).

Conhecimento territorial: o conhecimento de todo o território, incluindo vários aspectos da sociedade (Jurema, 40 anos).

Em segundo lugar, percebemos uma concepção voltada para uma visão mais próxima do conceito científico. Segundo esta frente, a categoria *Conhecimento* envolve os saberes sistematizados e formais, cuja produção tem por fundamento a utilização do método científico. Refere-se a um processo que se desenvolve através do

---

1 Optamos por respeitar o anonimato dos sujeitos pesquisados, identificando-os pelos nomes de municípios do estado do Piauí.

estudo e da pesquisa das partes com o objetivo de abarcar as totalidades, conforme podemos observar nas falas a seguir:

[Conhecimento] Ciência: é todo conhecimento sistemático, formal, que se enquadra nos padrões técnicos da comunidade científica (Lagoa Alegre, 43 anos).

[Conhecimento] Ciência é definida como a “arte” de estudar determinado assunto, ramo, ser, ambiente, ou seja, os vários aspectos inseridos no todo que se quer pesquisar, conhecer (Nazária, 26 anos).

Há, também, atribuições de significados que apontaram para uma vinculação de *conhecimento* com as questões morais. Ele emerge como um instrumento de correção de atitudes e posturas, e como orientador de rumos para a obtenção do equilíbrio moral e do sucesso pessoal. É o que podemos confirmar com a seguinte fala:

[Conhecimento] Educação é o que precisamos para que tudo aconteça de forma correta e não venha a nos causar prejuízos (Pimenteiras, 42 anos).

Nos três sentidos que sintetizamos acima, percebemos que não houve o estabelecimento de uma ligação direta com o componente curricular de Geografia. Foram expressas justificativas muito gerais sobre *conhecimento*, apontando para uma significativa vacuidade na ideia que os sujeitos têm desta disciplina. Todavia, os demais significados guardam, mais ou menos, alguma relação com a temática geográfica.

Vejamos, por exemplo, que a visão de *conhecimento* está estreitamente ligada ao sistema educacional, precisamente ao processo de instrução. É ele que proporciona e socializa o conhecimento, a partir das diversas técnicas da didática, servindo de suporte para a promoção do crescimento e do desenvolvimento socioeconômico, de uma visão crítica da realidade e da conquista de direitos e da cidadania. Neste sentido, os sujeitos assim se expressaram:

[Conhecimento] Didático é fundamental para o conhecimento em geral (Brasileira, 56 anos).

[Conhecimento] Educação é a base fundamental e indispensável para o crescimento e o desenvolvimento do nosso País (Guadalupe, 43 anos).

Conhecimento é a busca de construção da aprendizagem para fazer valer seus direitos, construindo, também, relações e consciências na vida social, sobretudo, da cidadania (Teresina, 42 anos).

Por fim, o *conhecimento* foi focado como um domínio epistemológico e pragmático específico da Geografia, sendo definido como o movimento que visa o contato com o *saber*, este, visto como algo pronto e acabado, e que exige do sujeito apenas o esforço para acessá-lo, utilizando métodos como a observação e a análise do universo, do mundo, do ambiente e do espaço, bem como de suas transformações. O *espaço*, conceito fundamental da Geografia, é visto aqui como *conteúdo a ser conhecido*, deixando clara, a forte *conexidade* entre estes dois significados. Vejamos as falas que originaram esta categoria:

O estudo da Geografia possibilita conhecimento, ou seja, acesso ao saber (Itaueira, 39 anos).

Conhecer é dominar seu ambiente, seu espaço e as modificações que o homem produz nele. Também as vantagens e as desvantagens dessas ações (Bertolínia, 32 anos).

Conhecimento: estudar Geografia é ter conhecimento de mundo, universo, de espaço (Regeneração, 28 anos).

É necessário conhecer o verdadeiro significado da Geografia. O que ela estuda, como podemos utilizá-la para promover transformações no planeta em que vivemos (Luzilândia, 43 anos).

A relação do conhecimento geográfico com as transformações espaciais e sociais, como um canal de conquistas de direitos e de construção da cidadania, deixa transparecer que estas noções de espaço, cidadania e até de território, se aproximam dos significados presentes no corpo do pensamento da Geografia Crítica.

A professora “Itaueira”, ao dizer que “o estudo da Geografia possibilita *conhecimento*, ou seja, acesso ao saber”, não especificando qual conhecimento ou que saber é este, o generaliza, já que promover acesso ao saber não é privilégio da Geografia, mas função de todas as ciências e também do senso comum.

A professora “Bertolínia” parece avançar na sua atribuição de sentidos, quando se refere ao conhecimento incluindo expressões como conhecer “seu ambiente”, “seu espaço”, e a frase “as modificações que o homem produz nele”, e quando acrescenta que deve fazer parte do cabedal de conhecimento do indivíduo “as vantagens e as desvantagens” dessas modificações. Embora em nenhum momento ela faça referência direta à Geografia, sabemos que o estudo do ambiente e do espaço, bem como das suas transformações, estão dentro do currículo atribuído à Geografia Escolar.

Citando diretamente a disciplina em foco, a professora “Regeneração” define *conhecimento* como “conhecimento de mundo, universo, de espaço”, que seria alcançado pelo estudo da Geografia. Entretanto, mais uma vez percebemos a ausência de uma especificidade científica ou geográfica, pois o mundo e o universo não são objetos de estudo exclusivos desta ciência, e o espaço, citado assim bem próximo de universo, pode assumir a conotação de espaço sideral e não do espaço geográfico, propriamente dito. Ademais, a preposição “de” colocada entre conhecimento e mundo leva-nos a pensar em um conceito mais filosófico do que científico ou geográfico: é como se *conhecimento de mundo* fosse sinônimo de *visão de mundo*, o que não está vinculado, necessariamente, às informações geográficas deste suposto *mundo*.

A professora “Luzilândia”, ao expor o significado que atribui ao conhecimento, mostrou sua preocupação e assumiu a sua carência de saberes geográficos no que tange à própria epistemologia desta ciência. Qual “o verdadeiro significado da Geografia”, “o que ela estuda” e “de que maneira pode ela ser instrumento de transformação do planeta”, foram as suas respostas em forma de perguntas. A professora, ao ser questionada sobre o significado de Geografia, evidenciou a necessidade de conhecimento de especificidades de tal ciência.

Observamos que a maioria dos sentidos atribuídos ao conhecimento até aqui não se aplicou diretamente ao conhecimento geográfico e nem ao conhecimento científico, propriamente dito. Segundo Köche (2001), o conhecimento científico surge da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva diante dos fenômenos. A ele cabe propor uma forma sistemática, metódica e crítica de desvelar, compreender, explicar e dominar o mundo. Emerge do desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas e da discussão intersubjetiva. Um conhecimento, para ser aceito como científico, deve seguir o método científico.

Esta concepção de ciência, destoa daquela defendida por Sposito (2006, p. 160) quando se questiona: “Como não pensar a ciência como a *arte de combinar* informações, a partir da definição de critérios e de trajetórias estratégicas previamente definidas e, também, reorganizadas ao longo do percurso criativo?”.

Este autor critica a ciência que pretende chegar a um *ponto final*, e defende uma *ciência do ensaio*, aquela que se faz com “continuidade de exercício e ausência de fins”. É a “ciência da criação” e não a “ciência de resultados, de repetições mecânicas” (Ibidem, p. 169).

No livro *Educar na era planetária*, assumindo também uma postura explicitamente crítica, Morin, Ciurana e Motta (2009, p. 27), defensores do pensamento complexo, em concordância com Sposito, afirmam que “a arte e a ciência se excluíam mutuamente na paradigmática clássica”, mas na atualidade “a arte é indispensável para a descoberta científica, e será cada vez mais indispensável para a ciência [...]” (2009, p. 32).

Percebemos, assim, que as atribuições de significados de *conhecimento* dos sujeitos desta pesquisa, de modo geral, não se aproximam das concepções científicas clássicas, mas também não encontram eco nas novas elaborações epistemológicas deste conceito. Não se aproximam nem se confundem porque são representações sociais, “teorias” do senso comum.

## *A categoria Terra*

Outra categoria que emerge do núcleo central é a *Terra*. Ela está composta pelos atributos *planeta* e *mundo habitado*. Destaca-se porque se apresentou bem colocada na ordem de importância atribuída pelos sujeitos – com a segunda OME (2,438) – e com uma frequência relativamente alta ( $F = 16$ ), o que demonstra uma forte congruência positiva entre os dois critérios. Observemos, portanto, os significados expressos pelos professores no que se refere à Geografia.

Terra é o lugar amplo de todo o universo em que nós todos vivemos (Esperantina, 46 anos).

[Terra] Mundo é o todo que nos envolve (Parnaíba, 30 anos).

[Terra] O mundo necessita da Geografia em todas as formas, para a vida, na natureza e para o conhecimento e na vida, no lugar, a globalização (Fronteiras, 30 anos).

[Terra] Planeta do Sistema Solar no qual habitam os seres vivos (Floriano, 33 anos).

[Terra] Conhecimento da estrutura e componentes que constituem o planeta em que vivemos (Oeiras, 24 anos).

Encontramos mais uma vez, nas atribuições de sentidos pelos sujeitos, vacuidade e certa desvinculação com a temática da Ciência Geográfica. Isto fica patente, por exemplo, nas palavras da professora “Esperantina” quando ela diz: “Terra é o lugar amplo de todo o universo que nós todos vivemos”, nesta fala parece haver uma certa confusão entre universo e planeta; presente também nas palavras da professora “Parnaíba” quando há a afirmação de que o mundo (no sentido de Terra) “é o todo que nos envolve”. Além do tom generalizante, o sentido revelado apresenta-se bastante desvinculado da temática da Geografia.

Entretanto, nos demais significados atribuídos à categoria *Terra* (ou mundo no sentido de planeta Terra) se estabelece uma relativa relação com a Ciência Geográfica, ora se referindo ao estudo do planeta e da sua natureza, ora reconhecendo o valor da

Geografia para se viver na Terra. Notamos, nesta parte, uma identificação com os postulados da Geografia denominada tradicional, que durante muito tempo cunhou como objeto de estudo desta ciência a Terra, de modo bem generalizante. É, por exemplo, o que podemos constatar na seguinte definição:

[...] A Geografia é a parte da ciência que estuda o planeta em todas as suas características, fenômenos e relações, como uma unidade interdependente, e mostra a conexão deste conjunto unificado com o homem e com o Criador do homem (RITTER citado por CAPEL, 2008, p. 43).

Apesar de a maioria das definições elaboradas acima considerarem o elemento humano, uma delas menciona apenas o elemento físico, e evoca um conteúdo que a Geografia toma de empréstimo da Geologia. Esta, para Hegel, é que é a ciência da terra, enquanto a Geografia pertence, na realidade, à história (CAPEL, 2008, p. 45). Esta concepção, fortemente presente no ementário da Geografia Clássica, aparece evidenciada na justificativa da professora “Oeiras”, quando ela faz referência aos estudos referentes a “estrutura e componentes” constituintes da Terra.

É relevante destacar, ainda, o fato de que em quase todas as menções de significados sobre esta categoria, a Terra é vista como a morada do homem ou dos seres vivos, interpretação que se aproxima deveras do que Capel (2008, p. 42) informa sobre a Geografia de Ritter: “São estas relações mútuas da natureza com o homem e *a terra como palco da atividade humana* o que interessa a ele fundamentalmente” (grifo nosso).

Apesar dessa aparente aproximação da categoria *Terra* com o corpo epistemológico da Geografia, a realidade predominante que se expõe é a não cientificidade dessas acepções, que aponta como fonte de sua elaboração, o senso comum. É provável que a aquisição de tais significados tenha se dado nas rápidas leituras da principal fonte de pesquisa dos professores no seu cotidiano escolar: o livro didático.

## ***A cognição Localização***

No quadrante que define o núcleo estruturante da representação social de Geografia destaca-se, não tanto em frequência ( $F = 10$ ), mas, sobretudo, em grau de importância ( $OME = 2,800$ ), a categoria *Localização*. Vejamos as inferências dos sujeitos no que se refere a este significado atribuído à Geografia:

Localização no caso de Geografia é encontrar lugares, ou seja, sua localização por divisões em estados, municípios, certo local, como parte integrante de um todo, melhor dizendo, parte de um país, continente, planeta (Corrente, 34 anos).

Localização é a arte de estabelecer as posições dos lugares geográficos se valendo de pontos de referência (Curimatá, 53 anos).

A Geografia é identificada nestas descrições como o ato de “encontrar lugares” ou de “estabelecer posições” de lugares. Aparece também associada à ideia de regionalização e de organização político-administrativa, revelando uma tendência à forte vinculação das noções dos sujeitos à visão tradicional, gestada nos primórdios da sua formação e fortemente divulgada na escola e fora dela, como senso comum. Essa visão é constantemente mencionada pelos pesquisadores da área de ensino, tais como Kaercher (2002, 2003) e Cavalcanti (2003) e Silva (2007).

A visão a que nos referimos restringia a Geografia à produção de todo um inventário de informações referentes aos dados de localização e características fisiográficas, econômicas e populacionais, totalmente destituídas de integração ou de contextualização. Este significado de Geografia, assim proposto, conduziria o professor e o aluno, a realizar atividades de caráter estritamente mnemônico.

## ***A categoria Espaço***

A categoria *Espaço* foi a que apresentou a segunda maior frequência nas evocações ( $F = 21$ ), embora tenha ficado em 4º lugar na

ordem de importância (OME = 3, 143). Vejamos que significados os sujeitos atribuíram a este termo:

Espaço é o limite em determinada área, ou seja, entre dois pontos (Barras, 39 anos).

Espaço é local físico, geográfico (Piripiri, 39 anos).

É localizar cada espaço geográfico existente no planeta (Canavieira, 28 anos).

Espaço é a junção da natureza com as construções humanas (Batalha, 28 anos).

O significado de *espaço* como “o limite em determinada área, ou seja, entre dois pontos”, não evidencia um conteúdo especificamente geográfico, mas se prende diretamente aos conceitos matemáticos. Deste fato, inferimos a existência de uma dificuldade por parte da professora de estabelecer uma relação entre a categoria e a Geografia. Deixa-se transparecer, também, um certo grau de confusão na delimitação desta cognição em sua vinculação com a disciplina tratada.

As professoras “Piripiri” e “Canavieira”, por sua vez, já se direcionam mais, em suas significações, para conteúdos inequivocamente geográficos, quando citam a expressão *espaço geográfico*. Entretanto, enquanto a primeira o define como sinônimo de “local físico”, confundindo-o com natureza, a segunda se refere a uma diversidade de espaços geográficos que devem ser *localizados*, apontando para uma conexão entre as categorias *Espaço* e *Localização*.

O conceito de *espaço*, longe de ser uma categoria central nas origens da sistematização da Geografia, aparece na obra de Ratzel consubstanciando o conceito de *espaço vital*, no qual se encerrariam as condições de trabalho naturais ou as socialmente produzidas (citado por SPOSITO, 2004, p. 88). É enfatizado por Hartshorne como “um receptáculo que apenas contém as coisas. O termo espaço é empregado no sentido de área e o trabalho do geógrafo estaria voltado essencialmente para a diferenciação de áreas (MARTIN citado por BARROS, 1993, p. 64).

A partir da Geografia Neopositivista, o conceito de espaço passou a ser uma importante referência nesta área da ciência. Corrêa citado por Sposito (2004, p. 88) nos informa que esse conceito apareceu pela primeira vez na história do pensamento geográfico como um conceito-chave da disciplina, ganhando a dupla conotação de planície isotrópica e de representação matricial.

O conceito de espaço também vai aparecer em uma outra perspectiva, que surgiu com a crise da Geografia Clássica: a Geografia Humanística. Segundo Corrêa (2006), o lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante desta tendência, enquanto o *espaço* adquire para muitos autores, o significado de *espaço vivido*. Para Tuan (1980), o indivíduo seria portador de uma *Topofilia*, que é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou quadro físico.

Entretanto, a partir dos anos de 1970, o conceito de espaço ganhou uma nova reestruturação nos anais da Geografia Crítica. Esta corrente afirma que “assim como a cultura, a política e a economia são instâncias da sociedade, o mesmo ocorre com o espaço, que, como produto social, reflete os processos e conflitos sociais, ao mesmo tempo em que influi neles (DINIZ FILHO, 2009, p. 6).

Santos (2004, p. 63-64) define o espaço como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e de sistemas de ações”. Concebido desta forma, segundo o autor, ficaria mais fácil tratar analiticamente o espaço enquanto processo e como resultado.

De acordo com esta concepção, a sociedade e tudo que nela está envolvida – as relações entre as pessoas e destas com as mais diversificadas entidades econômicas, políticas e administrativas –, está refletida no espaço que ela mesma produz e transforma. Que é o espaço constituído pela primeira e segunda naturezas denominado de espaço geográfico. Transitando pelo pensamento desses autores, dentre outros mais recentes, notamos a ausência de articulação com o significado dado ao termo “espaço”, pelas professoras.

Do mesmo modo, percebemos que o significado atribuído pela professora “Batalha” de que “espaço é a junção da natureza

com as construções humanas”, poderia apontar para uma identificação com a perspectiva crítica, se não se referisse apenas à disposição dos elementos físicos e humanos como que lado a lado, sem o estabelecimento de relações. Entretanto, ficou implícita a noção de trabalho como mediador da relação homem-espaço, quando mencionou as “construções humanas”.

Alguma leve exceção poderia ser feita àqueles dois significados em que num, a professora faz citação do espaço geográfico, e noutro faz-se referência à relação entre natureza e “construções humanas”. No primeiro caso, o espaço geográfico aparece solto, sem uma definição, sendo posto apenas como algo que deve ser localizado. Fala-se, em verdade, em espaços geográficos, uma vez que se sugere localizar “cada espaço geográfico”, opinião que parece conduzir à sua redução ao espaço físico, natural ou artificial, sem indicar uma noção de toda a complexidade que este conceito encerra.

No segundo caso, a referência à natureza e as construções humanas poderia nos induzir à constatação de uma vinculação entre sociedade e natureza, mediada pelo trabalho, que transformaria a primeira natureza na segunda natureza, conceitos tipicamente defendidos pela Geografia Crítica. Todavia, é bom atentarmos para o fato de que a professora utilizou o termo “junção” e não interação, integração ou relação. Passou-nos ela, a ideia de que a natureza e as construções humanas seriam entidades dissociadas uma da outra, apenas justapostas.

Após esta breve passagem pelas diversas abordagens do conceito de *espaço*, nas diversas perspectivas do pensamento geográfico, baseadas na análise dos significados atribuídos a esta categoria pelos sujeitos de nossa pesquisa, podemos afirmar que tais significados não encontram eco no bojo de tal pensamento.

### ***A conexão das categorias***

Quando nos propomos a um olhar panorâmico sobre os significados atribuídos às diversas categorias do núcleo central, podemos constatar uma forte vinculação ou conexão entre elas. Este

fator é apontado por Sá (1996, p. 123) como um critério importante de definição do núcleo central de uma representação:

A grande quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantém com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador, além da saliência, de sua provável participação no núcleo central.

Vejamos então como está desenhada a conexão entre os diversos elementos do primeiro quadrante, a começar pela categoria *Conhecimento*. Esta aparece nas atribuições de significado de *Terra*, como apanágio da Geografia: “o mundo necessita da Geografia [...] para o conhecimento [...]” (professora “Fronteiras”); e também como acúmulo de saberes geográficos: “conhecimento da estrutura e componentes que constituem o planeta em que vivemos” (professora “Oeiras”).

A categoria *Terra*, por sua vez, está presente nos significados referentes ao *conhecimento*, *localização* e *espaço*. Na primeira situação, é citada como “planeta em que vivemos” (professora “Luzilândia”), e que deve ser transformado a partir da mobilização de conhecimentos geográficos, ou como “todo o território” (professora “Jurema”) que precisa ser conhecido.

No segundo caso, a categoria *Terra* é mencionada como “um todo” ou como “planeta” (professora “Corrente”), cuja totalidade é resultante da integração das partes – municípios, estados, país, continente –, que precisam ser “encontrados”, localizados. É como “planeta” que também é mencionada a categoria em foco, na definição de *espaço* da professora “Canavieira”, mas aqui, no sentido de repositório de vários “espaços geográficos”.

Há também uma aproximação cognitiva da categoria *Localização* com a categoria *Espaço*. Isto fica evidente quando a professora “Canavieira”, na tentativa de definir espaço, refere-se, como significado de Geografia, o papel que a disciplina deveria exercer: o de “localizar cada espaço geográfico existente no planeta”. O *espaço* aqui é

concebido apenas como algo que deve ser localizado, passando-se a ideia de ser ele, uma instância quase que natural, não produzida.

Por fim, percebemos que a categoria *Espaço* revelou-se em conexão com todas as demais, conforme ocorreu com a *Terra*. O *espaço* e suas modificações aparecem nas definições de *conhecimento* como algo que deve ser conhecido a partir do estudo da Geografia, isto nas palavras das professoras “Bertolínia” e “Regeneração”.

Na sua relação com a categoria *Terra*, o *espaço* inscreve-se como “lugar” (professora “Fronteiras”), representando uma das formas em que a Geografia se faz “necessária” no mundo. Na categoria *Localização*, o *espaço* está representado como “lugares geográficos” (professor “Curimatá”) e como “lugares”, “estados”, “municípios”, “país”, “continente” (professora “Corrente”) que devem ser localizados.

Analisadas desta forma, deduzimos que as definições que as professoras deram à categoria *Espaço*, assim como também às demais (*Terra*, *conhecimento* e *localização*) foram tomadas não do substrato científico geral ou geográfico. Isto nos indica a possibilidade de os sujeitos terem se valido dos saberes advindos do que ouviram se repetir nas aulas de Geografia quando eram estudantes, do meio escolar, compartilhando com os colegas de profissão igualmente não formados em Geografia, e dos livros didáticos. Apontamos então para a existência de uma representação social de Geografia, levando-se em conta a definição a seguir:

Representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural [...] é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este [conhecimento científico] [...] (JODELET, 2001, p. 36).

Observamos que a autora considera representação social e senso comum como sinônimos, o que nos induz a estabelecer um valor ainda maior aos conhecimentos apresentados pelos sujeitos de nossa pesquisa. Os significados que eles atribuem à Geografia foram social-

mente elaborados e são socialmente partilhados por professores, além de serem o móvel de suas práticas sociais e educativas.

### ***O sistema periférico***

Como já fora informado anteriormente, a estrutura da representação social, conforme Abric (1997, p. 33), funciona “exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar da outra parte. A organização, assim como o funcionamento dessa estrutura são regidos por esse duplo sistema”: o central, já caracterizado, e o periférico, que “permite a integração de experiências e histórias individuais, tolera a heterogeneidade do grupo, é flexível e resiste às contradições, é evolutivo e sensível ao contexto imediato; no bojo de suas funções permite a adaptação à realidade concreta e a diferença de conteúdo (ABRIC, 1997, p. 34).

Os elementos periféricos estão presentes nos quadrantes superior direito (primeira periferia), inferior esquerdo (elementos intermediários ou zona de contraste) e inferior direito (segunda periferia ou periferia distante).

As palavras que aparecem na primeira periferia, como podemos observar no Gráfico 1, são *Cartografia, ambiente, pesquisa, sociedade e interação*. Neste quadrante estão aquelas cognições que se destacaram por apresentarem uma frequência relativamente elevada, apesar de receberem dos sujeitos atribuições de baixa importância, o que se pode constatar pelas elevadas ordens médias de evocação que expõem.

Os elementos intermediários estão representados pelas palavras *consciência, cultura, transformação, vida, globalização e país* (Gráfico 1). Apresentam-se em contraste com os dados da primeira periferia, já que exibem baixas frequências e ordem média de evocação. Isto é, aqui estão reunidas as palavras que foram evocadas poucas vezes, mas pelas quais os sujeitos atribuíram muita importância de significado.

No quadrante inferior direito, a periferia mais distante está composta por dez palavras, a saber: *sistematização, território,*

*importante, economia, lugar, criticidade, paisagem, tempo, urbanização e regionalização.* Tratam-se de palavras lembradas em uma frequência muito baixa e com um total de ordem média de evocação bastante elevada. Isto significa, em outros termos, que elas foram citadas poucas vezes e sempre bem distantes da primeira ordem de importância. São, em sua maioria, as palavras da moda, que tem pouco ou nenhum significado para a representação social, ou sentido para os sujeitos.

Analisando à luz da teoria sustentada por Abric, e exposta anteriormente, podemos inferir que a “heterogeneidade do grupo” tolerada pelo sistema periférico está demonstrada, sobretudo, pela significativa quantidade de palavras sugeridas, com baixa frequência, no quadrante em que estão os elementos intermediários e, principalmente, naquele da periferia mais distante. Os dois quadrantes que compõem uns e outros elementos somam 16 vocábulos com frequências que variam de três a sete evocações apenas.

A baixa frequência aliada à elevada ordem média de evocação, características dos elementos intermediários, nos parece o indicativo da presença de uma “integração de experiências e histórias individuais”, permitida por este sistema, conforme já afirmou Abric. A palavra *consciência*, por exemplo, aparece no gráfico com um destaque especial: é a menor ordem média de evocações (1,667) entre todos os elementos, incluindo os dois sistemas. Não obstante à sua baixa frequência, os sujeitos atribuíram a ela uma importância bastante significativa, que aponta para a existência de outra representação social de Geografia, partilhada por um pequeno grupo. Este fato encontra sua fundamentação na ideia de que os elementos da zona de contraste poderão reforçar as noções presentes na primeira periferia ou acusar a existência de um subgrupo minoritário, portador de uma representação diferente (OLIVEIRA, 2005). Estariam também incluídas nesta mesma situação as palavras *cultura e transformação*.

O grupo minoritário do qual fazemos alusão teria uma visão que incorpora esta disciplina à promoção de uma consciência crítica do indivíduo sobre a realidade em que está inserido. A ideia de cons-

ciência crítica, como algo a ser desenvolvido no/pelo e para o indivíduo através da disciplina Geografia, retrata uma concepção atual de tal campo do conhecimento, e esse fato corrobora com o que sustenta Abric (1994, p. 79, grifo do autor): “Se o sistema central é *normativo*, o sistema periférico é *funcional*; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento”. E também quando afirma que o sistema periférico “é, pois, mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato”.

Ao lançarmos mão das ideias de Flament (1994, citado por SÁ, 1996, p. 82) quando afirma que “o funcionamento do núcleo não se compreende senão em dialética contínua com a periferia [...]” e que “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano”, constatamos que as assertivas vão se confirmar ao observarmos a relação entre os elementos do núcleo central e os da primeira periferia. É assim que a *Cartografia* parece ancorar na realidade, a ideia de *localização*; *pesquisa* se relaciona com *conhecimento*, representando na realidade, o meio mais prático de alcançá-lo; *ambiente* aproxima da prática cotidiana a ideia de *Terra*; e *sociedade* e *interação* parecem estabelecer a interface com a categoria *Espaço*, no sentido de que este e a *sociedade* se relacionariam interativamente, conduzindo à sua transformação. Esta concepção da interface se fundamenta, ainda, nas considerações de Oliveira (2005, p. 591) onde a autora observa que “os elementos periféricos de uma representação social estabelecem a interface entre o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações”.

## Considerações Finais

Após realizarmos todo o percurso na análise do duplo sistema que formou a representação social de Geografia, podemos dizer, em tom concludente, que ela apresentou um conteúdo marcado por pensamentos generalizantes, onde se predominou vacuidade e ausência de uma especificidade científica ou geográfica na elaboração dos significados das categorias *conhecimento*, *Terra*, *localização* e *espaço*, nas quais se estruturou esta representação.

Estabelecemos uma articulação de significados centralmente identificados com os postulados das concepções tradicionais do pensamento geográfico, girando em torno, principalmente, das categorias *Terra e espaço* que, apesar de se destacarem do ponto de vista da saliência, apresentaram também uma significativa conexão entre si e com todas as demais categorias do núcleo central.

De posse destas informações, propomos que, no mínimo, haja um amplo, mas objetivo debate tanto nas universidades e outras instituições formadoras de professores, como no âmbito escolar, sobre a maneira mais eficiente de estabelecer, mesmo que em longo prazo, uma promoção de ações que possam gerar no meio escolar, não a substituição de uma representação social por outra, mas, conforme Silva (2007, p. 185) “a construção de representações científicas, ou seja, a incorporação por esse professorado, do saber geográfico acumulado por essa disciplina, bem como das formas de ensino atualizadas no país e fora dele”. Este objetivo poderia ser alcançado, por exemplo, através de uma formação continuada que contemple a temática da Ciência Geográfica.

A alternativa a isso seria a possibilidade de estabelecer a formação e o licenciamento de professores de Geografia para lecionar esta disciplina nos anos iniciais, haja vista que, na atualidade, as graduações de Licenciatura em Geografia preparam seus alunos para atuarem apenas na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Por fim, considerando a impossibilidade de uma pesquisa abarcar a realidade como um todo, e considerando o tempo reduzido para uma pesquisa em nível de mestrado, localizamos alguns pontos que poderão fazer parte de futuras pesquisas, no afã de aprofundarmos os conhecimentos referentes ao tema tratado nesta pesquisa. Para tanto sugerimos, por exemplo, que se faça uma análise criteriosa dos livros didáticos utilizados pelos professores. Isto poderá enriquecer os dados sobre uma das fontes de representações sociais produzidas pelos sujeitos.

## Referências

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. P. S.; OLIVEIRA, D. C. (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- CAPEL, H. **Filosofia e Ciência na Geografia Contemporânea**: uma introdução à Geografia. v. 1. 2. ed. Editora Massoni: Maringá, 2008.
- CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. *In*: CASTRO, I. E. *et al.* (Org.). **Geografia: conceito e temas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- FILHO, L. L. D. **Fundamentos epistemológicos da Geografia**. Curitiba: IBPEX, 2009 (Metodologia do Ensino de História e Geografia, 6).
- FLAMENT, C. Aspectos periféricos das representações sociais. *In*: GUIMELLI C. (Org.). **Estruturas e transformações de representações sociais**. Lausanne, Suíça: Delachaux Niestlé, 1994. p. 85-118.
- GUARESCHI, P. Apresentação à edição brasileira. *In*: MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KÖCHE, J. C. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e prática de pesquisa. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (1ª parte).
- NÓBREGA, S. M.; COUTINHO M. P. L. O teste de Associação Livre de Palavras. *In*: COUTINHO, M. P. L. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.
- OLIVEIRA, D. C. de. *et al.* **Análise das evocações livres**: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- SILVA, J. S. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. 201 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

VERGÈS, P. **A evocação do dinheiro**: um método para a definição do núcleo central de uma representação. *In*: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.

# 3

## A PAISAGEM E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

*Igor de Araújo Pinheiro  
Josélia Saraiva e Silva*

A paisagem é concebida na Ciência Geográfica como resultado da acumulação do trabalho do Homem sobre a Natureza. Possui dinâmica, forma e função; é produção de processos sistêmicos, ao passo em que é produto dessas relações. O estudo da paisagem representa possibilidade para o professor de Geografia desempenhar seu papel frente às discussões relativas ao espaço geográfico, mobilizando práticas escolares que permitam ao aluno construir mentalmente a complexa inter-relação existente entre objetos naturais e sociais.

É por apresentar esse caráter polissêmico – simbiose entre elementos do senso comum e da Ciência Geográfica –, que o conceito de Paisagem elaborado cotidianamente pelos escolares necessita ser investigado e analisado, no sentido de se obter um diagnóstico da sua aprendizagem, podendo assim, dar subsídios às práticas docentes no tocante à abordagem do conteúdo de Paisagem no ensino da Geografia. Portanto, consideramos neste trabalho, a existência de representações sociais de paisagem partilhada pelos alunos do Ensino Médio que interferem no processo de aprendizagem desse conceito.

Nessa perspectiva, apresentaremos neste trabalho, os resultados da pesquisa de mestrado (PPGGEO-UFPI) defendida em 2015,

no qual tivemos acesso às Representações Sociais de paisagem pelos alunos do 1º Ano do Ensino Médio, das escolas públicas estaduais em Teresina (PI).

### **A Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central: suportes para a construção da ideia de paisagem**

A realidade construída com base na memória e na cultura produz formas de conhecimentos baseadas em crenças (senso comum) e na racionalidade (ciência). O fruto desta simbiose, carregada de elementos oriundos do senso comum e do campo científico, nós compreendemos como *Representações Sociais*. Tais representações podem ser entendidas como formas de explicar fatos sociais, posicionando-se em relação a estes, de tal modo, que seja possível orientar-se no mundo social e material. Essa compreensão da realidade ensejada por Serge Moscovici (1961) o levou a desenvolver a Teoria das Representações Sociais (TRS), cujo principal objetivo, estava em redefinir os conceitos da Psicologia Social de tradição behaviorista (focada no estudo do indivíduo) a partir desse fenômeno, refletindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real pela sociedade (MOSCOVICI, 2012).

Através da TRS, Moscovici buscou identificar a íntima relação entre indivíduo e sociedade na produção/transformação do conhecimento, bem como na manutenção das identidades sociais de um dado grupo. E aos poucos, foi sendo redimensionada a hierarquia indivíduo-sociedade, que consolida-se na concepção dinâmica dos objetos de conversação e decisão pela Psicologia Social defendida por Moscovici, deixando para trás cada vez mais a ideia estática da teoria de Émile Durkheim de Representações Coletivas.

Essas entidades quase tangíveis que são as representações sociais circulam no universo cotidiano através da comunicação (sons, gestos, imagens, etc.). Temos, neste caso, o papel imprescindível da comunicação na construção e transformação de representações sociais. Primeiro, constituem a expressão dos sujeitos em relação ao objeto, e em segundo lugar, possibilita que seja possível

o entendimento sobre um mesmo objeto 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).

Neste sentido, Jodelet (2001) destaca igualmente, a importância primordial da comunicação para a partilha social das representações, condição básica para a sua produção e circulação, juntamente com o poder performático das palavras e discursos na energética para explicar versões da realidade.

*Ela (a comunicação) é o vetor de transmissão da linguagem, portadora de si mesma em representação. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energia social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos (JODELET, 2001, p. 32, grifo nosso).*

As representações sociais estão presentes no cotidiano, são concebidas como modos de comunicação e compreensão de uma maneira específica daquilo que sabemos sobre algo a nossa volta. Assim, será possível definir a representação para os sujeitos e para os grupos como uma visão funcional do mundo, suplementada por valores que de uma forma ou de outra contagiam as crenças anteriores. Não se trata, portanto, de manter concepções distorcidas da realidade, mas de condicionar uma postura substancial à organização grupal ou social (ABRIC, 2000).

A representação é um processo dinâmico que torna o conceito e a percepção permutáveis. O objeto do conceito (paisagem) pode ser tomado como objeto da percepção, como também o contrário, mormente o conteúdo do conceito pode ser percebido e incorporado aos esquemas centrais da representação (MOSCOVICI, 2012). A paisagem quando é escopo das representações sociais exprime seu conteúdo material simbolizado organicamente pela psique humana. O resultado representacional da paisagem (categoria) se encontra

agora na forma de conceito. Ou seja, o sujeito não apenas representa, mas faz a transferência do significado através da contextualização da linguagem, em um processo de classificação e denotação, alocação de categorias e nomes<sup>1</sup>. Sua finalidade em transformar o não familiar em familiar integra elementos do conhecimento científico aos do senso comum. Neste sentido, o sujeito cria e transmite a ideia/imagem segundo as regras do seu próprio grupo social.

A esses dois mecanismos que geram representações sociais, dá-se o nome de: *objetivação* e *ancoragem*. A construção de uma representação social envolve os dois processos básicos supracitados, processos através dos quais há a inserção do objeto nos referenciais do grupo (ancoragem) e a quase “tangibilidade” da imagem do objeto representado (objetivação). A ação de representar algo ou alguém consiste na escolha de paradigmas – valores, atitudes, princípios, etc. –, estocados na memória do sujeito. Para tanto, faz-se uso de um modelo/protótipo apropriado para representar uma coisa. Para Silva (2007) a “(objetivação) é a associação mais tangível e concreta [...]. Por sua vez, a ancoragem se desenvolve em negociações semânticas, assumindo variações que não impedem, todavia, a sua prototipabilidade” (*ibid.*, 2007, p. 149).

Se, e somente se, supõe-se que a paisagem representada por alguém constitui, predominantemente, elementos de sua matéria concreta (árvores, casas, morros, ruas, etc.) associada à imagem, ao palpável, podemos dessa maneira inferir que o processo que engendrou a representação utilizou como mecanismo essencial a *objetivação*. Em outro caso, se o conteúdo da representação indicar elementos que classificam o contexto mediante valores particulares (religiosos, familiares, sociais, da comunidade, etc.), deduzimos que as ideias foram *ancoradas* em categorias do contexto familiar (conhecido).

Objetivar e ancorar são sistemas de classificação e de nomeação (classificar e dar nomes) conscientes que permitem garantir o mínimo de coerência entre o estranho e o familiar. Estes, não são

---

1 O ato de rotular pessoas e objetos reproduzindo o modelo familiar, classificando-os e nomeando-os pode ser melhor compreendido na leitura de Moscovici, 2003, p. 60-62.

simplesmente meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas do pensamento individual. Seu propósito em “subjugar as massas” é facilitar a interpretação de características de outrem; buscar a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, reinterpretando pela ótica das suas próprias. Sintetizando, as representações sociais procuram formar opiniões sobre os mais diversos assuntos (MOSCOVICI, 2003).

Complementar à grande teoria lançada por Serge Moscovici, referente aos tratamentos estatísticos e à abordagem do método experimental, está a teoria de Jean-Claude Abric, classificada como a Teoria do Núcleo Central (TNC). Esta teoria inaugura o trabalho probatório com representações sociais, pois avalia com profundidade e detalhamento, para além do questionário, o contexto sociocultural dos entrevistados. A análise do núcleo central da representação social propõe atribuir significado aos elementos que estruturam (concretizam e defendem) o conteúdo das representações. A TNC, destarte, buscava a elaboração teórica e metodológica complementar à *grande teoria* (TRS), ou seja, tentava desenvolver o campo de estudos das manifestações concretas dos fenômenos representativos.

Considerada uma das principais teorias complementares à de Serge Moscovici, a (TNC) “não limita o âmbito explicativo do constructo ao processo de formação das representações, aplicando-se tanto ao estudo das representações já construídas quanto ao de sua formação” (SÁ, 1996, p. 21). A principal contribuição dessa teoria se refere ao estudo comparativo entre as representações e o seu processo de transformação mediante às práticas sociais. Tal hipótese permite, inclusive, determinar o *núcleo central* elementar para dar significado à representação. O núcleo central garante organização à representação social, conforme respalda o criador da teoria, no escólio a seguir.

A organização de uma representação social apresenta características específicas, a de ser organizada em torno de um *núcleo central* constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação. O núcleo central é determinado de um lado, pela natureza do objeto representado, e de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto,

enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. O núcleo central – ou núcleo estruturante –, é uma representação que assume duas funções fundamentais (ABRIC, 2000, p. 31, grifo nosso).

O núcleo central viabiliza encontrar nas representações sociais os valores que as perpassam. O núcleo central ou *núcleo figurativo* assume, assim, duas funções fundamentais na organização de uma representação social: a *geradora*, na qual se cria e se transforma o significado (valor e sentido) da representação e a *organizadora*, no qual a natureza que une os elementos no núcleo central encontra estabilidade. As duas atribuições supracitadas são coletivamente produzidas e historicamente determinadas, geram o significado da representação, determinam sua organização e asseguram sua estabilidade contra mudanças. Neste sentido, compreende-se que as representações são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e permanência de um grupo social (ABRIC, 2001).

Para conferir feição heurística à Teoria do Núcleo Central, Sá (1995) aponta que Abric constatou um problema fundamental: as representações sociais apresentam um caráter duplo, mas aparentemente contraditórias, cuja evocação é sempre desconcertante para os estudiosos do campo. Abric (1994, p. 77-78) notou que “as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. [...] São consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais”. Portanto, para explicar o papel específico do sistema interno (duplo e complementar) das representações sociais, haveria a identificação de um sistema *central* e outro *periférico*. Sá (1996) atribuiu as seguintes características ao sistema central e periférico:

[...] Um sistema central [...]. 1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material ime-

diato no qual a representação se manifesta. [...] O sistema periférico apresenta, portanto, as seguintes características: 1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato (SÁ, 1996, p. 22, grifos do autor).

Cada um dos sistemas é possuidor de funções – geradora e organizadora –, que constituem o significado básico da representação, garantindo-lhe uma dimensão qualitativa. O *sistema central* cria ou transforma o sentido/valor dos elementos constitutivos a garantir um valor à representação social, denominada de função *geradora*. Quando há unificação e estabilização dos elementos da representação pelo núcleo central, chamamos essa função de *organizadora* (ABRIC, 2000). O núcleo central é a parte rígida da representação social. É resistente às mudanças, e é onde se encontra o consenso, determina suas semelhanças e diferenças, e prescreve as ações sociais. Sendo assim, acredita-se ser difícil modificá-lo.

Alusivo ao sistema periférico, suas três funções – concretização, regulação e defesa – atuam na preservação do núcleo central. Ele permite através da *função de concretização* a elaboração de representações em termos concretos (compreensíveis e transmissíveis), adapta as representações às evoluções do contexto, e absorve novas informações pela *função de regulação*, e também resiste à mudança, operando como uma “barreira” da representação em um possível perigo de transformação dos elementos na *função de defesa* (SILVA, 2007). O sistema periférico, consoante à ideia já mencionada por ABRIC, é a estrutura móvel e flexível da representação social, situa-se na interface entre o núcleo central e o contexto social que “bombardeia” a todo instante de novas informações, as representações.

Os sistemas central e periférico são elementos essenciais de toda representação social, pois permite a identificação dos valores que perpassam a representação. No tocante à análise do núcleo figurativo, ou núcleo central como é mais conhecido, será possível chegar mais facilmente aos elementos estruturantes das representações sociais: as ideias que circulam por intermédio da comunica-

ção, a constituição das concepções do “universo semântico”, bem como as relações estabelecidas pelos sujeitos através das representações (MAGALHÃES; MAIA, 2009). Em torno deste núcleo estarão presentes os esquemas de categorização e interpretação em função de sua natureza (sentido e valor).

Esta parte “rígida” da representação conterà o arcabouço de experiências e histórias dos grupos sociais. Entendemos que por se apoiar nos sistemas de valores dos grupos onde os sujeitos estão inseridos, o núcleo central apresente pouca ou quase nenhuma mobilidade, dificultando situações de modificação das representações (SILVA, 2007). Cabe então ao sistema periférico, em sua complementariedade funcional, a possibilidade de evolução da representação mediante ao contexto imediato e das relações entre as representações e práticas sociais. São esses dois sistemas, os objetos da nossa análise na discussão subsequente.

### **A Representação Social de paisagem: o que pensam os alunos pesquisados?**

A referida pesquisa propôs analisar as representações sociais de paisagem pelos alunos de 1ª Série do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de cada zona da cidade de Teresina (PI), como também a influência do trabalho docente para a permanência ou transformação dessas representações. Tentamos também conhecer as diversas abordagens conceituais de paisagem, elaboradas pela Geografia e áreas afins. Assim como caracterizar a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Teoria do Núcleo Central (TNC) como aportes teóricos na apreensão do problema da pesquisa e identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de paisagem.

O trabalho foi realizado com a aplicação de 2 (dois) questionários para 147 (cento e quarenta e sete) alunos e entrevista estruturada junto a 5 (cinco) professores de Geografia em quatro escolas estaduais que se distribuem nas zonas Centro-Norte, Leste, Sul e Sudeste de Teresina. A pesquisa bibliográfica esteve apoiada nas

contribuições de diversos autores que realizam pesquisas na área das representações sociais e da Geografia Escolar.

A aplicação definitiva dos instrumentos de pesquisa se deu com todos os alunos presentes das turmas selecionadas. Primeiramente, aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), cuja expressão indutora foi “*Paisagem é...?*”. Nesse instrumental os alunos escolhem 5 (cinco) palavras que representam a paisagem, em seguida, hierarquizaram por ordem de importância (1 para a palavra que representaria mais a paisagem até 5 para a que menos retrataria). Posteriormente, foram indicados a justificarem através de texto escrito, o “porquê” de as duas palavras hierarquizadas 1 e 2 serem as palavras que melhor representam a paisagem. Depois, aplicamos o questionário socioeconômico com perguntas abertas e fechadas sobre a situação econômica familiar, gostos, estilo de vida e aspectos educacionais.

Para auxiliar na tabulação dos dados sobre as representações sociais dos alunos e compreender os sistemas individuais de significados (estrutura e conteúdo), utilizamos o *software* EVOC que fez a análise das evocações léxicas e a categorização das palavras citadas no TALP. Foram 147 questionários respondidos, e em um total de 735 palavras, apenas 38 delas (5,17%) foram palavras diferentes. O processamento dos dados realizados com o auxílio do EVOC ressaltou as palavras com maior índice de ocorrência e, através da Ordem Média de Evocações (OME) indicou as palavras com maior importância para os sujeitos.

Os dados discursivos, obtidos através das justificativas dadas pelos alunos para as palavras evocadas no TALP, foram categorizados através da técnica de análise categorial de conteúdo, seguindo o critério semântico. Segundo Bardin (1979, p. 38) “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A etapa de análise se iniciou pelo processo de categorização dos dados analíticos, isto é, no processo de classificar os elementos constitutivos de um determinado conjunto, por diferenciação e, subsequente reagrupamento,

de acordo com o gênero (analogia), seguindo, portanto, critérios previamente estabelecidos (BARDIN, 1979).

No Quadro 1, a seguir, apresentamos os elementos centrais da representação de paisagem partilhada pelos alunos pesquisados. Para identificar este núcleo, o programa EVOC associou frequência e ordem média das evocações.

**Quadro 1** – Atributos do núcleo central por frequência e ordem de importância

Atributo	Frequência total	Frequência em cada posição					OME
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Natureza	203	63	59	36	27	18	2,399
Visível	66	27	21	12	2	4	2,015
Modificada	34	10	9	8	2	5	2,500
Lugar	24	6	8	3	1	6	2,708
Vida	15	6	3	3	1	2	2,333

Fonte: Pinheiro (2015).

Observamos no quadro acima a distribuição das palavras anunciadas que possuem maior grau de importância (1ª e 2ª frequências) para os sujeitos pesquisados, por exemplo, a palavra *natureza* foi evocada 203 vezes, destas, em 63 vezes foi considerada como o termo que melhor representa a paisagem. Além de *natureza*, as palavras *visível*, *modificada*, *lugar* e *vida* despontam como constituidoras do sistema central da representação social de paisagem por apresentarem alta frequência de menções na 1ª e 2ª ordens e baixa (< 3) Ordem Média de Evocações (OME).

Após seguirmos os procedimentos de tratamento dos dados com o auxílio do EVOC, que nos ofereceu informações relevantes, passamos para a etapa seguinte: organizar as informações para a elaboração do “quadro de quatro casas”. Cada um dos quadrantes fornece informações relevantes para a análise da representação social.

Em cada quadro são discriminados os elementos que compõem a estrutura da representação e são assim distribuídos: no quadrante superior esquerdo estão os elementos do provável núcleo central, mais resistentes às mudanças; os da primeira periferia encontram-se no quadrante superior direito, também chamados de intermediários; os de contraste situam-se no quadrante inferior esquerdo e os da segunda periferia no quadrante inferior direito, estes são mais acessíveis, mais vivos e mais concretos, pois se ancoram na realidade imediata (ABRIC, 2000). Os três últimos quadrantes integram o sistema periférico, cujos elementos são provisórios e mutáveis.

**Tabela 1** – Estrutura da representação social da paisagem

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F ≥ 13 e OME < 3			Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 13 e OME ≥ 3		
	F	OME		F	OME
Visível	66	2,015	Lazer	14	3,071
Vida	15	2,333	Colorida	15	3,267
Natureza	203	2,399	Importante	54	3,296
Modificada	34	2,500	Beleza	150	3,320
Lugar	24	2,708	Arte	22	3,455
			Amor	19	3,895
			Urbanização	21	4,095
			Espaço	29	4,207
			Legal	13	4,308
			Feia	13	4,385

Quadrante 3 (elementos intermediários) F < 13 e OME < 3		Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F < 13 e OME ≥ 3	
F	OME	F	OME
		Ambiente	1 3,000
		Animais	2 3,000
		Emoção	1 3,000
		Percebida	4 3,000
		Preservar	1 3,000
		Realidade	1 3,000
		Constelação	2 3,500
		Prazer	2 3,500
		Perfeita	12 3,917
		Arecifes	1 4,000
		Diferente	1 4,000
		Maravilhosa	1 4,000
		Observação	1 4,000
		Olhar	1 4,000
		Viagem	3 4,000
		Zoológico	1 4,000
		Pessoas	2 4,500
		Carros	1 5,000
		Chapada	1 5,000
		Fraca	1 5,000
		Sertão	1 5,000

Fonte: Pinheiro (2015).

Desse modo, inferimos que a cognição *espaço* ( $F = 29$ ) pode ter origem nas representações dos professores. Alguns professores definem a paisagem como expressão do espaço que visualizamos e vivemos, por exemplo, para *P1* paisagem “é justamente o espaço em que nós vivemos”, e para *P3* “dentro da Geografia, a paisagem é tudo aquilo que é visível, toda a parte do espaço geográfico que é visto e é sentido pelo ser humano”. Queremos com isso, revelar que o trabalho docente pode e deve interferir nas representações sociais dos alunos, buscando sempre modificá-las de acordo com o conhecimento geográfico de paisagem, reforçando assim, o valor do ensino de Geografia na escola.

Consideramos anteriormente, que na estrutura da representação social, o Núcleo Central é o sistema que oferece as características mais marcantes, aquelas de difícil modificação e que conduz as ações dos sujeitos. Para definirmos melhor a centralidade dos elementos desse sistema, atribuindo-lhes uma dimensão qualitativa, solicitamos aos sujeitos durante a aplicação do TALP, que justificassem a escolha da palavra evocada, considerada por eles como a mais importante (1ª e 2ª posições). São essas justificativas que apresentarão indícios das condições históricas, sociológicas, psicológicas e culturais do grupo. As justificativas foram reunidas aqui em categorias, isto é, agrupadas as palavras que fazem parte do mesmo universo semântico e cujos significados muito se aproximaram, mas que aparecem isoladamente ou possuíram frequência irrelevante estatisticamente (NÓBREGA; COUTINHO, 2003).

As cognições que compõem o Núcleo Central foram agrupadas por aproximação semântica para a qual se observou também as justificativas dos sujeitos. A seguir descrevemos esses agrupamentos. Foi assim, por exemplo, que *preservada*, *divina*, *beleza*, *vida*, *visualizada* e *diversificada* se reuniram na categoria NATUREZA; *visualizada*, *beleza*, *encantadora* na categoria VISÍVEL; *humanizada*, *herança* e *arte* na categoria MODIFICADA; *visível*, *afetividade* e *espacialidade* na categoria LUGAR; *recurso natural* e *elementos da paisagem* na categoria VIDA. Consequente, segue-se a explicitação, bem como a análise das justificativas apresentadas pelos alunos entrevistados.

Passaremos agora a analisar cada um dos atributos/cognições que compõem o Núcleo Central. Começaremos por **Natureza (F = 203 e OME = 2,399)**, cuja frequência e ordem média, a converte em um dos elementos mais salientes desse sistema e torna-se um consenso entre os membros do grupo. O conceito de natureza faz parte do grupo dos conceitos-chave da Geografia, e como tal apresenta compreensão variada de acordo com cada corrente do pensamento geográfico. A cognição *natureza* dá visibilidade ao processo de “objetivação” realizado pelos sujeitos, ou seja, o sujeito ao construir e reconstruir a representação social da paisagem, o faz através da imagem do objeto representado, neste caso, a natureza e os elementos que dão forma a ela (água, ar, florestas, animais, etc.), transformando essa representação de paisagem quase “tangível” e “concreta”. Por conseguinte, *natureza* objetiva a ideia de paisagem na mente dos alunos.

Na tentativa de expressar com maior clareza a relação que a paisagem possui com esse termo, partindo da leitura das justificativas dadas pelos sujeitos, encontramos 5 (cinco) posicionamentos que convergem para o sentido predominante de natureza: *preservada, divina, beleza, vida, visualizada e diversificada*. Para muitos sujeitos a paisagem é algo naturalmente preservado, intocado, criado pela natureza e protegido pela sociedade. Dependendo desse contexto, determinadas paisagens, sobretudo, as paisagens naturais, transmitem para os alunos uma ideia de natureza “preservada” que proporciona sensações de tranquilidade e bem-estar, contrárias àquelas associadas à agitação da vida cotidiana dos alunos, muitos deles residentes nas regiões periféricas (NEVES, 2006).

Pra mim, cuidar e não acabar com a natureza é preservar a nossa natureza em si (Feminino, 18a, Santa Inês)<sup>2</sup>.

Conjunto de coisas naturais (árvores, animais, rios, etc.) (Feminino, 16a, Santa Inês).

---

2 Identificação dos sujeitos entrevistados: sexo, idade e nome da escola.

Há também aquelas atribuições que apontam para uma relação da paisagem com a beleza dos elementos encontrados na natureza. Para estes, a paisagem é tudo que ao mesmo tempo é natural e belo, quase sempre associada à ideia do “Éden”, do “paraíso”, introduzida pelo Cristianismo e disseminada pela arte e literatura europeias entre os séculos XVII e XIX, que invocavam uma natureza idealizada, isto é, uma paisagem distinta da paisagem real (MACEDO; PELLEGRINO, 1989). Assim como podemos confirmar nos relatos seguintes:

Porque não naturais, chama a atenção pelo fato dela ser tão linda e tão natural, dependendo da paisagem, elas nos transmitem algo (Feminino, 17a, Santa Inês).

As paisagens para mim mais bonitas são as naturais, que mostram a natureza como ela é, sem interferência das pessoas (Feminino, 14a, Liceu Piauiense).

Já alguns sujeitos consideram a paisagem como um elemento natural de origem divina, enxergam a paisagem como fruto da criação de Deus. Essas manifestações encontradas nas justificativas dos sujeitos se assemelham, segundo Leite (1982, p. 46-47) às das “civilizações do mundo antigo, que estabeleceram com o ambiente uma relação de sobrevivência imediata. [...] A escolha e a disposição dos elementos construídos obedeciam a princípios filosóficos, religiosos e morais”, como podem ser verificados a seguir:

Por que Deus criou tudo o que vemos, quando Deus criou o mundo em sete dias uma das maiores criações que vemos foi a natureza e tudo o que há nela (Masculino, 14a, Dirceu Mendes Arcoverde).

Porque é algo que vem de Deus, a natureza é algo maravilhoso (Masculino, 16a, Cícero Portela Nunes).

Vejamos, também, a ideia de paisagem associada aos recursos naturais necessários à manutenção da vida natural e social dos sujeitos. Neste caso, a paisagem natural é de extrema importância para a sobrevivência humana, como bem salienta as respostas dos alunos.

É saudável porque é natureza, é preciso mais da natureza para sobreviver (Feminino, 16a, Dirceu Mendes Arcoverde).

A paisagem é importante porque é dela que sai nossa sobrevivência, ela que dá vontade de viver, ela que dá nosso oxigênio (Masculino, 15a, Dirceu Mendes Arcoverde).

Para outros alunos, a paisagem representa a natureza passível de visualização (contemplação), ou seja, a paisagem é o natural que nos rodeia e que pode ser percebida através dos olhos de quem a observa. Esta justificativa apresenta definição conceitual semelhante às definições dos geógrafos clássicos Alexander von Humboldt e Carl Ritter, citados na segunda seção deste trabalho, que pautavam os estudos das paisagens partindo das observações da natureza.

Porque ela pode ser natural dependendo do que está olhando, se é natural ou não (Feminino, 14a, Liceu Piauiense).

A paisagem pode ser tudo que se vê, então ela pode ser algo natural (Masculino, 15a, Liceu Piauiense).

Finalizando as justificativas da cognição *natureza*, podemos observar por meio da resposta dos sujeitos, a compreensão de paisagem como algo natural e diversificado: formas, sentidos, sensações, etc. Estes sujeitos representam a paisagem através da natureza no seu significado múltiplo, podendo esta ser concomitantemente bonita ou feia, e até mesmo preservada ou modificada.

A paisagem faz parte da Geografia, a Geografia estuda a natureza, as transformações da natureza (Feminino, 17a, Liceu Piauiense).

Porque em todo lugar está a natureza, a natureza está em nosso meio, ela é uma paisagem bonita e as vezes feia ou modificada (Feminino, 15a, Liceu Piauiense).

Em continuidade ao trabalho de análise das cognições do núcleo central das representações sociais dos alunos do 1º Ano do

Ensino Médio, identificamos a cognição *visível* ( $F = 66$  e  $OME = 2,015$ ). Esta cognição destaca-se por apresentar a menor ordem média de evocação, o que nos dá a entender que é um termo pouco importante na concepção de paisagem desses alunos. Em termos de significado ela remete a ideia de paisagem como o domínio do visível. Vejamos algumas justificativas:

Visão é paisagem por que é tudo que a visão alcança (Feminino, 14a, Liceu Piauiense).

Visão não é paisagem, mas a visão é o que nós usamos para apreciar a paisagem (Feminino, 15a, Liceu Piauiense).

É oportuno destacar nesses casos, que ao conceberem a paisagem como “tudo aquilo que a visão pode alcançar”, os alunos reproduzem elementos contidos em várias fontes, tais como: no currículo de Geografia (BRASIL, 2000), segundo o qual paisagem pode ser “entendida como uma unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança”; no discurso dos professores<sup>3</sup> que confere que “a paisagem geográfica é tudo que a gente vê, é tudo o que a visão alcança, é tudo que se observa [...]”; e nos livros didáticos de Geografia que abordam, em sua maioria, o conteúdo de paisagem através de imagens e fotografias associando-o ao conteúdo ou unidade que retrata a fisionomia e estrutura do relevo terrestre.

Entendemos ser limitada essa concepção de paisagem, pois remete a ideia de que alunos cegos ou com baixa visão jamais poderão compreender a totalidade da paisagem, ou ainda, que a paisagem não possa ser sentida de outras formas, como através do tato ou do olfato. Embora o sentido humano da visão possibilite grande apreensão dos elementos da paisagem, ainda sim, interpretar através da *aparência* ou *forma* pode esconder o conteúdo “por trás” das contradições e ideologias impressas na paisagem geográfica (SOUZA, 2013). O olhar do aluno pode não revelar a verdadeira

---

3 Os dados levantados a partir das entrevistas com os professores das turmas selecionadas podem ser verificados na versão completa da pesquisa (PINHEIRO, 2015).

essência da paisagem, escamoteando a lógica de uso e ocupação do espaço geográfico.

Também constatamos haver entre os sujeitos entrevistados correlação da paisagem com a beleza passível de admiração através do campo visual. Para uma parcela destes alunos, paisagem é um determinado espaço ou lugar dotado de beleza que pode ser visualizado. Como já foi dito anteriormente, a aparência da paisagem pode esconder o que há “por trás” das formas, isto é, a essência da paisagem. A este respeito, Souza (2013) considera que a “paisagem sugere uma espécie de persuasão, em melhores palavras, uma *mensagem subliminar* [...]”. Esta mensagem subliminar descrita por Souza, pode ter como fonte disseminadora, por exemplo, o discurso dos professores entrevistados em relação à paisagem, sugerindo assim “a formação de certos conteúdos com relação à paisagem, ao que é normal, familiar ou belo” (SOUZA, 2013, p. 58), conforme pode ser verificado nas justificativas seguintes:

Beleza é uma característica que define uma boa visualização, algo bom de ser visto. Como exemplo, uma paisagem (Masculino, 17a, Liceu Piauiense).

Porque quando vemos uma paisagem muito bonita ficamos encantados com aquilo (Feminino, 15a, Cícero Portela Nunes).

Moscovici associa essa “maneira específica” de representar o mundo à natureza psicológica das representações sociais. Esse universo das representações sociais é composto por três dimensões que fornecem o conteúdo e o sentido das representações: a atitude, a informação e o campo da representação ou imagem (MOSCOVICI, 1978, p. 66-70 *apud* SILVA, 2007, p. 136-137). Neste caso, inferimos, com base em Menezes (2007), que para ocorrer pequenas e contínuas modificações nas representações sociais da paisagem, sem desestruturar o processo identitário do sujeito social, o trabalho docente deverá “atualizar” as informações do sistema periférico com elementos da Ciência Geográfica.

Os sentimentos e sensações dão o “tom” de encantamento às paisagens representadas por alguns alunos. Nas falas encontramos

mais elementos que confirmam a “maneira específica” de representar um objeto, descrita anteriormente por Moscovici. Contudo, consideramos ser necessário deixar tratar a paisagem como um “cenário bonito” de ser visto, um ambiente cheio de árvores, flores e fontes, mas sim, como um conjunto de espaços onde se desenvolve o cotidiano das pessoas (MAGNOLI, 1984 *apud* NEVES, 2006).

É muito bom ver uma paisagem, o cheiro das flores, as cores que elas oferecem é tudo maravilhoso (Feminino, 19a, Santa Inês).

É admirável, pois tem muitas paisagens bonitas e incríveis (Feminino, 16a, Liceu Piauiense).

Ainda que a maioria das definições elaboradas acima considerem o elemento natural visível mais significativo para expressar a paisagem, identificamos representações da paisagem relacionadas às práticas humanas. As justificativas que corroboram para essa ideia caracterizam a dinâmica da paisagem, suas transformações, alterações e simbologias artísticas. A cognição *modificada* apresenta baixa ordem média de evocação (OME = 2,500) e frequência moderadamente alta (F = 34), pois representa estas ideias:

São aquelas modificadas pelo ser humano, que sofrem alterações (Feminino, 15a, Liceu Piauiense).

É a paisagem que é construída pelo homem como: casas, prédios, edifícios, etc. (Feminino, 15a, Dirceu Mendes Arcoverde).

Os argumentos anteriores mantêm relação direta com o relato dos professores entrevistados sobre a forma como abordam o conteúdo de paisagem em sala de aula, bem como apresentam elementos contidos em discursos dos geógrafos Santos (1999) e Ab’Sáber (2003). Percebemos o reflexo dos esforços dos professores em subsidiar interpretações de paisagem consensuais ou parcialmente similares às interpretações geográficas. A ideia de *modificação* e *transformação* da paisagem traduz a concepção trabalhada por Milton Santos e Aziz Ab’Sáber. Para esses dois geógrafos brasileiros, a paisagem é uma “herança”, um conjunto de formas e modelos

que representam sucessivas transformações no espaço através do trabalho humano, isto é, uma paisagem *humanizada*.

Paisagem é “História”, porque ao longo do tempo que é passado, ocorre várias mudanças que formam essas inúmeras paisagens (Masculino, 16a, Liceu Piauiense).

Porque nela se encontra a presença de resquícios de vida de milhões de anos atrás (Feminino, 14a, Dirceu Mendes Arcoverde).

Encontramos também, a representação social da paisagem idealizada na concepção artística do trabalho empregado pela cultura no espaço geográfico. As justificativas trazem consigo a identidade cultural dos sujeitos e expressam a arte na beleza das paisagens modificadas (cidades). Atendo-se à manifestação desse fenômeno, Sá (1998) enfatiza que “essas representações estão espalhadas por aí na cultura, nas instituições [...]”, nas atividades exercidas pelos sujeitos no período em que não estão na escola, ao assistirem TV ou utilizarem o computador, na comunicação das massas, etc. Elas estão presentes no âmbito da vida cotidiana dos sujeitos, nas inúmeras instâncias da interação social, portanto, são difusas e multifacetadas (SÁ, 1998, p. 21).

A cultura vem da época da paisagem trazendo com ela vários poetas, lembranças, sua liberdade (Masculino, 15a, Liceu Piauiense).

Porque tem várias artes e tem na cidade toda (Masculino, 15a, Dirceu Mendes Arcoverde).

A categoria empírica *Lugar* aparece, assim como *Natureza*, *Visível* e *Modificada* com baixa ordem média de evocação (OME = 2,708), porém, possui frequência relativamente baixa (F = 24) se comparada às categorias supracitadas. Mesmo apresentando baixa frequência, a cognição *lugar* merece destaque entre as elencadas no núcleo central pelo fato de ser um dos conceitos-chave estudados pela Ciência Geográfica. Nesta cognição, podemos identificar 3 (três) significados distintos semanticamente, mas que convergem

para o mesmo sentido: *visível, afetividade e espacialidade*. Vejamos a seguir as justificativas relacionadas à ideia de paisagem como um lugar visível:

É paisagem porque é qualquer lugar que a visão capta (Feminino, 15a, Liceu Piauiense).

Porque o lugar é um espaço específico que também pode ser visualizado (Masculino, 15a, Dirceu Mendes Arcoverde).

Vemos nesta justificativa: “Paisagem é um lugar, nunca vi lugar que não fosse paisagem” (Masculino, 17a, Liceu Piauiense) semelhança à definição de paisagem proposta pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Para Brasil (2006, p. 53), paisagem é a “expressão da concretização dos lugares. [...] E pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar”, no entanto, é o que os sujeitos apontam em seus relatos: a paisagem é o lugar cotidiano que pode ser visualizado. Essa conclusão simples e acabada revela a limitação da capacidade de argumentação dos alunos sobre a paisagem. Sobre como os sujeitos tratam do tema paisagem, corroboramos com Kaercher (2014):

Por tratar das paisagens (*alunos*), do que é visível, do que tem existência concreta (uma cidade, um bairro, uma indústria, uma rodovia, uma plantação, uma montanha, um rio, uma floresta, etc.) confunde este visível à realidade. Algo do tipo: eu vi, então isso só não existe, como se entende e se esgota a partir do visível. A realidade se confunde com os sentidos. Os alunos, [...] querendo provar seu argumento, dizem “deu na TV, professor!” (KAERCHER, 2014, p. 133, grifo nosso).

Para outros sujeitos, a paisagem representa um lugar de afetividade, local de inspiração e de reserva dos sentimentos para com o espaço ao redor. Essas ideias podem ser facilmente identificadas nas respostas seguintes:

Teatro, pois ele significa uma forma de se expressar, como: raiva, alegre, triste, etc. A pessoa se sente bem

com o teatro porque tem como se expressar de várias maneiras (Feminino, 16a, Dirceu Mendes Arcoverde).

A paisagem é inspiradora porque muitas vezes inspiram as pessoas, ajudam elas a refletirem (Feminino, 14a, Liceu Piauiense).

Identificamos no primeiro relato (Feminino, 16a, Dirceu Mendes Arcoverde) a abordagem social da representação que trata de uma matéria concreta, diretamente observável: o teatro. Ao justificar toda a afetividade presente na paisagem por meio do teatro (casa de espetáculos) o sujeito não apenas representa, mas faz a transferência do significado através da contextualização de uma imagem. Este sujeito representou a paisagem através de elementos concretos de sua memória, melhor dizendo, utilizou a *objetivação* como mecanismo essencial para representar a paisagem geográfica (MOSCOVICI, 2003).

Percebemos também nas justificativas colocadas pelos alunos a representação da paisagem como o lugar físico-espacial que está a sua volta. Para estes sujeitos, a paisagem é o lugar concreto, é o espaço/ambiente das relações sociais. Esse modo de representar a paisagem através de vários tipos de lugares pode ser identificado na Matriz Disciplinar do Ensino Médio de Geografia da SEDUC-PI (PIAUI, 2013). De acordo com a indicação desse documento oficial, a Geografia na 1ª Série do Ensino Médio deverá ensinar a “diferenciar conceitualmente as paisagens, os diversos tipos de espaços (ideias, produção e circulação) e as relações individuais e coletivas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos”, determinando, portanto, o que “deve ser aprendido” pelos alunos.

Porque todo lugar tem paisagem (Feminino, 15a, Dirceu Mendes Arcoverde).

A paisagem está em vários lugares (Masculino, 15a, Dirceu Mendes Arcoverde).

Na análise da categoria empírica *Vida*, observamos o aspecto universal entre todas as outras palavras do esquema representativo dos entrevistados. *Vida* apresenta uma das mais baixas OME (2,333) – fator preponderante para estar situada no núcleo central

–, e possui a menor frequência de evocações (15) entre todas as cognições do núcleo central. Na categoria *Vida* observamos o sentido de paisagem como fonte de recursos naturais para a manutenção da vida humana e natural.

Por que muitas pessoas vivem disso e enfim (Feminino, 17a, Santa Inês).

Porque a paisagem é uma vida para todos (Masculino, 16a, Santa Inês).

Associar a paisagem à vida, à existência e manutenção das pessoas, dos animais e da natureza faz os sujeitos desenvolverem meios de compreender a paisagem como espaço que assegura a sobrevivência.

Desse modo, a categoria *Vida* permite identificar diretamente os valores simbólicos evidentes na paisagem. Estão presentes: *Natureza*, representada em forma de recursos materiais que visam manter a sobrevivência; as *Modificações* desenvolvidas pelas sociedades capazes de aumentar a ação transformadora das paisagens em prol da vida humana (em certos casos); o *Lugar* como instrumento de ligação e identificação entre a paisagem e a existência humana no espaço geográfico; e a qualidade *Visível*, aspecto responsável por empregar maior quantidade de “valor de juízo” para a interpretação e compreensão da paisagem.

Segundo os princípios norteadores da teoria moscoviciana buscamos evidenciar, através das justificativas dos alunos, o sentido e a estrutura das representações sociais de paisagem. A representação social é um fenômeno contextualizado, difuso e complexo, neste sentido, percebemos haver elementos construídos a partir de fontes acessadas diretas ou indiretamente pelos alunos, por exemplo, o discurso dos professores, o livro didático de Geografia, os hábitos culturais e os currículos oficiais da educação, que juntos, desempenham função necessária para a elaboração/reelaboração da representação social de paisagem.

## Considerações Finais

Desde o início desta pesquisa acreditávamos que a principal fonte produtora das representações dos alunos era a sua prática social, portanto, prevaleceria as características do senso comum. Porém, durante o desenvolvimento da pesquisa, dadas as peculiaridades do ensino de Geografia praticado nas escolas públicas em Teresina, percebemos haver no conteúdo e na estrutura das representações sociais de paisagem dos alunos, a presença de elementos das representações científicas.

Os resultados revelaram o conteúdo e a estrutura da representação da paisagem apontando para a articulação de significados centralmente identificados, com os postulados da Geografia Tradicional e do senso comum, girando em torno das palavras *natureza*, *visível* e *vida*; e dos postulados da Geografia Cultural e Crítica, através das palavras *lugar* e *modificada*.

Evidenciamos que essas representações têm como principal fonte produtora os professores de Geografia, através dos discursos e dos trabalhos docentes, desenvolvidos por estes profissionais. Assim, a representação social que organiza e estrutura o sentido do objeto “paisagem” é produzido a partir de um discurso pautado nos elementos naturais da paisagem, dotados de beleza e possíveis de serem visualizados.

Por este caminho, podemos afirmar que a representação social da paisagem construída pelos alunos funciona como um obstáculo para a compreensão da totalidade e complexidade que envolve a paisagem; que o conteúdo e formato da representação desse grupo são decorrentes das condições socioculturais que estão inseridos (mídia, expressões artísticas, culturais e etc.), ao trabalho docente dos profissionais de Geografia, dos planos curriculares nacional e local, e do livro didático de Geografia.

Seguindo a linha teórica sobre o Núcleo Central das representações, compreendemos que somente haverá modificação significativa nas representações sociais de paisagem feitas pelos alunos, se os elementos do núcleo central forem modificados. Isto é, faz-se

necessária a incorporação por estes alunos do saber geográfico acumulado e sistematizado historicamente, bem como seu acesso por meio da Geografia Escolar, favorecendo a compreensão sobre a paisagem geográfica.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. *In*: C, Guimelli (Org.). **Structures et Transformations des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social** (Orgs.). 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa, 1979.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ensino Médio**: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEFM, 2000.

\_\_\_\_\_. Orientações Curriculares Nacionais. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

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

KAERCHER, Nestor A. **Se a Geografia Escolar é um pastel de vento o gato comeu a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LEITE, Maria Ângela F. P. A paisagem, a natureza e a natureza das atitudes do homem. Paisagem e Ambiente. **Ensaio IV**, FAUUSP, São Paulo, p. 45-63, 1982.

MACEDO, Sílvio S.; PELLEGRINO, Paulo R. M. Ética e estética: o destino do litoral. Paisagem e Ambiente. **Ensaio III**, FAUUSP, São Paulo, p. 98-112, 1989.

MAGALHÃES, Edith Maria M.; MAIA, Helenice. O trabalho docente por professores de curso de Pedagogia. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 189-206, jan./jun., 2009.

MENEZES, Walfrido N. de. Mulheres (IN)visíveis: um estudo da representação social da cidadania feminina. **Emancipação**, v. 7, n. 2, p. 87-114, 2007.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: Denise Jodelet (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEVES, Ézia S. Paisagem – conceito. *In*: EMÍDIO, Teresa (Org.). **Meio Ambiente e paisagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 107-112.

NÓBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. O teste de Associação Livre de Palavras. *In*: COUTINHO, M. P. L. **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

PIAUÍ, Matrizes Disciplinares do Ensino Médio. **Caderno 2**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Teresina: SEDUC/PI, 2013.

PINHEIRO, Igor A. **Representação social de paisagem por alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado) – Teresina, UFPI, 2015.

SÁ, Celso P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: Mary Jane P. Spink (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVA, Josélia S. e. **Hábitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOUZA, Marcelo L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

## 4

# A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROCESSO MIGRATÓRIO PARTILHADA PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE CAMPO MAIOR (PI)

*Patrícia Maria de Deus Leão  
Josélia Saraiva e Silva*

O ensino de Geografia possibilita aos estudantes a compreensão de que as relações sociais também são responsáveis pelas transformações no espaço geográfico. Vieira (2004, p. 31) ressalta que esta ciência “[...] mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo acerca de uma realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade”. Para isso, conhecer as relações existentes no espaço cotidiano do aluno é essencial no fazer pedagógico do professor, pois permitirá que este profissional estabeleça meios que levem o aluno a pensar e a refletir de forma crítica e consciente as suas ações, e as relações presentes no espaço geográfico.

O professor de Geografia ao relacionar, por exemplo, o conteúdo de migração sistematizado com o cotidiano do aluno autoriza a construção de um conhecimento mais significativo desse conteúdo, além de proporcionar um olhar geográfico ampliado dos fenômenos recorrentes no seu espaço (PAULA; SANTOS, 2014).

O processo migratório é complexo por envolver questões econômicas, culturais, sociais, políticas e identitárias, e está presente de forma significativa na vivência dos alunos, na dinâmica das relações sociais, familiares e através das práticas cotidianas. Desta forma,

estes jovens constroem representações sociais que dão significado as suas ações e ao modo como visualizam determinado objeto.

Nesta perspectiva, o presente estudo tem como objeto, a representação social do processo migratório construída pelos alunos do Ensino Médio das escolas estaduais do município de Campo Maior (PI). O nosso interesse por este objeto surgiu da necessidade de compreendermos como os jovens de Campo Maior internalizam o processo migratório, considerando que este município tem um número elevado de migrações em relação a outros municípios do estado do Piauí; e também como a disciplina de Geografia, através da prática docente, trabalha este conteúdo. Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico.

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici na década de 1960. Este autor defende que “as representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam continuamente através da fala, do gesto, do encontro, do universo cotidiano” (2012, p. 39). Desta forma, as representações sociais de um determinado objeto, no caso desta pesquisa, do processo migratório, são produzidas e partilhadas no cotidiano dos alunos, nas discussões, nos confrontos de ideias e nas experiências vivenciadas por estes jovens. Diante disso, colocamos alguns questionamentos, quais sejam: Como o conteúdo de migração é trabalhado pelos professores de Geografia do Ensino Médio do município de Campo Maior (PI)? Existe relação entre a abordagem desse conteúdo e a representação social do processo migratório partilhada pelos alunos do Ensino Médio?

Acreditávamos, inicialmente, que as ações pedagógicas dos professores, muito voltadas aos livros didáticos, não consideravam a experiência vivenciada pelos alunos, desvinculando, assim, o conteúdo de migração do cotidiano dos jovens. Desse modo, contribuem para uma idealização do processo migratório, e conseqüentemente para a construção de uma representação social pautada no senso comum. Considerando esta hipótese, nosso objetivo de pesquisa foi analisar a representação social do processo migratório, compartilhada pelos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de

Ensino em Campo Maior (PI). De forma mais específica: identificar na prática docente dos professores de Geografia do município de Campo Maior, a presença e as formas de abordagem do conteúdo de migração e, conhecer o conteúdo e a estrutura da representação social de processo migratório entre os alunos do Ensino Médio.

Para atender estes objetivos, realizamos os seguintes procedimentos de coleta de dados: levantamento bibliográfico, Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), questionário com os alunos e entrevista semiestruturada com os professores de Geografia do Ensino Médio da rede estadual, no município de Campo Maior (PI).

O campo de pesquisa consistiu em nove escolas estaduais do município de Campo Maior que ofertavam o Ensino Médio, sendo oito escolas na zona urbana e uma escola na zona rural. Este foi o número total das escolas de Ensino Médio, portanto, trabalhamos com o universo e não com uma amostragem dessas escolas. Esse município foi selecionado porque, segundo o IBGE (2014), tem um elevado número de migrantes.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos que cursavam o 1º Ano do Ensino Médio, totalizando 151 alunos. A escolha deste nível de escolarização para a realização da pesquisa foi balizada em questões curriculares, de acordo com a Matriz Disciplinar do Ensino Médio, estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC), já que o conteúdo de migração deve ser ministrado no 1º Ano do Ensino Médio.

A pesquisa contemplou também os oito docentes que lecionavam a disciplina de Geografia nas unidades de ensino, no intuito de conhecer a sua prática pedagógica e como estes profissionais compreendem o conteúdo de migração.

O Teste de Associação Livre de Palavras foi aplicado junto aos estudantes, escolhidos de forma aleatória, tendo como objetivo identificar o conteúdo e a estrutura da representação social. Esta técnica já é bastante utilizada nas pesquisas de representações sociais e sua aplicação ocorre da seguinte maneira: a) pede-se aos sujeitos da pesquisa para que associem palavras e expressões que lhe

vêm à mente quando é colocado para eles algum tema, no caso da nossa pesquisa, o estímulo foi a expressão “mudar para cidades maiores que a sua é...”. Foram solicitadas cinco palavras; b) em seguida, solicita-se aos respondentes que hierarquizem as palavras por ordem de importância, ou seja, da mais importante para a menos importante. Para finalizar, é pedido que escrevam o significado de duas palavras apontadas por eles como as mais importantes dentre as evocadas. O instrumento foi aplicado de modo individualizado, mas em sala de aula com todos os sujeitos. Com a análise dessas palavras podemos localizar os elementos do núcleo central e do sistema periférico da representação social do processo de migração mencionados pelos alunos do Ensino Médio.

A Associação Livre de Palavras foi analisada com o auxílio do *software* EVOC, elaborado por Vergés em 1987. Este *software* é específico para tratar dados de evocações (Associação Livre de Palavras) no intuito de revelar o conteúdo e a estrutura da representação social. Os dados subjetivos foram analisados por meio da técnica de análise categorial de conteúdo, seguindo o critério semântico, proposto por Bardin (1979).

## **O conteúdo de migração no ensino de Geografia e a Teoria das Representações Sociais**

O ensino de Geografia na Educação Básica visa auxiliar os alunos a compreenderem as complexas relações presentes em seus espaços de vivência. Para tanto, consideramos as transformações espaciais como ações da sociedade e da natureza sobre o espaço geográfico, nas suas diferentes dimensões. Desse modo, essa disciplina contribui para a formação de cidadãos críticos, habilitados a pensar e a agir socialmente a partir da percepção espacial.

De acordo com Straforini (2001), a relevância do ensino de Geografia é possibilitar aos alunos um conhecimento integrado do mundo. Trabalhando com diferentes escalas, essa disciplina permite ao estudante visualizar de forma ampla e coesa, a complexidade do espaço. Sendo assim, os diversos conteúdos do currículo escolar

devem desenvolver de forma integrada um conhecimento que auxilie os alunos na compreensão da realidade socioespacial.

Cavalcanti (2013) ressalta que devemos trabalhar com os conhecimentos que os alunos já trazem de casa, estabelecendo uma relação entre o conteúdo curricular e o conhecimento adquirido por estes, no seu dia a dia, o qual é apreendido de maneira informal, em casa, através da cultura e da experiência de vida. Este conhecimento deve ser valorizado no contexto escolar e organizado de forma que o aluno amplie e produza novos conhecimentos.

Dentre os conhecimentos curriculares da disciplina de Geografia, destacamos os conteúdos de migrações, que se tornam relevantes por afetarem o espaço sob diferentes dimensões. São, portanto, parte da realidade vivenciada pelos alunos das escolas públicas. Os fluxos migratórios estão presentes no cotidiano do aluno através dos deslocamentos de pessoas da sua família, da vizinhança ou de conhecidos para outros estados, sendo este um fato comum na região Nordeste do Brasil, onde se localiza o nosso campo de pesquisa. Na história do Brasil, esta região tem sido local de dispersão populacional, quase sempre como consequência de fatores climáticos associados a questões econômicas. Patarra (2003) enfatiza que, no Nordeste, os aspectos climáticos sempre foram determinantes para a ocorrência elevada dos fluxos migratórios.

Para Rua (1993, p. 187) os fluxos migratórios são a maneira mais adequada para entender o “caráter social do espaço geográfico”. Dessa forma, mediante o processo migratório, é possível a compreensão da dinâmica socioespacial e a complexidade das relações sociais, econômicas, culturais, políticas, e identitárias que permeiam o espaço geográfico.

Corroborando esta ideia, Silva *et al.* afirma:

Os deslocamentos populacionais são um tema fundamental para o estudo da Geografia. Tal relevância se relaciona ao importante papel dos fluxos demográficos para a organização do espaço geográfico. Entender a organização espacial de uma sociedade e as relações sociais contemporâneas pressupõe iden-

tificar a migração como um importante elemento que compõe esse espaço (SILVA *et al.*, 2014, p. 46).

Por ser de dimensão ampla, envolvendo as relações sociais, identitárias, culturais e econômicas, os deslocamentos estão presentes na atualidade de forma bastante significativa, o que torna necessário, na visão de Silva *et al.* (2014), que a escola trabalhe este processo de forma ativa, ressaltando as diferentes escalas e dimensões, tanto no contexto brasileiro, quanto no global, para que o aluno compreenda seu espaço de vivência a partir dessa dinâmica territorial. Rua *et al.* (1993) também acrescenta que estas diversas dimensões que permeiam as questões migratórias são adequadamente trabalhadas no ensino de Geografia quando este processo é analisado como um fenômeno característico do espaço geográfico que pode intervir na transformação desse espaço, influenciando as relações de trabalho, portanto, arraigadas no contexto social.

Corroborando as ideias mencionadas anteriormente, Zozzoli (2009) defende que o estudo sobre o processo migratório não deve ser desconsiderado nas relações de sala de aula, porque leva o aluno a conhecer e a pensar de forma crítica seu próprio espaço cotidiano, valorizando as diferenças culturais, as crenças e os valores presentes neste espaço, pois os saberes e as diferenças sobre a realidade dos alunos são importantes no contexto escolar, tendo em vista que, conforme esse autor, a criança migrante, ao se sentir deslocada no ambiente escolar, pode apresentar crise identitária, podendo isto influenciar no seu desenvolvimento e aprendizagem.

O processo educativo, na visão de Santos (2008), ao valorizar estas questões culturais e identitárias desperta a consciência crítica e de politização, que são elementos essenciais para incentivar estes jovens a permanecerem em seu lugar de origem, evitando a migração e por conseguinte, estimular o desenvolvimento local. Ou seja, é preciso levar o jovem a compreender que, no seu lugar de origem, é possível desenvolver meios de sobrevivência, sem que ele precise necessariamente, migrar. Ao discutir este conteúdo de forma ampla, suas relações sociais, causas, consequências e as transformações espaciais decorrentes deste processo, a escola, segundo Zozzoli

(2009), apresenta-se como um importante instrumento de reconstrução social para estes jovens que convivem cotidianamente com o processo de migração.

Tendo em vista a importância do processo migratório no cotidiano dos jovens e nas transformações, decorrentes desses fluxos, na dinâmica do espaço geográfico, faz-se necessário discutir esse fenômeno pela perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

### **Possíveis abordagens do processo migratório pela Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais surgiu inicialmente com Serge Moscovici, na década de 1960, em seu trabalho intitulado *La psicanalyse: son image et son public*. Em 1978, esta obra “A Representação Social da Psicanálise” foi publicada no Brasil. De acordo com Moscovici, “é impossível explicar fatos sociais partindo-se da psicologia dos indivíduos. [...] O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos” (2001, p. 49). As representações sociais são construídas pela interação entre os indivíduos. É um saber compartilhado do espaço cotidiano e das experiências vivenciadas pelos grupos, sofrendo influência da sociedade que está inserida.

Para Moscovici (2012), as representações sociais são quase tangíveis, palpáveis, e se apresentam por meio da linguagem, da ação e do próprio cotidiano, pois quase sempre as relações sociais estão imbuídas nelas. Ao ser estabelecida pela comunicação, pela convivência entre os grupos sociais, a representação social de um determinado objeto/ideia é efetivada através da prática, isto é, no agir.

O contexto social e o grupo ao qual o indivíduo está inserido são relevantes na forma como este visualiza e representa um determinado objeto. No entanto, Serge Moscovici discute em seu trabalho que, para representar algo, se faz necessário a ocorrência de dois processos formadores: a *ancoragem* e a *objetivação*. Ancorar na visão de Sá (1995) é dar sentido a uma figura, é interpretar, é atribuir-lhe um significado, um conceito. Ainda na concepção desse autor, objetivar

é materializar, naturalizar uma ideia, é a possibilidade de tornar palpável e visível, um conceito.

A Teoria das Representações Sociais é abordada em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Psicologia Social, a Educação, a Saúde, o Serviço Social, a Economia, entre outras. Este campo é bastante amplo por mostrar aspectos da realidade social e estar relacionado ao conhecimento do senso comum sendo, para Jodelet, um “[...] espaço de estudo multidimensional” (2001, p. 27).

Os estudos de representações sociais voltados para a área educacional são importantes por se mostrarem quase coextensivos à vida cotidiana do aluno (SÁ, 1998). Desta forma, os temas discutidos nestes trabalhos fazem parte da realidade dos grupos sociais e influenciam suas vidas cotidianas.

Para Alves-Mazzoti (1994), o estudo das representações sociais é o caminho apropriado no contexto educacional, pois estas procuram compreender como o grupo visualiza um determinado objeto, além de explicar os acontecimentos da vida cotidiana e desenvolver um papel importante ao nortear as condutas das práticas sociais.

Neste sentido, conhecer a representação social desses alunos e professores sobre determinado objeto, possibilitará a compreensão do grupo inserido naquele contexto, permitindo aos docentes perceberem aspectos relevantes da realidade dos alunos e que intervêm no desenvolvimento do ambiente escolar. Para Cruz (2013), conhecer as representações sociais dos alunos é um fator importante para o professor, pois isto poderá subsidiar sua prática.

Conforme Cavalcanti, o estudo das representações sociais dos alunos é significativo por dois motivos:

Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece e que é **compartilhado socialmente**, elas (as representações sociais) ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, é conhecimento ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, permite o trabalho com conhecimentos ainda não

conscientes e não verbalizados. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existente nos alunos, podendo, assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2002, p. 36, grifo da autora).

Nesta visão, a autora enfatiza o conhecimento no contexto de vivência do aluno, partilhado pelo grupo, importante para a aprendizagem e para a construção de um conhecimento que seja significativo para estes estudantes. Assim, as representações sociais no contexto escolar darão a possibilidade de este conhecimento ser identificado e, posteriormente, reorganizado pela ação pedagógica do professor.

Portanto, para que as mudanças ocorram através da educação é necessário que compreendemos os processos simbólicos que perpassam a ação educativa, posto que esta não acontece em um vazio social (ALVES-MAZZOTI, 1994). Assim, a interação entre os grupos e indivíduos sociais, as relações construídas no cotidiano, as crenças, valores, questões identitárias e atitudes são princípios significativos no processo educativo.

Alves-Mazzoti (1994) ressalta ainda que as representações sociais constituem elementos importantes que intervêm na eficácia do processo educativo. Dessa maneira, o estudo sobre representações sociais no campo educacional é relevante, no sentido de conhecer e compreender o universo do aluno e seu posicionamento diante dos fatos.

É necessário que o professor visualize o que o aluno pensa e conhece, considerando as suas experiências vivenciadas e os conhecimentos cotidianos, no sentido de confrontá-los com o conhecimento sistematizado pela Ciência Geográfica. Sendo assim, é nesta perspectiva, que considerar as representações sociais dos alunos torna-se importante para trabalharmos os conceitos voltados para a Ciência Geográfica (CAVALCANTI, 2002).

Consideramos, portanto, que no ensino do processo de migração, o professor de Geografia pode compreender a represen-

tação social dos estudantes para melhor desenvolver a construção de conceitos. Oliveira (2002) afirma que as migrações são um processo complexo, pois envolvem, além dos fatores estruturais, também as representações sociais dos sujeitos.

Os fluxos migratórios fazem parte do espaço cotidiano desses alunos e do grupo social ao qual pertencem, por isso, eles constroem representações sociais que influenciam em suas práticas. Oliveira enfatiza (2002) que os elementos presentes nestas representações são essenciais para dar significado à ação desses indivíduos.

Sobre isso, Oliveira explica que os migrantes trazem “consigo específico patrimônio sociocultural, que por se diferenciar do outro, [...] gera conflitos e disputas por posições no âmbito das representações sociais e simbólicas, no campo social” (2002, p. 30). Neste sentido, a prática do professor é essencial, e a forma como tal conteúdo é explorado é importante por intervir na transformação das representações sociais desses alunos, diante de distintas realidades. Portanto, considerando que as representações sociais são geradas a partir do contexto histórico, do espaço de vivência dos alunos, da cultura e das diversas relações presentes no cotidiano dos alunos e professores, faz-se necessário conhecer a realidade do município de Campo Maior (PI).

### **Revelando a estrutura e o conteúdo da representação social do processo migratório**

Buscamos identificar o conteúdo e a estrutura da representação social do processo migratório, partilhada pelos alunos do nível médio da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Maior. Campo Maior configura-se em um importante centro histórico, cultural, religioso e econômico do Piauí, sendo um dos municípios mais antigos do estado. A cidade desenvolveu um papel significativo na configuração e no processo histórico do território piauiense.

A população de Campo Maior é constituída de aproximadamente 45.177 habitantes, de acordo com o censo demográfico de 2010, com densidade demográfica de 26,96 hab./km<sup>2</sup>. E segundo o

Censo Demográfico (BRASIL, 2010), Campo Maior está entre os municípios do estado que, nos últimos anos, tanto recebeu, quanto dispersou um número significativo de pessoas.

Para analisar a representação social de um determinado grupo de estudantes desse município, aplicamos o TALP (Teste de Associação Livre de Palavras) e, posteriormente, com o tratamento de dados obtidos pelo *software* EVOc, identificamos o possível núcleo central e os sistemas periféricos da representação social do processo migratório compartilhada por eles. Essa abordagem considera, portanto, a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric (2000).

Após o tratamento dos dados, o *software* EVOc os organizou em um quadrante com quatro casas. No primeiro quadrante, encontram-se os elementos do Núcleo Central, com as palavras de frequência elevada e significativa para os alunos, com menor ordem média de evocações. Na segunda, terceira e quarta casas do quadrante, encontram-se os elementos periféricos, conforme apresenta o Gráfico 1. Segundo Abric (2000), estes dois sistemas – o central e o periférico – têm papéis específicos, mas são complementares entre si.

**Gráfico 1** – Estrutura e conteúdo da representação social do processo migratório partilhada por alunos do Ensino Médio em Campo Maior (PI), 2014

	Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F ≥ 20 e OME < 3		Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 20 e OME < 3	
	F	OME		
Bom	23	2,522		
Educação	30	2,433		
Emprego	52	2,519		
Melhorias	40	2,575		

Quadrante 3 (elementos intermediários) F ≥ 20 e OME < 3			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F ≥ 20 e OME < 3		
	F	OME		F	OME
Conhecimento	10	2,400	Adaptação	6	3,333
Diferente	16	2,688	Amizades	10	3,100
Oportunidades	19	2,105	Chato	6	3,667
Ruim	17	2,588	Conhecer	18	3,222
Saúde	18	2,278	Difícil	13	3,462
Segurança	13	2,231	Dinheiro	12	3,000
Vida nova	11	2,273	Diversão	10	3,400
			Importante	6	3,500
			Legal	13	3,000
			Maravilhoso	7	4,143

Fonte: Leão (2014).

Como podemos visualizar, na primeira casa do quadrante aparecem os elementos *bom, educação, emprego e melhorias*, com frequência maior ou igual a 20 e OME menor do que 3, e que possivelmente representam o núcleo central. Nas demais casas do quadrante podemos observar os elementos periféricos. Segundo Abric, o sistema periférico é:

Mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos. Este sistema periférico permite uma adaptação, **uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas**. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, **gerando representações sociais individuais** (ABRIC, 2000, p. 33, grifo do autor).

Desta forma, o sistema periférico permite as diferenças do grupo, as ações momentâneas e protege o núcleo central. Oliveira *et al.* enfatiza que “na primeira periferia podem ser encontrados os elementos periféricos mais importantes” (2005, p. 585), portanto mais próximos do núcleo central. No caso específico do Gráfico 1, este quadrante se apresenta vazio, possivelmente por não haver “modismo” em relação a este objeto social, ou seja, nenhum fato provocou a circulação de informações recentes acerca do processo migratório. A “segunda periferia é constituída pelos elementos menos frequentes e menos importantes” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 585). Assim, os atributos, *conhecimento, diferente, interessante, oportunidades, responsabilidade, ruim, saúde, segurança e vida nova*, apesar de serem elementos intermediários, estão distantes do núcleo central. E o terceiro quadrante do sistema periférico apresenta o cotidiano, o momento, e são os elementos mais distantes do núcleo central, com baixa frequência e alta ordem média de evocações, pois são os elementos menos importantes para os sujeitos.

Os elementos do Núcleo Central podem ser observados mais detalhadamente na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2** – Frequência e OME das palavras do Núcleo Central da representação social do processo migratório partilhada por estudantes do Ensino Médio de Campo Maior (PI), 2014

Atributo	Frequência total	Frequência em cada posição					OME
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	
Bom	23	6	7	5	2	3	2,522
Educação	30	9	8	6	5	2	2,433
Emprego	52	18	10	9	9	6	2,519
Melhorias	40	12	4	16	5	3	2,575

Fonte: Leão (2014).

No núcleo central estão concentrados os elementos mais sólidos e consistentes da representação social. Esses elementos são os que identificam um determinado grupo e os diferenciam dos demais, definindo as ações, decisões e práticas sociais desses grupos, exercendo um papel importante na estrutura da representação social do processo migratório.

De acordo com Abric, o Núcleo Central é:

[...] Ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. **É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo**, através de comportamentos individuais que podem parecer contraditórios. Eles têm um papel imprescindível na **estabilidade e coerência** da representação [...] (ABRIC, 2000, p. 33, grifo do autor).

Desta forma, os elementos do núcleo central exercem um papel importante na permanência das representações sociais sobre um determinado objeto, pois este sistema é sócio-histórico, ou seja, é a base da representação. Abric (2000) acrescenta ainda que os elementos deste sistema não recebem influências do contexto imediato, por serem mais amplos e terem uma base consolidada em aspectos consistentes.

Considerando que os elementos, *bom*, *educação*, *emprego* e *melhorias* fazem parte do núcleo central, por se tratarem dos mais significativos para os alunos, buscamos compreender através da justificativa colocada por eles e do contexto histórico, o seu sentido/significado. Assim, categorizamos as justificativas dadas para cada elemento. Para o atributo *bom*, as justificativas foram agrupadas em duas categorias: *Socializar* e *Mudanças Socioeconômicas*. Sobre a categoria *Socializar*, os sujeitos fizeram os seguintes relatos:

Bom, pois conhecer cidades maiores e com mais habitantes também é bom pra socialização (A, M, 55)<sup>1</sup>.

É bom porque eu conheço pessoas novas e faço novos amigos (A, M, 82).

Porque ia ver o lugar diferente e conhecer novas pessoas e novos amigos (A, F, 127).

Observando o relato dos sujeitos, é possível identificar que estes veem o processo migratório como algo bom, pelo fato de conhecerem pessoas diferentes de seu convívio cotidiano. Tais depoimentos estão muitos enraizados no senso comum dos indivíduos jovens, que visualizam o processo migratório como uma coisa boa, sem perceber as consequências e a sua complexidade. Desse modo, associam a migração como busca de novidades relativas ao relacionamento social.

Na segunda categoria, *Mudanças Socioeconômicas*, agrupamos as justificativas que enfatizam “que provavelmente seria bom mudar para outra cidade, pela expectativa de transformar as condições sociais, econômicas nas quais se encontram”. Vejamos algumas falas:

Porque fora dela eu vou poder de certa forma melhorar minha condição atual além de poder melhorar minha mente (A, M, 4).

Bom se for a trabalho porque nas cidades grande as pessoas têm mais “chansis” de ganhar mais dinheiro (A, F, 71).

Porque ia ter uma vida completamente diferente da daqui (A, F, 137).

Pelo simples fato de mudar um pouco a convivência, poderia arranjar mais oportunidades para o futuro mais na frente (A, F, 139).

Quando analisamos estes depoimentos, podemos perceber que o processo migratório é visualizado de forma positiva pelos sujeitos.

---

1 Para identificar os alunos pesquisados utilizamos letra “A”. As letras “M” e “F” indicam a pertença ao sexo masculino ou feminino, respectivamente, além de números escolhidos de forma aleatória.

A aluna A, F, 71 enfatiza de maneira clara, a imagem que tem sobre “cidade grande”, quando expõe que nestas áreas “as pessoas tem mais ‘chansis’ de ganhar mais dinheiro”. Tal forma de materializar o sonho de “cidade grande” está pautada no processo histórico e social dos fluxos migratórios, como uma alternativa de ascensão social.

Observamos no depoimento dos alunos A, F, 137 e A, F, 139, que o processo migratório seria “bom” pelo fato da mudança de cidade, do cotidiano, de conhecer algo diferente, ou seja, estes jovens visualizam outras cidades, na expectativa de que terão uma vida melhor, com muitas oportunidades, e o processo migratório é uma forma de realizar este “sonho”.

O atributo *Educação*, também presente no núcleo central, teve as justificativas igualmente categorizadas. Foi formada então, duas categorias: *Oportunidade* e *Aperfeiçoamento*. Na categoria *Oportunidade*, os jovens fizeram as seguintes declarações:

Porque ela não é muito valorizada, como das outras cidades ou país (A, F, 7).

Pois tinha mais oportunidade, mais estrutura e muito mais aprendizado (A, M, 20).

Mudar para ter um estudo melhor, pra ter um bom emprego e condições boas (A, F, 31).

Em cidade grande tem mais empregos, e é mais fácil adquirir uma melhor educação (A, F, 37).

Por ser uma cidade grande tem mais oportunidade de estudar (A, F, 83).

Considerando as declarações dos alunos, é possível identificar, que eles visualizam a “cidade grande” como o local em que, através da educação, que eles acreditam ser de melhor qualidade, lhes dará uma ampliação de oportunidades, em vários setores econômicos. As cidades são vistas como sinônimo de facilidade, conforme o depoimento dos sujeitos A, M, 20; A, F, 31; A, F, 37 e A, F, 83. Outro ponto interessante foi o relato do aluno A, F, 37, que fala sobre a valorização do sistema educacional. Sua narrativa nos leva

a acreditar que ele “imagina” que em outro município a realidade sobre a educação seja diferente.

Estes depoimentos estão relacionados ao próprio cotidiano dos alunos e ao âmbito da sala de aula. O professor José – ao ser questionado sobre em que parte do currículo trabalha o conteúdo de Migração –, enfatizou que sempre cita “[...] exemplos aqui de Campo Maior, as pessoas vão para Teresina passar o dia estudando [...] e voltam no final da tarde”, em busca de novas oportunidades. Outro ponto interessante que o professor colocou foi que, 90% dos seus alunos são da zona rural. Isto significa que estes jovens já estão vivenciando o processo de que na cidade há uma maior valorização em relação ao sistema educacional, pois vêm para a zona urbana estudar. Esse fator pode estar contribuindo na construção da representação social desses jovens.

Na segunda categoria, *Aperfeiçoamento*, os alunos colocaram a necessidade de migrar para buscar melhor aperfeiçoamento educacional, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Procurar instituições melhores para se qualificar na sua área que você “preferer” (A, F, 30).

A procura de aprendizado melhor para avançar nas grandes faculdades do país (A, F, 142).

Para o estudo mais amplo/ mais “experiências”/ melhores faculdades/ melhores estruturas (A, M, 148).

Observando o relato dos alunos é possível perceber a necessidade que eles têm de ampliar os estudos. No entanto, o município de Campo Maior dispõe apenas de uma universidade com quatro cursos de graduação, todos voltados para a formação de professores. Claramente, isso pode estar levando estes jovens a buscar outros cursos e maior crescimento educacional em outros municípios, portanto, essa demanda influencia diretamente na forma desses alunos visualizarem o processo de migração.

A professora Marina, ao ser questionada sobre a relevância do conteúdo de Migração para os alunos, frisou que no decorrer das aulas, eles sempre comentam em migrar do município. Segundo

a professora isto ocorre “[...] porque nossa cidade não oferece condições para você terminar o Ensino Médio, para você crescer profissionalmente [...]”. Este relato mostra que os alunos em discussão compartilham esta visão em sala de aula, o que pode intervir na formação de sua representação social, e contribuir para que esta condição esteja no núcleo central.

O atributo *Emprego* é um dos elementos mais significativos do núcleo central. Levando em consideração as justificativas dos sujeitos, as respostas foram aglomeradas em duas categorias: *Ascensão Social* e *Esperança*. Na categoria *Ascensão Social*, os alunos fizeram os seguintes relatos:

Emprego – melhorar a minha condição de vida e ajudar quem precisa (A, M, 1).

Mais qualidade de vida, ter um emprego melhor, ganhar mais dinheiro (A, F, 62).

Fora daqui o emprego é mais fácil, “melho”, ganha bem (A, F, 106).

Por o trabalho lá ganha mais bem do aqui e os empregados tem mais valor (A, M, 116).

Ao analisar o relato dos alunos, é compreensível que estes busquem, por meio do processo migratório, uma forma de ascensão social, com melhores empregos e conseqüentemente com melhores salários. O relato do aluno A, M, 1 é interessante porque além de visualizar o emprego, ele tem o anseio de ajudar a família e também a outras pessoas. Singer (1979), ao discutir o processo migratório, enfatiza a necessidade de o migrante ajudar financeiramente a família no seu lugar de origem.

Na segunda categoria, o *Emprego*, é visualizado com o sentido de *Esperança*, de ter a oportunidade de trabalhar em outros municípios já que, em Campo Maior, há poucos postos de trabalho disponíveis, como é possível observar nas declarações dos sujeitos.

Porque nesse lugar não tem emprego para todos, é por isso que aqui tem muito assalto (A, M, 38).

Que no lugar onde vivo agora não dá para se ter um bom emprego, só em cidade grande (A, F, 80).

Porque aqui em Campo não tem emprego para todas as pessoas (A, F, 81).

Ter mais oportunidade de trabalho porque a cidade é mais “grades” e tem mais emprego no mercado (A, F, 83).

Porque está faltando emprego na cidade, alguns estão saindo de sua cidade para ir para outra cidade pra emprego (A, F, 87).

Pois tem mais emprego, Campo Maior tem muito desemprego (A, F, 126).

Historicamente, a busca por emprego foi um dos principais fatores das migrações internas no Brasil, e a região Nordeste, se consolidou como uma área de expulsão de mão de obra, conforme dito anteriormente. Ao analisarmos as respostas dos alunos, as quais ressaltam a necessidade de buscar uma “cidade grande” para trabalhar, porque o município não oferece empregos suficientes para estes jovens, observamos que os relatos refletem este processo histórico, mas também a própria prática social desses alunos, posto que, ao serem interrogados no questionário socioeconômico sobre os aspectos que menos gostam no município de Campo Maior, a pouca oportunidade de emprego foi um dos fatores mais citados. Eles (80%) afirmaram conhecer pessoas próximas que já migraram, tendo como principal motivo, a busca por emprego.

O depoimento da professora Mônica, repercute a realidade colocada por estes alunos, quando expressa que “[...] muitos dos pais desses nossos alunos não moram com eles, moram fora, eles são criados então por avós, porque os pais tiveram que trabalhar no Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza; por isso, esse movimento, também é a necessidade que o aluno tem de conhecer o porquê da distância dos familiares em relação ao dia a dia deles”. Desta forma, é possível constatar que tais aspectos históricos, sociais, familiares estão motivando diretamente a formação da representação social

desses jovens, e conseqüentemente, suas ações. Para tanto, Sá enfatiza que:

[..] As representações sociais estão “espalhadas por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais de massa e nos pensamentos individuais. Elas são por natureza, difusas, fugidias, multifacetadas, em constante movimento e presentes nas inúmeras instâncias da interação social (SÁ, 1998, p. 21).

Estas interações sociais, o cotidiano e a própria prática docente, ao exemplificar o grande número de pessoas que necessitam sair do município para trabalhar fora são fortes indicadores de que a produção da representação social do processo migratório sofre influência das trocas de comunicação diárias, das práticas sociais observadas e a materialidade da vida social no município desses alunos. Um dos estudantes, A, M, 28, por exemplo, menciona que a falta de emprego no seu município gera violência e que ele visualiza o processo migratório como alternativa.

O último elemento do núcleo central é o atributo *Melhoria*. As justificativas dos alunos foram divididas em dois grupos: um caracterizado pelos *Aspectos Sociais* e o outro pelos *Aspectos Econômicos*. Em ambas as categorias, os alunos visualizaram o processo migratório como uma forma de melhorar as condições atuais em que vivem. Na primeira categoria, relacionada aos *Aspectos Sociais*, notamos os seguintes relatos:

Sair de sua cidade, para partir para outra a procura de uma condição de vida melhor (A, F, 3).

Porque melhorar de vida é importante para todos, para ter melhores condições (A, F, 39).

Para conseguir melhorar as condições de vida e ir atrás do que desejamos (A, F, 45).

Melhorar de vida, porque, às vezes, em uma cidade pequena não tem as melhorias da grande (A, M, 56).

Pois teria mais oportunidades de estudos, cursos e trabalho, e assim melhor condição (A, F, 134).

Os discursos dos alunos, sobre as melhorias sociais, sempre visaram melhores condições de vida. Estes depoimentos podem estar associados ao cotidiano desses jovens, já que no questionário anterior, foi interrogado quais motivos levaram as pessoas próximas a eles a migrar: 14% confirmaram que foi por melhoria de vida. Outro ponto relevante é que os alunos compararam as melhorias de uma “cidade grande” com uma “cidade pequena”, como no discurso do aluno A, M, 56: “Melhorar de vida, porque, às vezes, em uma cidade pequena não tem as melhorias da grande”. Nesta perspectiva, é possível pensar que o aluno já tem um conceito espacial formado que relaciona aspectos dimensionais com a estrutura de serviços ofertados.

Na segunda categoria, relacionada aos *Aspectos Econômicos*, observamos os seguintes relatos:

Porque a cidade é maior, “conserteza” mais desenvolvida que pode me proporcionar mais recursos (A, F, 11).

Viver cada vez melhor e com desenvolvimento desde a questão financeira até a de saúde (A, M, 57).

A pessoa pode ter a sua felicidade com seu emprego, seu dinheiro, sua dignidade (A, F, 81).

Porque aqui não é muito bom pra se morar, o dinheiro é muito pouco pra viver (A, M, 91).

Com base na narrativa dos alunos, observamos que todos estão voltados para a busca por melhoria financeira. Os dados econômicos do grupo de estudantes revelaram que 44% deles apresenta renda familiar menor do que um salário mínimo, pautado à época da aplicação do questionário em R\$ 724,00; e 50% confirmaram que sua renda familiar estava entre 1 e 2 salários mínimos. Singer (1979), Bomtempo e Sposito (2010), ao discutirem o processo migratório, apontaram as questões econômicas como uma das principais causas de expulsão dos trabalhadores de seu local de origem.

No curso da pesquisa, através de entrevista, obtivemos o seguinte relato da professora Elisabeth, que ao ser questionada

sobre a relevância desse conteúdo para os alunos, afirmou que “[...] a gente observa que a transferência é muito grande e aí se pergunta, né? Quais são as causas? Por que está havendo estas migrações? E todas são questões econômicas”. Podemos constatar, a ênfase dada pela professora sobre o excesso de transferências ocorridas, durante o período letivo, ou seja, muitos alunos sentem a necessidade de mudar de cidade por questões econômicas. Outra justificativa que pode estar relacionada ao relato desses alunos é o conteúdo do livro didático utilizado nas escolas, o qual traz, no capítulo sobre os movimentos migratórios internacionais, as questões econômicas como as principais causas desses movimentos.

Desta forma, as melhorias sociais e econômicas, podem estar no núcleo central da representação social de processo migratório pelas questões históricas e pela vivência familiar destes alunos. Sendo assim, é importante observar como o conteúdo do livro didático e a abordagem do professor podem contribuir para minimizar esse processo, através da construção de outros significados que possam ajudar os estudantes a permanecerem em seus locais de origem, e defenderem políticas públicas que possam auxiliar na fixação da população local.

No núcleo central está consolidada a representação social desses sujeitos, concentrando a uniformidade do conteúdo representacional do processo migratório, no município de Campo Maior. Os atributos: *Bom, Educação, Emprego e Melhorias* caracterizam e dão significado a este objeto, direcionando assim, as ações desses alunos. Pelos depoimentos e análises dos questionários, foi possível concluir que a representação social desses alunos é formada principalmente pelas relações sociais cotidianas, pelo conhecimento empírico, associados à prática docente, como vimos nos relatos expostos pelos professores sobre suas aulas e ainda sobre o livro didático. Estes aspectos constituem-se fonte geradora da representação social do processo migratório articulado por alunos do Ensino Médio em Campo Maior (PI). Os atributos do núcleo central como observamos através das narrativas, associam-se para formar a ideia de que a migração pode ser a “grande” solução para muitos dos problemas que esses estudantes verificam em sua cidade.

As dificuldades relacionadas no que concerne a ausência de melhores oportunidades na área educacional, social e financeira, bem como a vivência cotidiana com o processo migratório geram nesses estudantes, a expectativa de que aderindo a tal processo estarão eles superando as dificuldades. Apuramos, também, que a prática desenvolvida pelos professores de Geografia, em sala de aula, não tem colaborado para o entendimento do processo migratório em sua totalidade, e que a representação social partilhada pelos alunos não apresenta elementos que a questionem ou problematizem, conforme observamos anteriormente.

### **Considerações Finais**

No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber o quanto é complexo entender o processo migratório. No entanto, neste trabalho, buscamos conhecer a estrutura e o conteúdo da representação social do processo migratório partilhada pelos alunos da 1ª Série do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do município de Campo Maior (PI).

Inicialmente, o que nos instigou para esta pesquisa foi perceber que o processo migratório é significativo no município de Campo Maior, e isso, nos despertou para algumas questões pertinentes ao contexto escolar. Entre elas, buscamos conhecer a forma como os professores abordam o conteúdo de migração nas aulas de Geografia do Ensino Médio desse município e se existe relação entre a abordagem desse conteúdo e a representação social de processo migratório partilhada por estes alunos.

Entretanto, no decorrer deste trabalho, foi possível verificar que o processo migratório está relacionado a várias questões econômicas, sociais, culturais, políticas, e que existem, neste contexto, várias fontes geradoras de representações sociais, tais como: as relações cotidianas, familiares, educacionais e culturais que revelam práticas sociais específicas e as questões estruturais relacionadas ao desenvolvimento econômico do município. Essas fontes são geradoras de opiniões, imagens, crenças e atitudes, e contribuem, portanto,

para que os alunos do Ensino Médio produzam e compartilhem representações sociais.

Constatamos, também, que os professores de Geografia, ao trabalharem o conteúdo de migração no âmbito da sala de aula, não problematizam adequadamente a questão. Essa ausência contribui para a manutenção da representação social construída pelos estudantes e colabora para a compreensão de que a alternativa para superar as dificuldades econômicas e educacionais presentes no cotidiano desses alunos, seja o ato de migrar.

Ao relatar sua prática docente estes professores não ressaltam as consequências, a organização e as transformações espaciais decorrentes desse processo. Desta forma, no decorrer da sua prática, não levam os alunos a compreenderem o processo migratório de forma mais ampla e totalizante. Sendo assim, auxiliam na produção de representações sociais voltadas para o conhecimento empírico.

O professor, no processo de ensino e aprendizagem, difunde diferentes saberes que são importantes para que os alunos construam representações sociais sobre diferentes objetos. No caso específico do processo migratório, nesta pesquisa, foi possível identificar que a prática dos professores está muito voltada para o cotidiano, para o saber empírico, não considerando a ótica da Ciência Geográfica em sua totalidade.

Deste modo, as fontes geradoras de representações sociais, dentre as quais destacamos a prática docente dos professores de Geografia, contribuem para uma idealização do processo de migração, construindo assim, uma representação social pautada no senso comum. Tal forma de visualizar o processo migratório contribui para que os alunos realizem uma ação, ou seja, ao ato de migrar. Isto pode estar colaborando para que o município de Campo Maior apresente um número significativo de emigrantes.

A Ciência Geográfica coloca a necessidade de se trabalhar o cotidiano dos alunos, entretanto, o professor deve buscar sistematizar este conhecimento para que o seu aluno construa um conhecimento arraigado em bases teóricas e científicas. É necessário que

o conhecimento se torne significativo para este aluno, levando-o a pensar, a refletir e a discutir o seu espaço de vivência e suas práticas, no sentido de que possa elaborar representações sociais do processo migratório embasado e consolidado na abordagem científica do objeto trabalhado pela Geografia.

Para tanto, acreditamos e colocamos como importante que os professores de Geografia atentem-se para os conhecimentos que dão sentido à presença da Ciência Geográfica na escola da Educação Básica. É necessário que esses profissionais tenham consciência do papel que desempenham na formação dos alunos, percebendo a existência de representações sociais que atuam como obstáculos à compreensão mais ampla dos objetos sociais e, em especial, daqueles que alteram, organizam e estruturam o espaço geográfico.

## Referências

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. P. S.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.155-171.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 61, ano 14, p. 60-78., jan./mar., 1994. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 23 abr. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Cidades**: Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=220220&search=piauicampo-maior>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. **Cidades**: Censo Demográfico de 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=220220&search=piauicampo-maior>. Acesso em: 19 dez. 2014.

BOMTEMPO, Denise Cristina; SPOSITO, Eliseu Savério. Lugar, sonhos e migração: uma leitura dos movimentos migratórios entre Japão e Brasil. *In*: SPOSITO, Eliseu Savério; BOMTEMPO, Denise Cristina; SOUSA, Adriano Amaro de. (Orgs.).

**Geografia e migração:** movimentos, territórios e territorialidades. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. *In:* ALBUQUERQUE, M. A. M. de.; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 367-394.

CRUZ, Maria Angélica Piauilino da. **As representações sociais partilhadas por professores acerca da interação entre alunos migrantes e nativos do Colégio Agrícola de Bom Jesus.** 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2013.

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

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In:* Denise Jodelet (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

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

MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa:** iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

OLIVEIRA, Walcy Pereira. **O processo decisório de migrar e a identidade sociocultural dos migrantes do Alto Uruguai para Sapiranga no Vale dos Sinos.** 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

OLIVEIRA, D. C. de. *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In:* MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB Universitária, 2005.

PATARRA, N. L. Tendências e modalidades recentes das migrações internas e da distribuição populacional no Brasil: um olhar para o Nordeste. *In:* **Anais do Seminário Quantos Somos e Quem Somos no Nordeste,** 2003. Recife, 2003.

PAULA, F. M. de A.; SANTOS, A. dos S. O conceito de migração e a utilização do lugar como referência para a construção do conhecimento do aluno. *In:* PAULA, F. M. A., CAVALCANTI, L. S., SOUZA, V. C. **Ensino de Geografia e metrópole.** 1. ed. Goiânia: América, 2014.

PEREIRA, Giane M. dos S. **Escola: passaporte para o futuro: representações sociais de jovens do PEJA**. 2012. 114 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

RUA, João. As migrações internas e a redistribuição da força de trabalho no Brasil. *In*: RUA, João; WASKIAVICUS, Antonio; TANNURI, Maria Regina Petrus; NETO, Helion Póvoa (Orgs.). **Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro, RJ: Access, 1993.

SÁ, Celso P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Diana A. **Da migração à permanência: o projeto pedagógico da Escola Família Agrícola do Sertão como fator de intervenção e transformação da lógica de reprodução da família camponesa nordestina**. 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2008.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

SILVA, Augusto César Pinheiro da; RODRIGUES, Rejane Cristina de Araújo; ANDRADE, Maria Alice Alkmim *et al.* **Educação geográfica em foco: temas e metodologia para o ensino básico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade**. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geociências, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

VERGÈS, P. **A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação**. *In*: MOREIRA, A. S. P. (Org.) *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.

VIEIRA, Noemia Ramos. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma Geografia crítica em sala de aula. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 4, ano 7, p. 29-41, jan./jul., 2004.

ZOZZOLI, Cécili Diniz. **A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2009.

## A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO GEOGRÁFICO PIAUIENSE PARTILHADA POR PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

*Aline Camilo Barbosa  
Josélia Saraiva e Silva*

A Geografia Escolar busca desenvolver nos estudantes da Educação Básica uma compreensão da realidade espacial na qual se inserem. Desse modo, discute o espaço e suas dinâmicas. Para desenvolver a espacialidade nos estudantes é importante conhecer quais representações sociais são mobilizadas no ambiente escolar. Compreendemos as representações sociais como um conhecimento do senso comum que se caracteriza por influenciar as ações e comportamentos dos sujeitos em face de um dado objeto social. Consideramos, portanto, as representações sociais como uma variável importante no contexto escolar. Partindo desse pressuposto, empreendemos uma investigação que buscou analisar as representações sociais do espaço geográfico piauiense, mobilizadas pelos professores de Geografia. Os achados dessa pesquisa serão aqui relatados.

Iniciamos esse relato respondendo a um questionamento: Por que utilizar a Teoria das Representações Sociais? Ao se realizar um levantamento sobre o uso dessa teoria nas pesquisas em educação, observamos um número cada vez mais crescente desse aporte teórico. Com relação às pesquisas de Geografia podemos visualizar uma progressão em seu uso, tanto nas investigações da Ciência Geográfica como no ensino de Geografia. Em um estudo realizado

por Martins, Carvalho e Antunes-Rocha (2014), que teve como objetivo identificar os grupos de pesquisas brasileiros cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), que desenvolvem investigações com o uso da Teoria da Representação Social, o campo da Educação aparece como destaque. Constatamos que do total absoluto de 172 grupos cadastrados, 50 são da área de Educação, correspondendo a 49%.

Ao analisar especificamente o contexto da Geografia, observamos um número pequeno de grupos, o que nos revela que apesar do avanço das pesquisas geográficas que utilizam o aporte teórico das representações sociais, ainda temos um campo vasto para novas pesquisas. Além disso, consideramos que os estudos que se fundamentam nesta teoria apresentam grande importância no nosso país, isso porque, as representações sociais identificam como os grupos sociais percebem o mundo e a partir desta percepção, agem e tomam posição na sociedade.

Nesse texto, em específico, objetivamos identificar a representação social do “espaço geográfico piauiense”. Essa opção pelo estudo do espaço se deu porque é nele que temos a concretização das ações humanas sobre o meio. No nosso caso, o espaço geográfico do estado do Piauí. Esse estudo também pretendeu contribuir com as investigações que estão relacionadas à realidade piauiense.

Esse caminho foi escolhido pelo fato de percebermos que ainda temos poucos estudos científicos direcionados ao ensino da Geografia do Piauí e a Teoria das Representações Sociais. Ao realizar um levantamento bibliográfico até o ano de 2017, em relação às pesquisas sobre essa temática, encontramos somente os trabalhos de Silva (2016), que apresentam a representação social de espaço geográfico piauiense partilhado por alunos do 3º Ano do Ensino Médio, e de Xavier (2013), que aborda o conceito de espaço geográfico no Ensino Médio, observando a percepção desse conceito pelos professores, contudo, a autora não utilizou como fundamentação a referida teoria.

Em visto disso, com esse texto, que apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do

Piauí (PPGGEO), biênio 2015-2017, tencionamos identificar a representação social do espaço geográfico piauiense partilhada pelo grupo dos professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais do município de Teresina (PI). Para isso, além da Teoria das Representações Sociais utilizamos a abordagem complementar da Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Jean-Claud Abric.

Como instrumento de coleta optamos pelo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), onde tínhamos como estímulo indutor, a frase o “espaço geográfico piauiense é...”. Diante desse estímulo, os professores eram solicitados a escrever cinco palavras. Logo após, hierarquizavam as palavras por ordem de importância sendo identificadas por números. E por fim, justificavam as palavras de números 1 e 2. Essas justificativas foram categorizadas a partir da análise categorial de Bardin (2006). As palavras coletadas no TALP foram processadas no *software* EVOC.

Para compreender o percurso desenvolvido para essa pesquisa iniciaremos esse trabalho apresentando a Teoria das Representações Sociais.

## **A Teoria das Representações Sociais e abordagem complementar estrutural**

Com relação ao surgimento da ideia de representações sociais, Moscovici (2003) atribui a Durkheim o mérito de ser o primeiro a perceber que as produções mentais poderiam ser tanto individuais como sociais. Embasado nessa visão, o sociólogo estabeleceu as representações individuais e coletivas. As primeiras relacionavam-se com o campo da Psicologia, tendo por substrato a consciência de cada um, enquanto a última estava ligada ao campo da Sociologia, considerando a sociedade em sua totalidade (MOSCOVICI, 2003; 2001).

Partindo das representações coletivas de Durkheim, Moscovici avançou em seu conceito e elaborou as representações sociais. Porém, a diferença entre essas representações centrou-se na abordagem. Para Durkheim, as representações coletivas expressavam um caráter engessado na Sociologia, consideradas como “[...] formas estáveis de

compreensão coletiva [...]” (MOSCOVICI, 2003, p. 15). Já Moscovici (2003), demonstra que as representações sociais tinham caráter social, podendo-se incluir nelas, conceitos psicológicos e sociológicos. Indicam, assim, maior plasticidade, bem como, exploram a variação e a diversidade de ideias coletivas na sociedade.

Foi Serge Moscovici quem, então, elaborou a Teoria das Representações Sociais, apoiando-se nas ideias de Durkheim. Elas foram relatadas inicialmente em sua obra *La psychanalyse son image et son public*, publicada na França, no ano de 1961. Esta teoria enfatiza que a Psicologia Social apresenta ideias das ciências, Psicologia e Sociologia. Além disso, a teoria objetivava entender como as pessoas elaboram suas representações, partilham e fazem parte das suas realidades comuns/sociais. Como enfatiza Moscovici (2003, p. 41), a tarefa dessa ciência é “[...] estudar tais representações, suas propriedades, suas origens e seu impacto”.

As representações sociais são assim fenômenos complexos que devem ser compreendidos dentro de um contexto social. Para Moscovici (2012, p. 27) devem ser percebidas como “[...] *uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos*” (grifo do autor). Ou seja, apresenta-se como um corpo de conhecimento organizado que advém da troca de informações entre os indivíduos, que produz e determina comportamentos nos diferentes grupos.

Para Jodelet (2001, p. 17), “elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões, e eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. Por estarem diariamente presentes em nossa realidade, as representações sociais apresentam-se como um importante instrumento para as pesquisas, principalmente, no âmbito da Educação, pois o ambiente escolar é recheado de diferentes relações e “[...] devem ser estudadas, articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrados – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação” (JODELET, 2001, p. 26).

Por conta da difusão dessa teoria e de seus processos de organização, ela vem sendo alvo de trabalhos de pesquisadores em várias partes do mundo. Essas pesquisas aperfeiçoam e aprofundam a teoria de tal maneira que é possível observar a existência de abordagens complementares a ela. No caso dessa pesquisa, optamos por utilizar a abordagem estrutural: a Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Jean-Claud Abric.

A Teoria do Núcleo Central não pretende substituir a Teoria das Representações Sociais, apenas deseja contribuir para sua melhor compreensão enquanto fenômeno. Abric (1994a, p. 73) citado por Sá (1996, p. 76) sublinha que o “[...] conteúdo cognitivo das representações, como um conjunto organizado ou estruturado, não como simples coleção de ideias e valores”. Assim, esse autor considera que a representação social está organizada em torno de um núcleo central ou núcleo estruturante, e é ele quem dá o significado às representações (SÁ, 1996).

Segundo Abric (1994a, p. 73) citado por Sá (1996, p. 67), o núcleo central é “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos, cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. Em complementaridade ao sistema central temos os sistemas periféricos compostos por elementos que permitem mudanças, ou seja, são flexíveis. Contudo, nessa ótica, para essa perspectiva, o elemento principal da representação é o sistema central, visto que “[...] é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização” (ABRIC, 2001, p. 163).

Como visto, esse trabalho fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e na abordagem complementar da Teoria do Núcleo Central de Jean-Claud Abric, contudo faz-se necessário apontarmos o contexto dessa teoria nas pesquisas de ensino de Geografia.

## Representações sociais a as pesquisas de ensino de Geografia

De acordo com Bomfim (2012, p. 23), o termo Representação Social apareceu para a Ciência Geográfica nos anos de 1980, nos trabalhos de Guerin (1985), Gummuchian (1985,1989) e Bailly (1995), “[...] que afirmam que a Geografia consiste nas representações de objetos, de práticas e de processos espaciais graças aos conceitos evolutivos”. Para Cavalcanti (1998), a representação social é um recurso importante para compreendermos que concepções, ideias, conceitos e imagens sobre Geografia as crianças e adolescentes estão formando nos diferentes ambientes e também no âmbito escolar. Além disso, pode indicar caminhos para práticas do ensino dessa ciência.

A representação social é produto das comunicações e das práticas sociais (BOMFIM, 2012). Essas relações são construídas no espaço vivido pelos sujeitos. Consequentemente, o espaço é o objeto de representação. A Geografia, por ter como objeto de estudo o espaço geográfico, é permeada por uma diversidade de representações. Com isso, identificar e conhecer as representações sociais de alunos e professores em relação à Geografia é um importante passo para refletirmos sobre como essa disciplina é compreendida por esses sujeitos.

As representações sociais, por apresentarem-se cotidianamente no ambiente escolar, vêm sendo cada vez mais desenvolvidas no campo educacional da Geografia. Assim, “[...] a grande apropriação desse referencial teórico e metodológico tem privilegiado, sobremaneira, o ensino de Geografia no Brasil, tal como no Piauí” (PINHEIRO, 2015, p. 58).

Um estudo pioneiro de grande relevância no ensino de Geografia, que teve como referência a Teoria das Representações Sociais foi realizado por Calvalcanti (1998) na sua tese de doutorado, que originou o livro “Geografia, escola e construção de conhecimento”. Nessa pesquisa, Cavalcanti (1998) buscou compreender a representação social dos alunos do Ensino Fundamental sobre os conceitos geográficos – Lugar, Paisagem, Natureza, Sociedade, Região e Território –, que estão presentes nos conteúdos da 5ª e 6ª séries (atualmente, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II).

Em seu estudo, Cavalcanti (1998) teve como sujeitos, alunos e professores do Ensino Fundamental, e mostrou a influência das representações dos docentes na formação dos conceitos geográficos pelos alunos. Ao revelar a representação social dos professores, foi possível concluir que estes apresentavam dificuldades em compreender os conceitos-chave da Geografia. Consequentemente, os alunos também mostraram déficit de compreensão em relação a esses conceitos. Outra constatação foi a falta de formação continuada dos professores, que contribui para a permanência de um ensino de Geografia de caráter mnemônico (uso excessivo da memória), conservando o modelo clássico.

No que diz respeito ao estado do Piauí, temos o estudo pioneiro de Silva (2007), com sua tese intitulada “*Habitus* docente e representações sociais do ‘ensinar Geografia’ na Educação Básica de Teresina (PI)”. Esse trabalho teve como objetivo compreender o conteúdo e a estrutura da representação social do “ensinar Geografia”, relacionando-o com o *habitus* na perspectiva de Pierre Bourdieu, dos professores de Geografia das escolas públicas do município de Teresina.

A representação social dos professores de Geografia em relação ao “ensinar Geografia”, identificada por Silva (2007) em seu trabalho, demonstra que essa representação funcionava como um obstáculo para o desenvolvimento de práticas mais científicas em relação ao ensino da disciplina, o que indica que os conteúdos geográficos ainda estão enraizados em um tradicionalismo, fato ainda presente no contexto nacional.

Com relação às pesquisas, no estado do Piauí, que utilizaram o aporte teórico das representações sociais, temos Pimentel Neto (2013) que evidenciou o conteúdo e a estrutura da representação social de Geografia por professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais de Teresina (PI). Como resultado do trabalho, o autor concluiu que os professores executam o seu ofício tendo como subsídio a representação social de Geografia construída ao longo de sua vivência/experiên-

cia, e esta representação não contribui para o bom desenvolvimento da disciplina nos anos iniciais.

Outra pesquisa foi a de Pinheiro (2015) que teve como objetivo analisar a representação social de paisagem entre os alunos da 1ª Série do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Teresina (PI), bem como verificar a influência do trabalho docente para a permanência ou transformação dessas representações. Seus resultados revelaram que a representação social de paisagem pelos alunos estava relacionada ao senso comum, e tinha pouca influência do conhecimento científico sobre paisagem ao qual tiveram contato durante a Educação Básica.

Com relação à temática do espaço geográfico piauiense e as representações sociais temos a pesquisa de Silva (2016) que teve como objetivo central realizar a análise da representação social do espaço geográfico piauiense no grupo de alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino em Teresina (PI). Como resultado foi constatado que a representação social do espaço geográfico do Piauí compartilhada pelos alunos, apresenta um misto de aspectos do senso comum com poucas características do conhecimento científico. Foi partindo dessa pesquisa, que questionamos se o grupo de professores do estado do Piauí possui uma representação social de espaço geográfico piauiense. Esse questionamento será melhor explorado a seguir.

### **Representação social do espaço geográfico piauiense partilhada pelos professores de Geografia**

Para identificar a representação social do espaço geográfico piauiense partilhada pelos professores de Geografia do Ensino Médio da rede estadual do município de Teresina (PI), percorremos 27 escolas da rede estadual, todas localizadas na zona urbana e escolhidas de maneira aleatória nas cinco zonas administrativas da

cidade (Norte, Sul, Sudeste, Leste e Centro<sup>1</sup>). Desse número de escolas participaram da pesquisa 52 professores que colaboraram com o preenchimento do TALP.

Os dados do TALP foram tratados pelo *software* EVOC, e os 52 professores investigados mencionaram 260 palavras, sendo 140 (53,8%) palavras diferentes. O Gráfico 1, traz a estrutura e o conteúdo da representação obtidos a partir do EVOC, que possui quatro quadrantes: quadrante 1 – superior esquerdo – representa o núcleo da representação com seus elementos; os quadrantes 2 e 3 – inferior esquerdo e superior direito – destacam o sistema periférico intermediário e o quadrante 4 – inferior direito – o sistema periférico mais afastado.

**Gráfico 1** – Conteúdo e estrutura da representação social do espaço geográfico piauiense

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) $F \geq 12$ OME < 3,0			Quadrante 2 (elementos intermediários) $F \geq 12$ OME $\geq 3,0$		
Elementos	F	OME	Elementos	F	OME
Diversificado	16	2,063			
Rico	13	2,846			

1 A cidade de Teresina não possui zona administrativa Oeste, isso acontece pelo fato de que a oeste da cidade temos o Rio Parnaíba. Esse rio é a fronteira entre Teresina e Timom, cidade do Maranhão.

Quadrante 3 (elementos intermediários) F < 12 OME < 3,0			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F < 12 OME ≥ 3		
Elementos	F	OME	Elementos	F	OME
Cultural	5	2,400	Complexo	5	3,200
Desconhecido	4	2,000	Desenvolvimento	4	4,000
Desigual	9	2,667	Despovoado	3	3,667
Dinâmico	4	2,000	Extenso	5	3,600
Economia	8	2,625	Lugar	3	3,000
Heterogêneo	3	2,333	Pobre	3	4,333
Paisagem	3	2,000	Político	5	3,600
Quente	5	2,800	Seco	3	3,667
			Turismo	5	3,000
			Urbano	3	3,000

Fonte: Organizado pelos autores, 2017.

Analisando o Gráfico 1, a primeira constatação que temos é que existe uma representação social do espaço geográfico piauiense entre os professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino. Isso fica evidenciado pela existência de elementos no núcleo central (quadrante 1), formado pelas evocações: *diversificado* e *rico*. Os demais elementos são pertencentes ao sistema periférico da representação social.

Com relação a esse sistema, observamos que o segundo quadrante está vazio. Deduzimos que possivelmente os assuntos relacionados ao espaço geográfico piauiense não estão entre os “assuntos da moda”, ou seja, não estavam em ênfase no momento da aplicação do TALP. O que é uma constatação preocupante, visto que, é importante que os alunos compreendam o espaço geográfico no qual estão inseridos. No quadrante 3, temos as palavras: *cultural*, *desconhecido*, *desigual*, *dinâmico*, *economia*, *heterogêneo*, *paisagem* e *quente*. No

quadrante 4, os elementos são: *complexo, desenvolvimento, despojado, extenso, lugar, pobre, político, seco, turismo e urbano*.

Todos os elementos presentes no Gráfico 1 (elementos do núcleo central e do sistema periférico) de acordo com Abric (2000) funcionam como entidades, cada um tem sua função específica, contudo são complementares entre si. Para esse autor, o sistema central é “[...] essencialmente social, ligados a condições históricas, sociológicas, e ideológicas, diretamente associado aos valores e normas [...]” (ABRIC, 2000, p. 33), por isso são resistentes as mudanças. Já o sistema periférico é individual e parte do contexto imediato, onde os sujeitos estão inseridos, apresentando-se flexíveis.

As evocações, que deram origem ao Gráfico 1, indicaram uma atribuição de sentido ao objeto representado, e o núcleo central é o sistema que garante a estabilidade e a coerência da representação. Para melhor compreendermos o sentido dado pelos professores pesquisados ao objeto “espaço geográfico piauiense”, solicitamos a eles, durante a aplicação do TALP, que justificassem a escolha da palavra citada, considerada por eles como a mais importante (1ª e 2ª posições). A seguir iremos analisar as justificativas que foram apresentadas pelos indivíduos na busca de compreender o sentido dado a cada representação.

Fundamentados no Gráfico 1, notamos que os elementos que correspondem ao núcleo central foram *Diversificado* e *Rico*. A palavra *diversificado* evidenciou a maior frequência (F = 16) e uma ordem média significativa de (OME = 2,036). O elemento *Rico* apresentou como frequência (F = 13) e uma ordem média de (OME = 2,846). Na tentativa de conhecer o sentido dessas palavras em relação à representação social de espaço geográfico piauiense fizemos uma categorização (BARDIN, 2006) das justificativas dadas a essas expressões, conforme consta nas Tabelas 1 e 2, a seguir.

**Tabela 1** – Categorização da palavra *diversificado* a partir das justificativas dos professores pesquisados

<b>Categorias</b>	<b>Respostas dos professores</b>	<b>Frequência (N° de professores)</b>
Variedade de paisagens	O espaço geográfico piauiense apresenta grande variedade de paisagens, com diferentes formas de relevo, vegetação, entre outros. Também apresenta grande diversidade cultural (Professor n° 51).	5
	O estado é dotado de paisagens diferenciadas, tanto culturais como relacionadas ao meio ambiente (Professor n°15).	
	Diversificado pela variedade de paisagens e culturas (Professor n°41).	
	Observando o estado por região verifica-se que ele apresenta uma diversidade de paisagens de Norte a Sul (Professor n° 24).	
Relação espaço físico e processos sociais	Porque apresenta diversas paisagens, a percepção das pessoas sobre o Piauí é diversa. O processo espacial do Piauí produziu sua diversificação (Professor n° 9).	2
	Diversificado do ponto de vista físico da forma como ocorreu o processo de colonização e em termos culturais (Professor n° 45).	
Aspectos naturais	Diversificado nos aspectos culturais, sociais e econômicos. De uma população que sofre influência de culturas próximas e de riquezas econômicas. Embora ainda pouco explorada para benefício da população (Professor n° 49).	1
	Diversificado é uma palavra que define bem o Piauí, pois o nosso estado tem aspectos naturais diversos como vegetação Cerrado, Caatinga, Cocais (Professor n° 30).	
<b>Total</b>		<b>8</b>

Fonte: Organizado pelos autores, 2017.

O primeiro conjunto de significados se organizou a partir da palavra *diversificado*, Tabela 1, do qual tivemos um total de 8 (oito) justificativas com relação a essa expressão. Com base na categorização, o significado dessa palavra deu-se em três categorias, que são: *Variedade de Paisagens*, *Relação Espaço Físico e Processos Sociais* e *Aspectos Naturais*. A categoria com maior representatividade foi *Variedade de Paisagens* que consta 5 (cinco) das justificativas, *Aspectos Naturais* conta com 1 (uma) e *Relação Espaço Físico e Processos Sociais* com 2 (duas) justificativas. Com relação à categoria *Variedade de Paisagens*, as respostas dos professores apresentaram que o espaço geográfico piauiense é constituído de paisagens. A palavra *paisagens*, no contexto das justificativas, apresenta-se como paisagem natural, considerando os aspectos da geografia física do estado. Além disso, alguns professores em suas respostas acrescentaram a palavra *cultural*, enfatizando a presença humana nesse espaço.

O que percebemos com essas narrativas é que possivelmente os professores não estão fazendo a distinção entre os conceitos de Paisagem e Espaço Geográfico. Sabemos que cada um desses conceitos tem sido descritos de maneiras diferentes pelas correntes da Geografia. Assim, ao refazer a leitura das justificativas deduzimos que os professores estão considerando o termo Paisagem no sentido da Geografia Clássica, isso por que temos uma ênfase nas características físicas e culturais, dando a esses elementos características de um conjunto único, resultado da combinação de elementos físicos e humanos.

A segunda categoria, *Relação Espaço Físico e Processos Sociais*, aponta elementos da categoria anterior, como aspectos físicos e a presença de cultural nesse espaço, contudo acrescenta os processos sociais. As justificativas apontaram para o conceito de espaço geográfico na corrente da Geografia Crítica, isso porque temos indícios de um espaço social que é vivido – campo de ação dos indivíduos –, além disso, as respostas indicaram os processos econômicos que refletem na reprodução da força do trabalho.

A última categoria, *Aspectos Naturais* está ligada com a primeira, pois o professor que contempla essa categoria mostra que o

espaço geográfico piauiense é diverso em relação a sua natureza. Acreditamos que essa natureza esteja relacionada aos elementos paisagísticos, isso porque ele apresenta como exemplo, as diferentes vegetações do estado.

Com relação à palavra *rico*, ao analisarmos as justificativas presentes no TALP, encontramos três repostas que geraram uma só categoria, como mostra a Tabela 2.

**Tabela 2** – Categorização da palavra *rico* a partir das justificativas dos professores pesquisados

Categorias	Respostas dos professores	Frequência (Nº de professores)
Riquezas/ recursos naturais	Rico pelas riquezas naturais representadas pelos recursos minerais (Professor nº 27).	3
	O espaço piauiense apresenta grande riqueza natural, o que pode fomentar o desenvolvimento do estado, e de certa forma, melhorar as condições de vida para os piauienses, como a geração de empregos (Professor nº 40).	
	O Piauí apresenta grande diversidade de recursos naturais, os quais são pouco explorados, uma verdadeira riqueza em potencial (Professor nº 51).	
<b>Total</b>		<b>3</b>

Fonte: Organizado pelos autores, 2017.

Ao considerarmos essas respostas, podemos inicialmente concluir que todas se relacionam com as riquezas e os recursos naturais do estado. Com relação ao professor nº 27, este em sua justificativa, considera somente a riqueza natural, exemplificando com a produção mineral do estado.

Os professores nº 40 e nº 51, além de exaltar a riqueza natural foram complementares ao concebê-la como potencial econômico. O primeiro, exalta que essas riquezas naturais poderiam garantir a gera-

ção de emprego e renda do estado. Já o segundo, apresenta que os recursos naturais são pouco explorados, contudo possuem uma grande potencialidade em relação à exploração.

Fazendo uma leitura mais geral dessas justificativas podemos considerar que *diversificado* e *rico* guardam alguma semelhança. *Diversificado*, ressalta a diversidade natural e a palavra *rico* as riquezas naturais. Segundo Abric (2000) o núcleo central está ligado à memória coletiva do grupo e tem função consensual. Nas justificativas apresentadas pelos professores temos um consenso em relação à riqueza e a diversidade natural do estado. Esse aspecto, entretanto, parece ser pensado como paisagem na sua acepção comum, pouco científica, mais do que como espaço geográfico tal qual o conceituam os geógrafos.

Esse consenso garante a continuidade e a permanência da representação. Isso pode ser constatado pela pesquisa de Silva (2016), que revela na representação social de espaço geográfico piauiense dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio, elementos como “grande”, “desgastados”, “rios” e “cidade”. O sentido dado a essas palavras, segundo o autor, é de que esse espaço apresenta-se extenso com beleza natural, onde os rios são a sua riqueza. Já, em relação à cidade é atribuído o sentido de carência de investimentos. Se comparadas as representações dos professores de nossa pesquisa às dos alunos de Silva (2016), essas representações, em parte, mostram similaridades, visto que as duas exaltam os aspectos naturais do estado.

No que diz respeito ao sistema periférico de uma representação social, Abric (citado por SÁ, 1996, p. 73) considera que este se distingue do sistema central por ser funcional. Por ser mais flexível que o central, é ele que inicialmente irá “absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central” (ABRIC citado por SÁ, 1996, p. 74). Desse modo, através dele, haverá a possibilidade de transformação da representação. Segundo Silva (2007, p. 146), “considerando-se as representações sociais como um conhecimento voltado para a ação, as descrições do objeto representado implicam necessariamente a algum tipo de prescrição para os indiví-

duos ou grupos”. Dessa maneira, consideramos importante analisar o sistema periférico dessa representação.

Observando o Gráfico 1, temos, no quadrante 3, oito palavras e, no quadrante 4, dez palavras, que totalizam 18 (dezoito) elementos. Partindo das justificativas dos professores no TALP, a tendência das repostas dadas a essas palavras presentes no sistema periférico são descritivas, já que as justificativas apontaram características do espaço geográfico piauiense, como *quente*, *desigual*, *seco*, *extenso*, dentre outras palavras. Além disso, é importante destacar que algumas dessas palavras têm suas justificativas direcionadas aos aspectos físicos da paisagem, o que deduzimos advir da predominância da visão natural do estado.

Assim, consideramos que essa visão naturalizada do espaço geográfico piauiense seja a representação social desse público em relação ao espaço, isto é, o conhecimento comum desse objeto. Lembramos que a representação social tem como função, o saber. Ela permite que os sujeitos estejam informados sobre o que acontece a sua volta, para poderem compreender a sua realidade. No caso desse objeto, o conhecimento está preso aos aspectos naturais/recursos naturais. Essa constatação é ainda mais evidente quando retornamos aos dados de Silva (2016), onde percebemos a similaridade das representações dos alunos e dos professores.

Assim, consideramos que as representações sociais dos professores do Ensino Médio podem influenciar diretamente na sua prática em sala de aula, porque, ao compartilharem essa visão do espaço geográfico piauiense com os alunos, os professores detêm-se a um só aspecto do estado, o natural, minimizado as outras dimensões que o envolvem, como econômico, político, social e cultural.

## Considerações Finais

A presente pesquisa procurou contribuir com reflexões acadêmicas no campo do ensino de Geografia que tem como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais. Em especial, essa investigação intencionou identificar essa relação no Piauí, especificamente, o conhecimento de seu espaço geográfico pelos professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino do município de Teresina.

Objetivamente, os resultados da pesquisa, apresentaram a existência de uma representação social que se constitui predominantemente por elementos do senso comum. Há uma ênfase em relação aos aspectos físicos do estado em detrimento dos outros aspectos (social, econômico e político) que concebem o espaço geográfico. Além disso, constatamos que não existe nenhuma evocação no quadrante superior direito (Gráfico 1), onde consideramos a possibilidade de que o espaço geográfico piauiense não seja um dos assuntos muito presentes no cotidiano dos pesquisados, consequentemente, não são perceptíveis nas discussões em sala de aula.

Esse fato nos chamou atenção para a formação inicial e continuada dos professores em relação aos assuntos relacionados ao estado do Piauí, no qual percebemos um assento a geografia física. Esse dado apontou para a necessidade de observarmos a estrutura curricular da formação inicial e reforçar a importância de se trabalhar os conteúdos regionais nas escolas, visto que o quadrante superior direito estando vazio, nos apresenta que esses assuntos não estão entre os trabalhados no dia a dia escolar.

Acreditamos que esse artigo contribuiu para o estabelecimento de estratégias na formação dos professores e como reforço na construção de uma nova representação social em relação ao objeto estudado. Nesse sentido, nosso estudo apontou direcionamentos para a ação, sendo um objeto para novas investigações e discussões.

## Referências

- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BONFIM, Natanael Reis. A representação social como teoria e método. BONFIM, Natanael Reis; ROCHA, Lurdes Bertol (Orgs.). **As representações na Geografia**. Ilheus-BA: Editus, 2012. p. 13-30.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- JODELET, Denise. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 19-44.
- MARTINS, Alberto Mesaque; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 104-114, jan./abr., 2014.
- MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PIMENTEL NETO, Raimundo Nunes. **A representação social de Geografia pelas professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, 2013.
- PINHEIRO, Igor de Araújo. **Representação social de paisagem por alunos do Ensino Médio das escolas públicas de Teresina-PI**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, 2015.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Gil Anderson Ferreira. **Representação social do espaço geográfico piauiense partilhada por alunos(as) do Ensino Médio em Teresina-PI**. 2016. 104 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, 2016.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. 2007. 201 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

XAVIER, Maria Pereira da Silva. **O conceito de espaço geográfico na prática docente em Geografia no Ensino Médio**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

## 6

# REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE RECURSOS DIDÁTICOS NÃO CONVENCIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR

*Josivane José de Alencar  
Josélia Saraiva e Silva*

**A** Geografia, ciência que estuda o espaço em suas dinâmicas e contradições, tem como propósito fornecer subsídios para o cidadão compreender a realidade em que se encontra inserido. Isto é feito, por exemplo, através da análise das transformações processadas pelos agentes de produção do espaço sobre o substrato natural. A instrumentalização de conhecimentos acerca da produção espacial e sobre os atores que nela atuam ocorre, inicialmente, com as temáticas e conteúdos veiculados pelo ensino da Geografia Escolar, que contribui de modo decisivo para o desenvolvimento de raciocínios geográficos pelos estudantes.

A promoção de um processo de ensino e aprendizagem em Geografia, voltado para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, em uma situação pedagógica, ocorre a partir de uma diversificação das metodologias adotadas pelo professor, mediadas pelo uso de diferentes recursos didáticos. A utilização de produtos culturais na aula de Geografia é uma alternativa viável para a consolidação de um processo de ensino que desperte o interesse dos estudantes pelos conteúdos veiculados por esta disciplina escolar no cotidiano, visto que, historicamente, o ensino dessa matéria tem sido marcado pelo enciclopedismo, bem como pelo reforço aos processos pautados na descrição e memorização de fatos ou fenômenos.

A presença de recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar é uma das formas de ressignificar o seu ensino, pois sua inserção na escola torna a aula mais dinâmica, estimula a participação dos estudantes e amplia a sua capacidade de aprender. Apesar das vantagens proporcionadas, ainda é pequeno o número de professores de Geografia que faz uso desses recursos didáticos não convencionais na sala de aula da Educação Básica (SILVA, 2011), colaborando para que o ensino dessa disciplina seja encarado como um processo enfadonho e sem aplicação real na vida dos estudantes.

A inclusão de variados recursos didáticos na aula de Geografia contribui para a diminuição da prevalência da verbalização e encoraja a interação entre estudante e o professor.

Seu uso na escola favorece a ocorrência de debates sobre a problematização de fatos vivenciados pelos estudantes, assim como para um ensino mais contextualizado. Através da mediação dos recursos didáticos o professor pode, por exemplo, captar as significações que os estudantes guardam sobre os conceitos e conteúdos geográficos, tornando o processo de aprendizagem mais proveitoso e mais próximo dos anseios dos estudantes.

Diante dos desafios acima apontados para o ensino de Geografia na escola básica, pretendemos com este artigo, demonstrar de que forma a presença de recursos didáticos não convencionais contribui para o reforço da aprendizagem de conteúdos e temas da Geografia na escola, como forma de auxiliar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina, no âmbito escolar. O estudo é fruto de uma pesquisa de mestrado vinculada ao PPGGEO (Programa de Pós-Graduação em Geografia) da Universidade Federal do Piauí.

Para a compreensão da importância dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, procuramos investigar que representações sociais os professores de Geografia e os estudantes de Ensino Médio tinham dos recursos didáticos não convencionais, assim como a importância atribuída a esses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. Investigamos também como a presença dos recursos orienta a prática docente e de que modo a rea-

lização de intervenções na aula de Geografia colabora para a mudança na representação social que os estudantes tem dos recursos não convencionais como auxiliares dos conteúdos geográficos.

## **A Teoria das Representações Sociais**

Serge Moscovici, ao criar a Teoria das Representações Sociais, com base em estudos realizados sobre a representação social da Psicanálise na sociedade parisiense, inaugurou um conjunto de possibilidades para a apreensão das formas como as pessoas representam a realidade em que vivem, como agem e se comportam, a partir das significações que contém do mundo. Enquanto teoria que expressa um saber popular, do senso comum, a Grande Teoria foi pensada como um conjunto de conceitos teóricos que explicariam como as representações sociais são gestadas e como ocorre a sua difusão em nosso cotidiano, seja com relação aos contatos interpessoais ou aos mediados pelos meios de comunicação.

As representações sociais constituem-se como um conjunto de saberes sociais que emanam do senso comum, tornando-se, por isso mesmo, um saber essencialmente popular. Na qualidade de teoria do conhecimento, tal concepção tem como objetivo primordial compreender como através dos processos de interação com os objetos sociais, mediados pela linguagem, o homem constrói representações do mundo em que vive, a partir da classificação e concretização dos objetos com os quais interage no cotidiano, seja no mundo do trabalho ou em seu ambiente familiar.

As representações sociais são construídas e mediadas pelos processos de comunicação, tendo a linguagem como sua principal ferramenta. Como forma de expressão tipicamente humana, a linguagem, além de distinguir o homem dos animais, é fonte geradora de representações coletivas (FARR, 1994). Para confirmar a importância da linguagem no processo de elaboração das representações, Moscovici (2003, p. 41) nos informa que “pessoas e grupos representam no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente”.

As representações sociais são, portanto, processos de significação do real, ocorridos por meio de recursos de comunicação e interação. Elas revelam um saber que emerge da comunicação e exprimem pensamentos e ideias do senso comum, escondidas em nossa mente (MOSCOVICI, 2003). Para Moscovici, as representações convencionam objetos ou pessoas e, ao mesmo tempo, são prescritivas, ou seja, “se impõem sobre nós como uma força irresistível” (Ibidem, p. 35).

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam concomitantemente, através de uma palavra, de um gesto, de uma reunião em nosso cotidiano. Elas impregnam a maioria das nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2010, p. 10).

Constituídas como saberes oriundos do senso comum, as representações sociais estão presentes em nosso cotidiano quando partilhamos formas de pensamento. Diferentemente do conhecimento científico, as representações sociais revelam o senso comum presente nos discursos e mensagens simbólicas manifestadas pelos homens, inseridos no grupo.

As representações sociais são continuamente elaboradas na perspectiva da relação do sujeito com o mundo. A elaboração das significações do mundo decorre diretamente da experiência do sujeito inscrito em uma realidade social e cultural, dotada de uma história pessoal e social (JODELET, 1984 *apud* SPINK, 1994). As representações sociais emergem de um processo contínuo de reelaboração da realidade no espaço de interação estabelecido entre homem e mundo.

No processo de construção das representações sociais, há um contínuo diálogo do sujeito com o objeto, pois ambos são influenciados. Para Moscovici, a representação só é construída quando o indivíduo reflete, pensa sobre o objeto, uma vez que a representação

envolve as características atribuídas pelo sujeito, logo requer um conhecimento sobre suas qualidades.

No processo de construção das representações sociais, os diálogos estabelecidos entre as pessoas, gestam verdades que são partilhadas pelo grupo de pertença. Essas verdades são pautadas no senso comum e, para serem validadas, precisam ter um caráter público e ser acessível a todos os membros do grupo. O processo de partilha requer uma elaboração coletiva dos componentes constitutivos do grupo (WAGNER, 2000).

As representações sociais são construções simbólicas da realidade. Para Moscovici (2003, p. 46), elas “possuem duas faces que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica”. Como atividade simbólica, as representações sociais são conduzidas com o pleno desenvolvimento do “Eu”, em sua interação com o mundo e com os objetos.

A estruturação de símbolos nos remete a dois processos nas representações sociais: *ancoragem* e *objetivação*. A ancoragem é um processo que

[...] transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga em nosso sistema particular de categorias e compara com um paradigma que nós pensamos ser apropriado [...], ou seja, é o ato de classificar ou dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

O processo de ancoragem, que nos remete à rotulação de um objeto, está intimamente relacionado com a nossa capacidade de dar nome e de localizá-lo. Esta função está diretamente ligada com a identidade da nossa cultura. Ao ancorar uma ideia, estamos retirando um objeto do anonimato, apresentando um nome, uma classificação, como forma de estabelecer com este uma relação positiva ou negativa (MOSCOVICI, 2010).

A objetivação, por sua vez, remete a transformação de conceito em uma imagem. No processo de objetivação, as imagens são assimiladas, tornando-se fundamentais para a comunicação e compreensão social. Para Moscovici (2010, p. 72), “objetivar é descobrir

a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”.

No processo de objetivação, nossa mente procura transpor, tornar físico e acessível o objeto apresentado que nos parece estranho. De acordo com Moscovici (2010, p. 76), o processo de objetivação nos encoraja a consubstanciar tudo o que encontramos, pois “nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes e quando nós escrevemos nos personificamos à cultura, pois é a própria linguagem que possibilita fazer isso”.

Ancoragem e objetivação, no olhar de Serge Moscovici, são essenciais para a memória, dado que:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com algum tipo e os rotula com nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

Os estudos em representações sociais são fundamentais para a compreensão de como se processa o discurso social e de que maneira as informações são compartilhadas. Enquanto saber que emerge da inserção do indivíduo em um grupo social, o conhecimento das representações pode se traduzir como elemento de análise de práticas sociais e, ao mesmo tempo, servir de combustível para ações de transformação política de um segmento da sociedade (MINAYO, 1994).

O conhecimento dessas formas de significação do mundo, pela população, é extremamente útil na sociedade atual. Como maneiras de conhecimento que se impõem sobre nós, independentemente da nossa vontade (MOSCOVICI, 2010), compreender a forma como estes saberes são socialmente produzidos e os efeitos práticos que eles trazem no cotidiano, ajudam-nos a entender determinadas práticas, justificativas de ações, bem como o sentimento

de pertença de um indivíduo dentro de um grupo, de uma coletividade onde se encontra inserido.

Por meio da Teoria das Representações Sociais é possível captar as significações que professores e alunos têm de um determinado objeto ou fenômeno. Através do conhecimento das significações de professores e estudantes é viável realizar mudanças no processo de ensino, mudanças que culminem uma melhoria da aprendizagem.

Diante da possibilidade de acessar o conhecimento do senso comum de alunos e professores do Ensino Médio, elegemos como objeto representacional da pesquisa, os recursos didáticos não convencionais (SILVA, 2011), compreendidos como elementos que foram incorporados e utilizados pela escola como instrumentais para a consolidação da aprendizagem de conteúdos trabalhados pelas matérias escolares. São exemplos desses recursos: a música, as histórias em quadrinhos, o cinema, o tetro, o texto jornalístico, o computador, a *Internet*, dentre outros mecanismos disponíveis no contexto social e que foram incorporados à prática docente na escola de Educação Básica.

O acesso às significações de estudantes e professores do Ensino Médio sobre os recursos didáticos não convencionais contribuiu, no caso desta pesquisa, para uma melhor compreensão das significações em torno do ensino de Geografia com base no emprego desses recursos auxiliares do ensino. De posse desses conhecimentos, foi possível elaborar um roteiro de intervenção pedagógica para verificar como o emprego dos recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia contribuem para tornar os conhecimentos dessa disciplina mais significativos na compreensão dos estudantes da escola básica.

## **Em busca das representações sociais de recursos didáticos não convencionais partilhados por professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio**

Para identificarmos a representação social que os estudantes têm dos recursos didáticos não convencionais, elegemos como objetivo geral do nosso estudo: avaliar a possibilidade de mudanças de representações sociais de recursos didáticos não convencionais e de aprendizagem de Geografia Escolar partilhadas por professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio. Portanto, procuramos, com a realização da pesquisa, identificar a representação social do recurso didático não convencional partilhada por professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio; conhecer os hábitos de consumo de bens sociais dos estudantes (preferências de consumo de elementos culturais e tecnológicos, tais como: música, cinema, literatura, esporte, informática, etc.); caracterizar o uso de recursos didáticos não convencionais pelos professores da escola básica; bem como comparar a representação social de recursos didáticos não convencionais articulada por professores e estudantes antes e depois da aplicação da intervenção pedagógica.

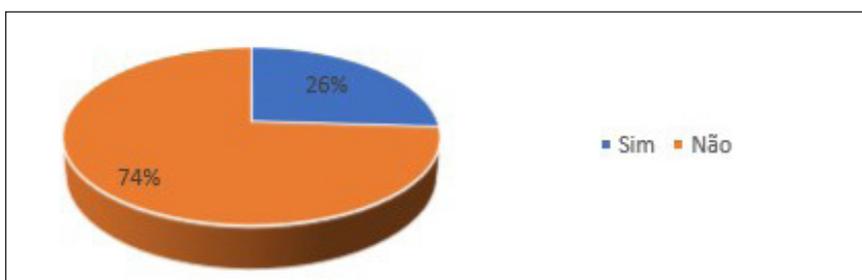
Para alcançar os objetivos da pesquisa, realizamos investigações com professores de Geografia e estudantes do Ensino Médio. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: grupo focal, entrevista estruturada, questionário e Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). A pesquisa realizada foi qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, na qual acompanhamos a prática docente de um professor de Geografia do Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina Central, com o intento de promover sugestões de inserções de recursos didáticos durante a execução da aula, para então verificarmos as possíveis alterações na representação social do ensino de Geografia, através do uso de recursos didáticos não convencionais.

O ponto de partida da pesquisa foi a aplicação de um questionário para identificação do gosto cultural dos estudantes. O propósito era conhecer o acesso que os estudantes tinham aos diferentes produtos culturais com os quais estão envolvidos. A aplicação do questionário com os estudantes revelou que eles apresentavam um

gosto variado no que diz respeito à música que ouvem no cotidiano, aos filmes que assistem, à programação televisiva, e que a maioria acessava a *Internet* através do celular.

Ao indagarmos os estudantes sobre a presença de produtos culturais em sala de aula, os alunos pesquisados, num total de setenta e sete estudantes de duas turmas de Ensino Médio, nos responderam que raramente tinham o emprego de um recurso didático não convencional em sala de aula, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Acesso dos estudantes a produtos culturais em sala de aula



Fonte: Alencar, 2018.

Os dados acima listados mostraram a importância da inserção desses instrumentos em sala de aula como forma de promover alterações no processo de ensino-aprendizagem e, por extensão, na representação social de recursos didáticos não convencionais. Como forma de inserir produtos culturais que fossem mais próximos dos estudantes, solicitamos que eles apontassem quais produtos culturais gostariam de ter nas aulas de Geografia. A pesquisa feita, apontou um interesse dos estudantes pelo cinema, computador e *Internet*, sendo alguns desses recursos empregados na pesquisa-ação.

Para a inserção dos recursos na aula de Geografia, procuramos apurar o que pensam os professores sobre os recursos didáticos não convencionais. Para captar a representação que os docentes têm desses instrumentos de ensino, realizamos um grupo focal com quatro professores de Geografia com atuação na Rede Pública de Ensino.

Para Gatti (2005, p. 14), o grupo focal é importante instrumento que o pesquisador conta para “compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas [...]”. Por meio do grupo focal é possível absorver as representações sociais partilhadas por um determinado grupo social, pois esta técnica,

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se em uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Ibidem, p. 4).

Para a captura das representações sociais que os professores de Geografia têm dos recursos, elaboramos um roteiro de perguntas com as seguintes indagações: Que tipos de recursos você mais emprega no cotidiano? Que fatores estimulam ou limitam o uso frequente desses recursos, bem como mudanças verificadas no processo de ensino-aprendizagem?

Para uma melhor organização do conteúdo manifesto pelos participantes do grupo focal, foi realizado um processo de categorização, entendido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 57). A análise das mensagens ditas pelos professores ocorreu através da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2017).

Os resultados do grupo focal apontaram que os professores dificilmente empregam produtos culturais em sala de aula, pois há um predomínio da técnica de exposição oral com uso do quadro branco. Os professores entrevistados demonstraram em suas falas que ao mesmo tempo em que há uma necessidade de uso destes recursos, falta conhecimento de como manuseá-los. Outro argu-

mento apontado pelos professores para o não uso dos recursos reside na estrutura organizacional da escola, onde a disposição dos horários, o tempo da aula e ainda, o currículo e a carga horária da disciplina são tidos como problemas que dificultam o uso dos elementos não convencionais no ensino de Geografia, na Educação Básica. Listamos abaixo, os principais fatores que explicam a presença/ausência do uso de recursos didáticos no ensino de Geografia.

**Tabela 1** – Uso de recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem em Geografia

Fatores estimuladores	Fatores limitantes
Necessidade de mudança da prática docente	Falta de experiência
Cobrança por utilização	Estrutura organizacional da escola (Carga horária, currículo e etc.)
Maior envolvimento nas aulas	Resistência da gestão escolar e dos pais
Presença de conhecimentos geográficos em outros suportes (televisão, <i>Internet</i> , cinema)	Falta de autonomia do professor

Fonte: Alencar, 2018.

Os dados contidos na Tabela 1, demonstraram que se por um lado, os professores são pressionados a empregar os recursos para uma diversificação da aula, a falta de experiência com o uso desses recursos, bem como a resistência da gestão escolar e ausência de autonomia dos docentes quanto ao seu emprego, contribuem para a ausência de tais mecanismos não convencionais na aula de Geografia.

Verificamos que os professores de Geografia têm pouco contato com os recursos ou que eles não figuram nas rodas de conversa ou no planejamento escolar. A falta de uso dos recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia Escolar, apontada por parte dos professores, demonstra que muitos docentes não apresentam vivência de produtos culturais em sala de aula, apesar desses recur-

sof figurarem no contexto de muitas escolas ou fazerem parte do cotidiano de professores e estudantes. Esse fato nos leva a inferir que muitos professores da Educação Básica não reconhecem a importância dos recursos didáticos não convencionais para o ensino de Geografia, pois não interagem com o objeto representacional.

Buscamos também realizar uma investigação sobre a prática docente do professor regente que pesquisamos quando realizamos a pesquisa-ação. Para tanto, realizamos uma entrevista para conhecimento do acesso aos bens culturais, e levantamos informações sobre o uso dos recursos didáticos não convencionais na sala de aula. O tratamento dos dados apontou que o docente investigado fazia uso majoritário da exposição oral, enquanto metodologia de ensino, apesar de reconhecer a importância do uso de recursos para tornar a aula mais dinâmica e atrativa para o aluno.

Diante dos dados obtidos com a realização do grupo focal, bem como com a aplicação de entrevista com o professor regente e observação das aulas, criamos um plano de ação que tinha como objetivo, inserir os recursos didáticos não convencionais no cotidiano da aula. Para a consolidação do plano de ação pedagógica, procuramos conhecer quais eram as representações que os alunos apresentavam do processo de aprendizagem em Geografia, para, posteriormente, com a inserção de recursos didáticos não convencionais nas aulas, verificar as mudanças observadas na aprendizagem dessa disciplina escolar.

Para a captura das significações dos estudantes sobre a aprendizagem em Geografia, realizamos a aplicação do TALP (Teste de Associação Livre de Palavras), com intuito de identificar o conteúdo e a estrutura da representação social, pautado na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000), uma abordagem complementar da Teoria das Representações Sociais.

Para identificação das significações dos alunos, utilizamos o seguinte termo indutor: “aprender Geografia é...”. O emprego desse estímulo indutor teve como propósito verificar de que modo os alunos percebem o processo de aprendizagem em Geografia.

O teste foi aplicado a 72 estudantes, acompanhado da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). No teste, solicitamos que os alunos listassem cinco palavras que viessem à sua mente e que tivesse relação com o termo indutor sugerido. Além de listar as palavras, pedimos que os estudantes realizassem uma hierarquização dos termos descritos para identificarmos além do conteúdo expresso, a estrutura da representação social. Após a hierarquização, os sujeitos respondentes justificaram as palavras listadas na primeira e segunda colocações. O objetivo da apresentação das justificações era perceber o sentido que os alunos atribuíam às palavras evocadas. Para Oliveira (2005, p. 578), a hierarquização das palavras é de extrema importância, pois esse processo “constituirá em um dos critérios para a determinação dos elementos centrais e periféricos”.

A inserção dos dados coletados foi feita por meio da reunião das palavras na planilha do Excel e o processamento realizado no *software* EVOC, idealizado por Pierre Vergès que roda na versão 2000 do Windows e organiza as palavras evocadas em um quadrante de quatro casas.

A organização das palavras no quadrante é determinada pelo número de vezes que uma palavra é mencionada, ou seja, estabelecido pela sua frequência, bem como a partir da importância atribuída pelos sujeitos da pesquisa, através da obtenção da Ordem Média de Evocações (OME), que resulta de um cálculo que correlaciona o peso atribuído pelos sujeitos respondentes a cada palavra citada, dividindo-se pela frequência total das evocações. As informações processadas permitem a visualização do conteúdo e a estrutura da representação social do objeto investigado.

A organização das informações pelo *software* EVOC gera o quadrante de quatro casas onde as palavras são ordenadas por frequência e Ordem Média de Evocações (OME). Desse modo, no canto esquerdo superior, temos possivelmente as palavras constitutivas do núcleo central, que se caracterizam por apresentarem uma elevada frequência e importância. A primeira periferia apresenta os elementos periféricos mais importantes.

No lado esquerdo inferior, temos os elementos de contraste, caracterizados por uma baixa frequência, porém considerados importantes para os sujeitos respondentes, e a segunda periferia, situada no canto direito inferior, é marcada por evocações menos frequentes e de menor importância (OLIVEIRA *et al.* 2005).

O tratamento dos dados através do *software* EVOC revelou um total de 367 evocações de palavras, sendo 110 (29,9%) consideradas diferentes. A organização das palavras, conforme ocorrência da frequência e importância atribuída pelos sujeitos respondentes, por meio da Ordem Média de Evocações (OME), pode ser visualizada no quadro de quatro casas, na Figura 1.

**Figura 1** – Estrutura da representação social da aprendizagem em Geografia

	Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F ≥ 19 e OME < 2,9		Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 19 e OME < 2,9	
	F	OME		
Importante/ Necessário	65	2,10		
Localização/ Mapa	38	2,52		

Quadrante 3 (elementos intermediários) F ≥ 19 e OME < 2,9			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F ≥ 19 e OME < 2,9		
	F	OME		F	OME
Conhecimento	10	2,00	Ambiente	5	3,40
Entender	8	2,50	Aprendizado	4	3,00
Estudo	3	2,00	Bom	5	3,80
Fundamental	5	2,40	Chato	16	3,81
Lugar	3	1,66	Clima	6	4,00
Planeta	3	2,66	Cultura	6	3,16
			Difícil	7	3,00
			Economia	3	3,66
			Espaço	10	3,50
			Fuso	3	3,00
			Legal	17	4,23

Fonte: Alencar, 2018.

O quadrante de quatro casas revelou a presença de quatro palavras constitutivas do provável núcleo central da representação social. São elas: *importante*, *necessário*, *localização* e *mapa*. Essas palavras foram ditas várias vezes pelos sujeitos respondentes e enquadradas nas primeiras posições da ordem de hierarquização.

A análise da fala dos sujeitos mostrou que, para os estudantes, ao mesmo tempo que a Geografia é importante e necessária para a compreensão da realidade vivida, as palavras *localização* e *mapa* apontam para uma perspectiva que coaduna com uma visão clássica da Geografia, vinculada à localização dos lugares e objetos no espaço.

Aprender Geografia é saber localizar-se em determinado espaço, localizar-se é saber onde está e para onde vai ou posso ir, por isso a escolha da palavra localização (Gilberto, 14 anos).

É muito importante que a pessoa saiba se localizar no mundo, no seu país, localizar um ponto geográfico (Flávio, 16 anos).

O sentido expresso à localização espacial apresentado pelos estudantes está ligado a uma visão clássica da Geografia, submetida à localização dos lugares e objetos no espaço. Sobre esta forma clássica da Geografia, Capel (2008, p. 26) aponta que no processo de sistematização da Ciência Geográfica, Humboldt pregava que “a Geografia era para ele, os mapas e os trabalhos prévios indispensáveis para constituir-los (observações astronômicas, de latitude e longitude) [...]”. Conforme Capel, a Geografia Clássica, surgida a partir do pensamento de Humboldt considera que “o conhecimento do lugar era antes de tudo a determinação de sua latitude e longitude” (Ibidem, p. 27).

A perspectiva apontada pelos estudantes sobre a Geografia reflete um pensamento clássico que, possivelmente, está associado às experiências que tiveram enquanto estudantes na escola, onde essa disciplina foi trabalhada com a localização de fatos e não da compreensão do sentido de localização de fatos ou fenômenos para o exercício da cidadania.

Além dos elementos centrais, para Abric (2000), a representação social de um objeto é determinada pela presença de elementos periféricos, sendo este sistema composto por elementos dispostos no canto direito superior (elementos da primeira periferia), do canto esquerdo inferior, que são formados pelos elementos de contraste, assim como os elementos da segunda periferia, que estão dispostos no canto direito inferior do quadrante de quatro casas.

Os elementos da primeira periferia têm como característica a presença de palavras que foram ditas muitas vezes, porém com uma ordem média elevada, ou seja, com uma menor importância para os sujeitos respondentes. Na construção do quadrante de quatro casas, oriundas dessa da pesquisa sobre representação social da aprendizagem em Geografia, esses elementos apareceram suprimidos, o que pode nos revelar que o objeto tratado não é fruto de diá-

logos constantes no grupo de sujeitos analisado, em melhores palavras, não é um assunto constantemente debatido.

Os elementos de contraste, por sua vez, são localizados no canto esquerdo inferior, e apresenta elementos ditos poucas vezes, mas que os respondentes colocaram nas primeiras posições quando realizaram a hierarquização, atribuindo grande importância a estas palavras. Neste quadrante, temos palavras com frequência variando entre 3 e 10 vezes e com Ordem Média de Evocação entre 2 e 2,66. Foram palavras destacadas neste quadrante: *conhecimento, entender, estudo, fundamental, lugar e planeta*.

Os elementos do sistema periférico estão em contínua relação com os elementos do núcleo central. A este respeito, Flament (1994a *apud* SÁ, 2002, p. 82) explica que “o funcionamento do núcleo central não se compreende senão em dialética com a periferia”. Desse modo, as palavras *conhecimento, entender, estudo e fundamental* têm ligação direta com a categoria Importante/Necessário, pois através dos conhecimentos geográficos é possível conhecer melhor a realidade vivida, ao passo que as palavras *lugar e planeta* têm uma correlação direta com Localização/Mapa, uma vez que é no lugar e na superfície da Terra, que são localizáveis os fatos e fenômenos, sejam eles físicos ou de natureza humana.

Os elementos da segunda periferia, por sua vez se caracterizam por apresentarem palavras de menor importância da representação social, ou seja, incluem elementos que foram agrupados nas últimas posições pelos estudantes pesquisados, registrando uma baixa frequência e elevada Ordem Média de Evocação. São palavras incluídas neste quadrante: *ambiente, aprendizado, bom, chato, clima, cultura, difícil, economia, espaço, fuso, horário, informação, interesse, inútil, legal, leitura, natureza, política, sociedade, terra e inútil*.

A segunda periferia é marcada pela presença da heterogeneidade do grupo, fato que reflete a individualidade de pensamento dos participantes sobre um determinado objeto. A este respeito, podemos perceber que aprender Geografia é, ao mesmo tempo, chato e inútil para uns, e, para outros estudantes, o processo aparece como interessante e legal.

Temos aqui também a presença de palavras que marcam o contexto imediato dos sujeitos respondentes, como *fuso*, *horário*, *clima*, *sociedade* e *política*, caracterizando-se como evocações ditas, que se traduzem em palavras da moda, pois refletem os conteúdos trabalhados em sala de aula, no contexto da realização da pesquisa.

Conforme Abric (2000, p. 33-34), o sistema periférico “permite uma certa heterogeneidade de comportamento e de conteúdo”. Neste sentido, para o autor, as diferenças não se traduzem em distintas representações sociais de um mesmo objeto. Na verdade, estas diferenças

[...] estão ligadas à apropriação individual ou a contextos específicos, que se traduzirão através de sistemas periféricos, e através de comportamentos diferentes. Sob a condição, claro, que essas diferenças sejam compatíveis com um mesmo núcleo central (Ibidem, p. 32).

Ao analisarmos as categorias presentes no núcleo central, tal como no sistema periférico, inferimos que os conhecimentos apresentados pelos estudantes sobre a aprendizagem em Geografia decorrem do senso comum, como também de uma concepção ancorada em pressupostos da Geografia Clássica. Essa forma de pensar colabora para a existência de uma representação social em torno do objeto analisado, uma vez que os estudantes apresentam conhecimentos geográficos que, provavelmente, são elaborados no cotidiano a partir de conversações estabelecidas em seu grupo de pertença, pelos discursos proferidos pelo professor em sala de aula e, ainda, mediante informações veiculadas nos meios de comunicação.

Essa forma de saber que emana do contexto social é conjuntamente, “o produto e processo de uma atividade mental, através da qual o indivíduo ou grupo reconstrói a realidade com a qual se confronta e para a qual ele atribui um significado específico” (ABRIC, 2000, p. 28).

## **Novas significações do processo de aprendizagem em Geografia mediadas por recursos didáticos não convencionais**

O acesso às significações que os professores de Geografia e estudantes de Ensino Médio têm sobre os recursos didáticos e o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, contribuiu para a elaboração de um plano de intervenção pedagógica para verificarmos se era possível uma mudança na representação social da aprendizagem em Geografia, mediada por recursos didáticos não convencionais.

Diante dos objetivos traçados, realizamos uma pesquisa-ação colaborativa, cujo objetivo foi executar uma ação visando à resolução de uma problemática detectada (THIOLLENT, 1985; FRANCO, 2005; CHIZZOTTI, 2006). A pesquisa-ação tem sido cada vez mais utilizada na Educação por apresentar respostas na busca de soluções dos problemas verificados nas instituições escolares. Nesse sentido, Thiollent (1998, p. 75) afirma que esta modalidade de pesquisa “contribui para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes”.

Realizamos a pesquisa-ação colaborativa de agosto a dezembro de 2017, no IFPI, Campus Teresina Central. Inicialmente, observamos a prática do professor regente e montamos um plano de ação que previa a inserção de recursos didáticos como a *Internet*, o vídeo documentário e as histórias em quadrinhos. Os recursos foram escolhidos levando em conta o gosto cultural dos alunos e a escuta ao professor da disciplina sobre os recursos que seriam empregados ao longo da pesquisa colaborativa.

No decorrer da pesquisa colaborativa, fomos inserindo os recursos didáticos não convencionais como instrumentos complementares à fala do professor, visto que a exposição oral era uma metodologia predominante no desenvolvimento da aula. Assim, a cada assunto trabalhado, inseríamos, por exemplo, vídeos documentários para a visualização de fenômenos, ou indicávamos um trabalho de pesquisa com uso do celular, promovendo assim uma maior interação com as novas tecnologias.

As histórias em quadrinhos foram trabalhadas ao final do ciclo de conteúdos programados. Realizamos uma oficina de construção de quadrinhos e, como proposta de trabalho, cada grupo criaria histórias com abordagem de conteúdos vistos em sala de aula, tais como: estrutura geológica, sistema de fusos horários e clima. As histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos foram apresentadas em sala de aula e, posteriormente, fixadas no mural da instituição para a socialização dos trabalhos com os alunos.

As atividades programadas de intervenção pedagógica foram bem recepcionadas pelos estudantes e estimularam a interação na sala de aula. Foi perceptível a mudança de comportamento dos alunos visto que as aulas tornaram-se mais dinâmicas e produtivas.

Para verificarmos se ocorreram mudanças na representação da aprendizagem em Geografia, aplicamos um novo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com os estudantes das turmas onde realizamos a pesquisa-ação, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

A ocorrência de mudanças em uma representação social acontece de forma lenta e gradual, visto que os elementos centrais são qualificados por apresentarem um caráter mais estável, correspondendo a ideias primitivas que carregamos sobre um dado objeto.

Como sabemos, o núcleo central funciona com elementos de grande resistência. Sendo assim, as possíveis mudanças operadas com a inclusão dos produtos culturais seriam reveladas na periferia da representação. Para Flament (2001, p. 179), esse fato ocorre porque

[...] as novas práticas estão em contradição explícita com a representação; esta contradição se inscreve nos esquemas periféricos. Um esquema periférico funciona como um para-choque de um automóvel: protege, em caso de necessidade, as partes essenciais do veículo, mas ele pode ser amassado (FLAMENT, 2001, p. 179).

**Figura 2** – Estrutura da representação social da aprendizagem em Geografia pós-intervenção.

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F ≥ 13 e OME < 3			Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 13 e OME < 3		
	F	OME		F	OME
<b>Conhecimento</b>	17	<b>2,58</b>	Clima	15	3,00
Importante/ Necessário	65	<b>2,10</b>	Divertido	14	3,57
Interessante	20	<b>2,90</b>	Legal	21	3,52
Localização/ Mapa	38	<b>2,52</b>			
Quadrante 3 (elementos intermediários) F ≥ 13 e OME < 3			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F ≥ 13 e OME < 3		
	F	OME		F	OME
Aprender	4	2,75	Agradável	7	4,14
Bom	8	2,87	Chato	8	3,37
Descobrir	3	2,66	Complexo	3	3,66
Entender	4	2,75	Conhecer	3	4,00
Essencial	9	2,11	Diferente	4	4,25
Lugar	3	2,66	Difícil	6	3,66
Mapa	5	2,40	Empolgante	7	4,42
Mundo	4	1,75	Espaço	6	3,00
Prevenção	5	2,60	Estudar	3	3,33
Vivência	7	2,42	Fuso	6	3,00
			Geográfico	4	3,25
			Globalização	3	4,33

Fonte: Alencar, 2018.

O quadrante de quatro casas revelou agora algumas permanências e mudanças na representação social de aprendizagem mediada pela presença de recursos didáticos não convencionais. As palavras *importante*, *necessário*, *localização* e *mapa*, mantiveram as mesmas significações em relação ao primeiro teste aplicado. A presença da palavra *interessante*, existente no núcleo central, constitui-se como um novo elemento que apareceu indicando que as aulas foram modificadas e que houve aprendizagem da Geografia, porém não houve grande alteração na estrutura no núcleo primitivo da representação.

Em relação aos elementos periféricos, percebemos que ocorreu uma modificação em comparação à representação inicial coletada. Na primeira coleta de dados, notamos que os elementos da primeira periferia encontravam-se vazios, revelando que o assunto não era comentado entre os estudantes. Com a prática da intervenção tivemos a presença de três categorias neste campo do quadrante: *clima*, *divertido* e *legal*. O sistema periférico é caracterizado por apresentar palavras móveis, flexíveis, de contexto imediato ou também, as chamadas “palavras da moda”.

A palavra *clima* aparece no quadrante dos elementos da primeira periferia, possivelmente pelo fato de ter sido o último assunto trabalhado em sala de aula, constituindo-se mais como uma palavra da moda, ou seja, lembrada em face do contexto em que ocorreu a coleta das informações. As categorias *Divertido* e *Legal* apareceram vinculadas às subcategorias *Aumento do Interesse* e *Estímulo a Aprendizagem*. A presença das palavras *divertido* e *legal* na primeira periferia da representação, certifica que o trabalho resultante da inclusão de recursos não convencionais na sala de aula tornou o ensino mais estimulante para os estudantes e ampliou as possibilidades de aprendizagem.

Além da presença de elementos da primeira periferia, percebemos que nos elementos intermediários da representação, localizados no canto esquerdo inferior, e naqueles presentes na segunda periferia, situados no canto direito inferior do quadrante de quatro casas, um conjunto de palavras que reforça a satisfação dos estudantes pela aprendizagem em Geografia com a inclusão de diferentes linguagens

em sala de aula. São elas: *bom, descobrir, agradável, diferente, empolgante e gratificante*. O aparecimento dessas palavras na periferia da representação mostra que houve uma modificação nesses elementos nos apresentando um indicativo de que aprender Geografia é mais fácil e prazeroso quando temos a presença de recursos didáticos não convencionais, pois estes recursos auxiliares de ensino, despertam o interesse e motivam os estudantes.

### **Considerações Finais**

Os recursos didáticos não convencionais apresentam um grande potencial para a promoção de conceitos e conteúdos com os quais a Geografia lida no cotidiano da escola. Por proporcionarem uma diversificação metodológica, um estímulo à interação e participação ativa nas aulas, o uso de diferentes linguagens, como a *Internet*, histórias em quadrinhos e vídeo documentários deveriam ser incentivados como forma de promoção da ressignificação do ensino da Geografia, na Educação Básica.

A pesquisa evidenciou que o uso de recursos didáticos não convencionais, quando aplicados em sala de aula, foi realizado a partir de conhecimentos do senso comum, proveniente da experiência cotidiana dos docentes. Pelo fato de não significarem os recursos didáticos à luz dos conhecimentos contidos na literatura científica, os professores desconhecem o potencial didático dessas linguagens para a consolidação da aprendizagem dos conteúdos geográficos. Os estudantes, por sua vez, representam melhor o ensino de Geografia através da presença destes materiais didáticos na prática docente dos professores.

A pesquisa apontou para uma possibilidade de ressignificação da aprendizagem em Geografia pelos estudantes a partir da inclusão de recursos didáticos não convencionais no cotidiano das aulas. Ao mencionarem que a aula tornou-se mais divertida e legal, bem como prazerosa e interessante, os estudantes reconheceram que a presença destes produtos culturais despertou-os para um novo olhar sobre a

aprendizagem de Geografia, vista agora como um processo que pode ser carregado de significação e com um fim utilitário.

Ao constatar uma mudança na periferia da representação social da aprendizagem em Geografia, mediada pela inclusão de recursos didáticos não convencionais, percebemos que com um trabalho mais consistente é possível sim, uma transformação no núcleo central da representação, pois para Flament (2001, p. 184) “se a realidade ocasiona simplesmente uma modificação da atividade dos esquemas periféricos, pode seguir-se uma transformação progressiva, mas estrutural, do núcleo central”.

A resignificação da aprendizagem em Geografia com base na inclusão de recursos didáticos não convencionais demonstra que tais recursos auxiliares de ensino promovem uma potencialização da aprendizagem da Geografia Escolar, sendo necessário que seu uso seja estimulado como forma de proporcionar melhorias no ensino desta disciplina na Educação Básica. Considerados por muitos professores ou gestores como sinônimos de “passatempo”, esses recursos, quando bem empregados pelo professor, podem gerar uma aula mais dinâmica e interativa, resultando em uma quebra da rotina preestabelecida pela aula expositiva tradicional, despertando no aluno, o entusiasmo e a alegria pela aprendizagem de conteúdos geográficos.

## Referências

ALENCAR, Josivane José. **Representação social e Geografia Escolar: elementos da prática docente.** 276 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2018.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. Estudos interdisciplinares em representações sociais.* Goiânia: Ab Editora, 2000. p. 27-38.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2017.

CAPEL, Horácio. **Filosofia e ciência na Geografia contemporânea: uma introdução à Geografia.** Maringá: Massoni, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

- FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 31-55.
- FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 173-184.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação, **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de. O conceito de representações sociais dentro da Sociologia Clássica. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 89-111.
- OLIVEIRA, Denize Cristina *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia da Silva Paredes *et al.* (Org). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 573-602.
- SILVA, Josélia Saraiva. Recursos didáticos não convencionais no ensino de Geografia. *In*: SILVA, Josélia Saraiva e. **Construindo ferramentas para o ensino de Geografia**. Teresina: Edufpi, 2011. p. 13-20.
- SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 117-143.
- THILENTE, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 3-25.

## **“POR AMOR À DOCÊNCIA!”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARTILHADAS ENTRE DISCENTES DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

*Larissa Sousa Mendes  
Josélia Saraiva e Silva*

A pesquisa quanto à formação do professor de Geografia tem avançado muito nos últimos anos, no Brasil. No bojo dessa discussão está a apresentação do significado da docência. Gatti e Barreto (2009) afirmam que as primeiras representações sobre a docência denotam a ideia de vocação e missão. Essas representações contribuíram e ainda contribuem para distanciar os professores da luta por melhores condições de trabalho.

No contexto atual, Cavalcanti (1998) preleciona, na perspectiva científica, a concepção de professor, como profissional do ensino, que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem do aluno, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural, buscando a formação plena, no âmbito cognitivo, afetivo e social.

Compreendemos, assim, que a docência em Geografia requer uma série de competências e habilidades que vão sendo delineadas na formação inicial, mas que também são constituídas por fatores individuais e contextuais, ou seja, é composto por aspectos das relações sociais dos formandos e de sua subjetividade que reverbera na própria escolha pelo curso de licenciatura e nas expectativas, quanto ao exercício da profissão. Nesse contexto, delimitamos o objeto da investigação desta pesquisa, qual seja: a representação social da docência em Geografia, partilhada pelos graduandos do

curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, em Teresina (PI).

Para tanto, consideramos a evidência empírica de discursos de desvalorização da profissão docente no interior da academia. Além disso, os discursos científicos na literatura sobre as questões que afetam a Geografia Escolar, expõem que são muitos os desafios enfrentados pelo professor dessa disciplina, como por exemplo, o desinteresse do aluno pelo conhecimento geográfico, visão estereotipada da Geografia como um conhecimento enciclopédico e que somente exige a memorização, e o contexto restritivo em que é exercida a profissão docente no Brasil (CALLAI, 2013).

O estudo realizado levou em consideração a grande relevância da compreensão da representação social da docência em Geografia para os estudantes que estão em processo de formação inicial, haja vista, que suas representações podem se constituir em mecanismos de avaliação dos modos como se formam os futuros professores, assim como pode também fornecer subsídios para a reflexão sobre o currículo que norteia a prática dos docentes do Ensino Superior.

### **A Teoria das Representações Sociais e a docência em Geografia**

Apurar o significado da docência em Geografia a partir do olhar dos discentes do curso de licenciatura requer a compreensão de aspectos que articulam e revelam o contexto de existência da profissão e das condições nas quais se desenvolve a formação docente. Desta forma, a pesquisa apresenta dois focos principais de interesse: a representação social da docência e a formação inicial do professor de Geografia. No que se refere à representação social, fizemos uso da Teoria das Representações Sociais, fundamentada nos trabalhos de Moscovici (1961; 1978), Jodelet (1984; 2001), Sales (2006), Silva (2007), com ênfase na abordagem estrutural de Abric (1998), entre outros.

Para fundamentar a investigação sobre a representação social da docência em Geografia, destacaremos de Moscovici (1961), a teo-

ria central que norteou a fundamentação da pesquisa, a Teoria das Representações Sociais. Nessa perspectiva, trabalhar a representação social apropriando-se da mesma como teoria ou como fenômeno consistiu em uma tarefa complexa, pois nos permitiu a apreensão da ordem simbólica da docência em Geografia, rompendo assim, com a dicotomia estabelecida entre o exterior e o interior, naquilo que qualifica a essência da manifestação de um fenômeno.

A docência em Geografia e o processo de tornar-se professor têm sua essência no sentido que se atribui a esse fato materialmente percebido e que nos permite identificá-lo. Este fenômeno tem uma natureza que não se reduz apenas ao fato da docência enquanto titulação concedida por uma universidade, mas também compreende o sentido real e ideal atribuído com suas representações, que são, ao mesmo tempo, estruturantes e estruturadas por uma realidade percebida.

Assim, para a melhor compreensão daquilo que é investigado fez-se necessário a referência aos fundamentos teóricos da Teoria das Representações Sociais. Esta teoria foi inaugurada pelo trabalho do intelectual romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici, intitulado “A Psicanálise, sua imagem e seu público” (1961), onde ele analisou as representações da Psicanálise pela sociedade francesa e, em termos de história das ciências é bastante recente, alcançando sua trajetória histórica, algo em torno de cinquenta anos.

Ressaltamos que uma das características inerentes à teoria proposta por Moscovici consiste na complexidade conceitual que ela apresenta. A complexidade da definição conceitual ocorre, sobretudo, pela duplicidade na gênese da teoria, constituída por conhecimentos da Psicologia e da Sociologia, ambas, ciências complexas. Nesse âmbito, Moscovici, com o objetivo de não reduzir o alcance conceitual da sua teoria, não elaborou um conceito para representações sociais, sugerindo a seguinte noção:

[...] Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das socie-

dades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Com efeito, a partir dessa concepção, podemos inferir que as representações sociais não são construídas isoladamente e, sim, criadas no interior dos grupos sociais, podendo ser denominadas de teoria do senso comum. “Elas diferenciam-se do conhecimento científico, porém constituem-se em objeto de estudo legítimo devido a sua importância na vida social e na elucidação possibilitadora do processo cognitivo e das interações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

A opção pelo aporte teórico das representações sociais foi realizada em virtude das características do fenômeno objeto do presente estudo. A construção do ser professor, da subjetividade e das representações da docência em Geografia, não acontece em uma atmosfera neutra de significado e valor, mas no reconhecimento das dimensões de sentido, concebidas nas relações entre sujeito e objeto, em determinado contexto social. No percurso formativo de aprendizagem do conhecimento científico na universidade, os discentes desenvolvem um processo de ancoragem para tornar familiar o que antes lhes era estranho. Assinalamos aqui, que a efetivação desse procedimento ocorre a partir das necessidades, dos interesses e dos desejos do grupo pesquisado.

Ao participarem das etapas sucessivas de um curso de licenciatura em Geografia, os licenciandos lidam com os mecanismos de acesso ao processo de sistematização da Ciência Geográfica e dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, incluindo as competências e habilidades necessárias para tornar-se professor, o que confere razão de existência ao próprio curso em questão e, para isso, a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.

Em síntese, podemos afirmar que esses conjuntos de elementos orientam a relação dos sujeitos com o objeto representado. Isso significa que as representações sociais que os discentes possuem sobre a profissão docente, podem influenciar na relação destes com as disciplinas do curso, e na construção do conhecimento na academia, na medida em que é a partir dessas representações, por meio

do processo de objetivação e ancoragem, que esses alunos constroem saberes e conceitos que futuramente utilizarão no exercício da profissão.

Dessa forma, o conhecimento de tais representações propicia bases concretas para o planejamento docente em direção à concretização dos objetivos da formação inicial do professor de Geografia.

### **Investigando a representação social da docência: participantes e procedimentos metodológicos**

No itinerário investigativo buscamos percorrer um caminho que possibilitou atingir os objetivos da pesquisa, vislumbrando responder aos principais questionamentos do estudo: Qual a representação social da docência partilhada pelos licenciandos? Que contextos formativos deram origem a essa representação? Há diferenças entre a representação da docência em Geografia partilhada pelos alunos que estão no início e os que se encontram na condição de concludentes do curso de licenciatura em Geografia?

Nesse sentido, a escolha do referencial teórico-metodológico exposto a seguir justifica-se pela necessidade de superarmos as incertezas que motivam as hipóteses definidas para o presente estudo, assim como de tentar compreender as vivências dos licenciandos, desvelando os significados que as caracterizam e que, simultaneamente, estão implícitos nas falas dos sujeitos da pesquisa.

O lócus da investigação foi a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portela, localizado em Teresina. A pesquisa foi realizada junto a um grupo composto por 71 graduandos do início do curso, correspondendo ao primeiro e segundo períodos, e outro composto por 59 graduandos concludentes, correspondendo ao sétimo, oitavo, nono e décimo períodos do curso, estes dois grupos foram denominados doravante, como: discentes iniciantes do curso de graduação em Geografia e discentes concludentes do curso de graduação em Geografia, respectivamente. A quantidade de licenciandos que participaram deste estudo correspondeu a um total de 130 indivíduos, compondo a soma integral dos

dois grupos. Ambos os grupos fazem parte do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, do Campus Ministro Petrônio Portela.

De início, foi aplicado um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) aos discentes que estavam presentes no momento em que os procuramos em suas devidas salas de aula. Este instrumento consiste em um teste de evocação com o objetivo de captar, através de técnicas específicas, a representação social. O TALP assim se constitui em um instrumento privilegiado para a captura das representações sociais. Segundo Spink (1995, p. 101), “[...] esta técnica por se prestar à análise multivariável, permite superar o que seria um dos problemas mais sérios da análise de conteúdo, ou seja, o caráter puramente hermenêutico das interpretações”.

A associação livre de palavras se respalda no pronunciamento dos participantes, de palavras que lhes venham à mente a partir de um estímulo que lhes foi dado. No TALP aplicado aos discentes participantes foi utilizada a expressão estímulo: “a docência em Geografia é...”.

Diante desse estímulo indutor, os alunos, individualmente, escreveram um total de cinco palavras. Em seguida, os discentes foram orientados a hierarquizar, em uma ordem de importância, as palavras evocadas e atribuir significado às duas palavras apontadas como as mais importantes dentre todas as mencionadas. Após a aplicação do TALP, com o objetivo de identificar a estrutura da representação social, os dados foram submetidos a tratamento com auxílio do *software* EVOC, criado especificamente para esse fim. Já as justificativas dadas pelos educandos às palavras elegidas como mais importantes foram organizadas para fins de análise de conteúdo, fundamentadas nas considerações de Bardin (1977), que concebe a análise de conteúdo como um instrumento para qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos.

Com base na identificação da estrutura e conteúdo da representação social da docência em Geografia foi possível comparar as representações dos alunos que estão no início da graduação com aqueles que se encontram na condição de concludentes do mesmo

curso, a fim de identificar similaridades e diferenças nas representações de cada grupo, tendo em vista que os alunos concludentes expressam o resultado do trabalho relacionado ao processo de formação inicial acadêmica do professor de Geografia.

O processo de transformação de uma representação acontece, principalmente devido as cognições condicionais que justificam a emergência de novas práticas, as quais refletem mudanças no ambiente, e se essas mudanças persistirem percebidas como irreversíveis, o núcleo central pode ter a sua composição modificada, fazendo surgir, dessa maneira, uma nova representação.

Esse processo de evolução e transformação das representações, sobretudo do núcleo central não acontece de forma rápida, tendo em vista que o sistema central das representações é marcado pela memória coletiva, que reflete as condições sociohistóricas e os valores do grupo, sendo estável e resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação.

No entanto, a transformação da representação social é passível de concretização, como afirma Flament (1976), a partir da modificação das circunstâncias externas e das práticas sociais, quando estas modificações persistirem e forem sentidas como irreversíveis. Assim, ao longo do processo de formação inicial e continuada dos discentes, ou seja, à medida que forem tendo contato com o conhecimento teórico-científico e a prática em sala de aula de Geografia é possível a transformação da representação da docência em Geografia.

Desta forma, a investigação propôs a comparação das representações sociais da docência dos alunos do início e do final do curso de licenciatura em Geografia com o corte de pesquisa transversal. O estudo transversal caracteriza-se como uma abordagem da pesquisa descritiva e desenvolvimentista que procura descrever o status, as opiniões ou as projeções futuras nas respostas obtidas. Nesse ínterim, com base na abordagem transversal, a pesquisa buscou obter informações sobre evolução, desenvolvimento e maturação de variáveis de aprendizagem.

Após identificar e comparar a representação social da docência dos alunos do início do curso e dos concludentes, objetivamos sistematizar o discurso dos discentes em relação ao significado da docência em Geografia, e procuramos entender a essência desses discursos. Nesse processo, as considerações de Bardin (1977), que concebem a análise de conteúdo como um instrumento para qualificar as vivências do sujeito, bem como suas apropriações de um determinado objeto e seus fenômenos, foram extremamente importantes.

Os dados obtidos no TALP foram então organizados em categorias. Bardin (1977, p. 177) afirma que a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto”. O processo de organização das respostas ocorreu a partir da sistematização dos dados em unidades de análise. Nesse sentido, a análise de conteúdo constituiu-se em decomposição por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento temático do discurso dos sujeitos, com o objetivo de formar unidades de análise e tornar possível uma reconstrução dos significados e a interpretação da realidade do grupo estudado. Assim, podemos afirmar que,

[...] fazer uma análise temática consiste em descobrir os (núcleos de sentido) que compõem a comunicação e, cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registro corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida de uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas [...]. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de representações, etc. (BARDIN, 1977, p. 106).

Nesse cenário, a escolha do referencial teórico-metodológico justifica-se pela necessidade de superarmos as incertezas definidas para o presente estudo, assim como de tentar compreender significados que caracterizam e que, simultaneamente, estão implícitos nas falas dos sujeitos da pesquisa.

## **Representação social da docência em Geografia: o olhar do aluno na formação inicial**

Todo conhecimento constitui uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos (MORIN, 2004, p. 24).

Investigar o significado da docência em Geografia baseados no olhar dos discentes do curso de licenciatura em Geografia requer a compreensão de aspectos que articulam e revelam o contexto de existência da profissão e das condições nas quais se desenvolve a formação docente. Apresentamos a seguir, os resultados obtidos em nossa análise para cada um dos dois grupos de discentes pesquisados, que foram: discentes iniciantes e discentes concludentes.

### ***Estrutura e conteúdo da representação social da docência entre os discentes iniciantes no curso de licenciatura em Geografia***

As informações que nos foram fornecidas pelo *software* EVOC revelaram que foram mencionadas, pelos 71 alunos do início do curso, um total de 295 palavras, sendo 115 (38,9%) palavras diferentes. Podemos observar, a seguir, como se configuraram estas palavras no quadro de quatro casas, construído com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social.

**Gráfico 1** – Estrutura da representação social da docência em Geografia para os discentes do início do curso de graduação em Geografia

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) $F \geq 16$ e $OME < 3$			Quadrante 2 (elementos intermediários) $F \geq 16$ e $OME \geq 3$		
	F	OME		F	OME
Aprender	20	2,150			
Conhecimento	25	2,880			
Quadrante 3 (elementos intermediários) $F < 16$ e $OME < 3$			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) $F < 16$ e $OME \geq 3$		
	F	OME		F	OME
Amor	7	1,714	Ajudar	3	4,000
Compromisso	9	2,444	Aula	3	3,667
Desafio	6	2,167	Ciência	3	5,000
Educação	5	2,000	Clima	3	4,000
Ensinar	13	2,308	Compartilhar	3	4,667
Exemplo	3	2,000	Compreender	4	3,750
Formador	6	2,500	Criativo	4	3,000
Mapas	3	2,333	Crítico	3	4,000
Observar	3	2,333	Dedicação	8	3,000
Paciente	3	2,000	Dinâmico	3	4,667
Planetas	3	2,333	Felicidade	3	3,000
Prazerosa	3	2,000	Gratificante	3	4,333
Realização	3	2,000	Mundo	4	3,750
Responsabilidade	9	2,222	Oportunidade	4	3,250
Sonho	3	2,333	Pesquisador	3	3,333
Trabalho	3	2,333	População	3	3,000
Universo	4	2,250	Viver	3	3,000
Vida	3	2,667			

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A primeira constatação é de que, as palavras evocadas que assumiram uma maior frequência e Ordem Média de Evocações foram *aprender* e *conhecimento*, portanto, estão presentes no quadrante superior esquerdo, representando o provável núcleo central da representação social da docência em Geografia.

Segundo Abric (1998, p. 33) o núcleo central “é a base comum propriamente social e coletiva, que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios”. Este autor afirma ainda que tal sistema é determinado pelo contexto social, histórico e ideológico do grupo, associado diretamente aos seus valores e normas. Em virtude das características citadas, o sistema central evolui de modo lento e possui a importante função de garantir a estabilidade e a coerência da representação.

Já o sistema periférico é determinado por características individuais e do contexto imediato em que os indivíduos convivem. Desta forma, por ser mais flexível, funciona como proteção contra as mudanças do núcleo central, gerando assim uma representação individualizada, mas que não se constitui em uma representação social diferente, e sim, em um indício de futuras transformações da representação (ABRIC, 1998). Os elementos periféricos estão presentes nos quadrantes superior direito (primeira periferia), inferior esquerdo (elementos intermediários ou zona de contraste) e inferior direito (segunda periferia ou periferia distante).

Podemos observar no Gráfico 1, que a primeira periferia, o quadrante superior direito, ficou vazio. Nesse quadrante, localizam-se os elementos com frequência elevada, porém evocados em posições secundárias, geralmente na terceira, quarta ou quinta ordem de importância. Em geral, os elementos constantes nesse quadrante mantêm uma aproximação de sentido com os elementos que compõem o núcleo central. No entanto, na presente pesquisa, nenhuma palavra citada atendeu a esses requisitos. Tal fato pode ser um indicativo de dispersão, pois inferimos que em um tempo recente houve a ausência de comunicação intergrupala que possibi-

litaria um consenso do grupo investigado quanto o significado de certos aspectos da docência em Geografia.

Analisando à luz da teoria sustentada por Abric, e exposta anteriormente, podemos concluir que a “heterogeneidade do grupo” tolerada pelo sistema periférico está demonstrada, sobretudo, pela significativa quantidade de palavras evocadas com baixa frequência, no quadrante em que estão os elementos periféricos, principalmente, naquele da periferia mais distante.

Nessa concepção, Abric (1998) e o Grupo do Midi<sup>1</sup> afirmaram que as evocações que fazem parte da estrutura da representação social são compostas por cognições descritivas e prescritivas, sendo que “[...] o aspecto prescritivo de uma cognição é o laço fundamental entre a cognição e as condutas que se supõe lhes corresponder [...]” (ABRIC, 1998, p. 79). Já o aspecto descritivo de uma cognição é mais habitual, tendo em vista que os sujeitos, sobretudo, nos estudos de representação social utilizam principalmente os termos descritivos.

Ao lançar um olhar mais atento sobre as justificativas atribuídas pelos discentes quanto a importância designada ao elemento *apreender*, presente no núcleo central, foi possível através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1976) formar as categorias *Saber e Fazer e Ensinar e Aprender*. Nestas categorias, observamos que as justificativas verbalizadas pelos discentes do início do curso, em relação à representação da docência em Geografia foram fortemente marcadas por conteúdos que misturam características científicas com elementos do senso comum, uma vez que nesta acepção, a docência em Geografia é relacionada com a aquisição de saberes e com o fazer docente.

Outro atributo do núcleo central da representação da docência foi a evocação *conhecimento*. A partir das justificativas atribuídas pelos discentes à evocação *conhecimento* foi possível formar as categorias *Poder e Cidadania e Transmissão*. Os Alunos BI (52), (25), (31)

---

1 Expressão que designa o conjunto de pesquisadores do Sul da França, da região do Mediterrâneo (SÁ, 1998, p. 52).

e (12), mencionaram a palavra *conhecimento* e a conceituaram, respectivamente, como “detentor de um saber estratégico”, “instrumento de poder”, “possibilita o exercício da cidadania” e “exercício da cidadania através do pensamento crítico da realidade”. Esses discernimentos revelaram uma ligação com a função da Geografia como um saber estratégico e como instrumento de poder útil nas análises espaciais e para o exercício da cidadania, que guarda relação com o ato de se ensinar e de se aprender Geografia.

Sendo assim, é importante, nessa discussão, trazer para o centro das reflexões os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (BRASIL, 1996), visto que eles estabelecem que o ensino da Geografia no Ensino Fundamental objetiva alfabetizar o educando espacialmente, permitindo que ele desenvolva a habilidade de utilização de análises espaciais variando, inclusive, as escalas geográficas. “A Geografia deve proporcionar ao aluno suficiente capacidade de trabalhar e compreender as noções de paisagem, espaço, natureza, estado e sociedade. Em síntese, então, o objetivo é o de formar o raciocínio espacial” (CAVALCANTI, 2002, p. 14-15).

Já o Ensino Médio,

[...] deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta (BRASIL, 1996, p. 31).

Nessa fase da educação escolar básica, por meio da Geografia, o aluno deve aprofundar a sua capacidade de realizar abstrações conceituais e elaborar competências que lhe permitam analisar o real, extraindo e revelando as causas e os efeitos de cada fenômeno ou situação estudada, bem como a intensidade, heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram as sociedades. Isso explica o fato da disciplina, no século XXI, merecer uma

importância privilegiada na formação do discente enquanto “[...] cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas, onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras e ideias” (BRASIL, 1996, p. 31).

Ressaltamos o valor do ensino, aqui, particularmente o de Geografia, para a formação da cidadania, ao permitir, no trabalho docente, que o aluno tenha contato com temas que são agonias sociais, como por exemplo, a seca, o esgotamento dos solos, a pobreza, a fome, as desigualdades sociais, etc.

O fenômeno representacional da docência em Geografia implica na construção de sistemas de identificação social que conferem materialidade ao sentido de ser professor. Esse processo não é meramente cognitivo e de classificação dos significados e sentidos atribuídos a determinado objeto. Há nesse processo uma dimensão atitudinal, que corresponde à função das representações que servem de guia na orientação de condutas no campo social em que os sujeitos circulam.

Dessa forma, podemos afirmar que as relações dos discentes com as disciplinas do curso de licenciatura, e com a escolha do curso, ocorrem também mediadas por uma dimensão simbólica, que não é construída em um vazio social, e sim, na abrangência, a um só tempo, simbólica e empírica no campo geográfico.

A inserção dos discentes neste campo decorre da acumulação de um conjunto de capitais, entre eles o capital cultural e simbólico<sup>9</sup>, que foram construídos na trajetória social desses sujeitos e que também é influenciado por sua inserção em outros campos, a exemplo do campo escolar.

Assim, podemos compreender que a representação social da docência não é construída apenas no exercício da profissão. As práticas docentes em que os sujeitos foram submetidos, no campo escolar, desde a Educação Básica, corroboram para a formação de representações sobre os conceitos e os conteúdos ministrados, bem como possibilita a incorporação de modos do ser professor. Há em todo esse processo, a incorporação de esquemas mentais e que se

manifestam nas falas e nos gestos dos sujeitos, em suas ações e nas suas representações relacionadas à profissão docente.

A estrutura de um campo, em certo momento, é determinada pelo volume de capital que cada agente ou instituição pode dispor. Dessa maneira, inserimos a noção de capital sob quatro perspectivas: o capital econômico (renda, salário e imóveis); o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos); o capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação) e o capital simbólico, que corresponde ao prestígio e honra, permitindo identificar os agentes no espaço social (SILVA, 2007, p. 37).

### ***Estrutura e conteúdo da representação social da docência entre os discentes concludentes no curso de licenciatura em Geografia***

As informações fornecidas pelo *software* EVOC revelaram que os 59 discentes do 7º, 8º, 9º e 10º períodos evocaram um total de 295 palavras, sendo que, conforme o exposto, cada indivíduo evocou 5 palavras a partir do estímulo “docência em Geografia é...”. Podemos observar, a seguir, como se configuraram estas palavras no quadro de quatro casas, construído com o auxílio do *software* citado, com o intuito de demonstrar o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia.

**Gráfico 2** – Estrutura da representação social da docência em Geografia para os alunos do final do curso de graduação em Geografia

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) $F \geq 8$ e $OME < 2,7$			Quadrante 2 (elementos intermediários) $F \geq 8$ e $OME \geq 2,7$		
	F	OME		F	OME
Amor	10	1,900	Aprender	15	3,400
Comprometimento	12	2,250	Conhecimento	21	2,714
Dedicação	15	2,467	Desafio	8	3,000
Educar	9	1,667	Ensino	21	3,095
			Espaço	9	4,000
			Formador	8	3,625
Quadrante 3 (elementos intermediários) $F < 8$ e $OME < 2,7$			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) $F < 8$ e $OME \geq 2,7$		
	F	OME		F	OME
Atuante	3	2,667	Cidadania	3	3,000
Compreender	5	2,400	Crítico	6	2,833
Gratificante	4	2,000	Determinação	3	3,667
Profissionalismo	3	2,333	Dinâmico	3	3,333
Saber	3	2,333	Estudo	3	3,000
			Exemplo	3	4,000
			Mediador	5	4,200
			Natureza	6	4,833
			Orientador	6	3,000
			Responsabilidade	5	2,800

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A primeira constatação é de que, as palavras mencionadas que assumiram uma maior frequência e a Ordem Média de Evocações estão presentes no quadrante superior esquerdo, identificando, o núcleo central da representação social da docência em Geografia. Desta forma, as palavras *amor*, *comprometimento*, *dedicação* e *educar* configuram-se em um conjunto de elementos que concerne o sentido dado ao objeto representacional.

De modo geral, podemos afirmar então, a partir da visualização do Gráfico 2, que os atributos de significados da docência em Geografia, apontam para uma identificação relacionada à dimensão afetiva da profissão docente, sobretudo, nas evocações *amor* e *dedicação*. Assim, chamamos a atenção para a dimensão subjetiva do ser professor, que vincula a representação da docência em Geografia à transmissão de valores e princípios, influenciando em suma, no processo de ensino-aprendizagem e na construção da subjetividade dos alunos para além do ensino de conteúdos.

Com efeito, para termos uma visão mais precisa dos significados atribuídos ao conteúdo da representação, solicitamos aos licenciandos que além de evocarem as palavras, que as classificassem por ordem de importância e também, como orienta o método, que escrevessem o significado das duas palavras escolhidas como a mais importante. Sendo assim, procederemos, a seguir, à explicitação de alguns desses significados.

Na evocação *amor* destaca-se as justificativas dos Alunos B VII (18), (27) e (41) que afirmaram respectivamente: “para superar as dificuldades da profissão é preciso ter vocação”, “para ser um bom professor de Geografia é preciso gostar da profissão”, e “ter o dom de ensinar”. Essas concepções eufemizam os traços de profissionalismo da profissão docente, uma vez que denota ausência de uma consciência teórica a respeito do trabalho docente, como também sugere uma redução desse trabalho no que concerne a dimensão moral.

O significado atribuído pelos discentes à palavra *dedicação* também está vinculado a uma dimensão afetiva, citamos o exemplo do Aluno B VII (15) e (33) que conceituaram essa palavra, como: “o professor de Geografia precisa se dedicar bastante para poder desen-

volver um bom trabalho e possibilitar a aprendizagem do aluno” e “para ser professor é preciso ter dedicação para ensinar, preparar as aulas e superar as dificuldades de uma profissão desvalorizada, principalmente pela Geografia ser muitas vezes, vista como uma disciplina de memorização de conceitos”.

Nesse aspecto, faz-se necessário destacar que o discurso não está apenas relacionado à palavra em si, para representar algo ou significar alguma coisa de modo isolado. A condição primordial desse discurso é refletir ou expressar a realidade percebida, pela qual o sujeito se refere. Apesar da linearidade presente na explicação da representação do Aluno B VII (33) é possível perceber uma complexidade naquilo que foi comunicado. A complexidade emerge da condição histórica e social das coisas ditas<sup>2</sup>.

A desvalorização da docência em Geografia, à qual estes discentes se referem, pode ser explicada pela segmentação ideológica e hierarquizada que foi constituída ao longo do desenvolvimento da Geografia em favor dos estados-maiores, distinguindo-se esta de uma outra versão desse conhecimento, tida como inócua e representada pela denominada “Geografia dos professores”<sup>3</sup>. Além dessa dicotomia, há a dominância do discurso que reserva à pesquisa acadêmica a tarefa de produção do saber geográfico, considerando-o

---

2 Em 1976, Foucault, ao elaborar o texto intitulado “O discurso não deve ser considerado como...”, pondera sobre a inscrição radical e histórica das coisas ditas na elaboração dos enunciados e distingue o discurso de representação, na medida em que estabelece o discurso como um conceito mais abrangente do que o de representação, pois diz respeito ao conjunto de enunciados de determinado campo do saber, que, por sua vez, são constituídos por inúmeros elementos, entre eles, as representações.

3 Lacoste (1989) na obra “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” considera que desde o início do século XIX existem duas geografias: a Geografia dos estados-maiores, que se constitui em um saber sincrético sobre os variados espaços, claramente percebido como estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder, e a Geografia dos professores, que apareceu há menos de um século e se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a transmissão dos conteúdos geográficos mascarando a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço.

prioritário, e ao magistério, de forma secundária, a tarefa de reprodução e transmissão dos saberes constituídos pela pesquisa, consagrando a lógica pervertida de que quem pesquisa não ensina e quem ensina não pesquisa.

Nesse aspecto, o aporte da linguagem é significativo na construção das representações. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a alguns aspectos da experiência humana, pois assevera-se que a sua expressão marca a compreensão das estruturas e comportamentos sociais (MINAYO, 1995).

Destacamos, portanto, que quando analisamos os significados atribuídos às palavras que compõem o núcleo central, podemos constatar uma forte vinculação ou conexão entre elas, sobretudo, no que concerne aos termos *amor* e *dedicação*, ambos ligados à dimensão afetiva da profissão docente. Este fator é apontado por Sá (1998) como um critério importante de definição do núcleo central de uma representação. Neste sentido, é possível afirmar que:

A grande quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador, além da saliência, de sua provável participação no núcleo central (SÁ, 1998, p. 123).

Outra palavra que emerge do núcleo central, é o termo *educar*, que foi definido pelos Alunos B VII (7), (12) e (14) respectivamente, como “ensinar para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento do senso crítico e educar para o aluno aprender a pensar”, “desenvolvimento de uma educação para a vida, que se estabeleça fora dos âmbitos da sala de aula” e “a prática do professor deve considerar as vivências dos alunos para proporcionar uma educação crítica de qualidade. O professor de Geografia deve considerar o seu papel político na sociedade”.

As justificativas descritas pelos discentes convergem com a reflexão de Rubem Alves sobre a essência de ser educador. No livro intitulado “Conversas com quem gosta de ensinar”, no capítulo “sobre jequitibás e eucaliptos”, o autor faz uma distinção entre ser

educador e ser professor, referindo-se ao professor como o eucalipto por ser esta, uma árvore abundante de galhos frágeis. Já o educador assemelha-se ao jequitibá por ser uma árvore sólida e centenária.

Para Rubem Alves (1980) ser educador é deixar a sua marca no tempo, no sentido de que a prática do educador se perpetua no tempo e está sempre viva. Assim, o verdadeiro educador é consciente de que a efetivação da educação está na prática reflexiva, não apenas em uma prática restrita a sala de aula, mas que abrange a emancipação dos alunos como sujeitos.

Outra característica do educador é a prática consciente de seu papel político, que dá significado à aprendizagem dos conteúdos na luta contra a desumanização. Em contrapartida, o “estar professor” se caracteriza por um profissional que faz da educação unicamente um meio para seu sustento, não interage com seu objeto de estudo e desta forma, não conhece as necessidades de seus alunos. O “estar professor” converge com o exercício da prática da educação bancária, que preceitua o professor como sujeito do processo e os alunos como meros objetos.

Diante das considerações apresentadas até o momento, entendemos que os discentes do final do curso de formação inicial partilham representações sobre a docência em Geografia caracterizadas por elementos híbridos, que reúnem traços do senso comum e do conhecimento científico. As características do senso comum evidenciam-se em falas como, por exemplo, “para ser um bom professor de Geografia é preciso gostar da profissão” e “a docência em Geografia é ter o dom de ensinar”. Já a evocação “a prática do professor deve considerar as vivências dos alunos para proporcionar uma educação crítica de qualidade”, embora seja superficial na conceituação do objeto representado, contém indícios de convergência com o conhecimento científico.

Ademais, ao enfatizarmos a incidência de elementos do senso comum nessas representações, não objetivamos secundarizar esse tipo de conhecimento no processo de desenvolvimento intelectual dos indivíduos. O que se pretende é destacar a sua especificidade na construção das representações.

No percurso formativo de aprendizagem do conhecimento científico sobre a docência em Geografia, esses discentes desenvolveram um processo de ancoragem para tornar familiar o que antes lhes era estranho. Assinalamos que a efetivação desse procedimento ocorre a partir das necessidades, dos interesses e dos desejos do grupo pesquisado.

Percebemos, assim, que os discentes concludentes do curso de licenciatura em Geografia por já terem tido contato com os pressupostos epistemológicos da Geografia, e das habilidades e competências necessárias à docência, ressignificaram esses saberes com base nas orientações de caráter pessoal, ideológico e social, produzindo, em consequência disso, suas representações sobre o objeto em questão.

Nesse sentido, acreditamos que a identificação e compreensão do significado da docência em Geografia, fundamentados no olhar dos licenciandos, permitiu-nos inferir como eles constroem o conhecimento na academia e quais são as condições em que se desenvolvem sua formação e sua profissão, uma vez que os sujeitos constroem representações para lhes servirem de guia nos espaços onde transitam.

É preciso refletir sobre as análises e os posicionamentos apresentados nas falas dos discentes, para que assim, possamos compreender a diversidade das formas assumidas pelas representações da docência em Geografia entre os licenciandos e, a partir disso, refletir e suscitar também mudanças sobre a prática docente, o que, por consequência, alimenta as nossas próprias representações. O perfil atribuído ao professor, à formação docente e à Geografia são algumas expressões dessas formas.

### ***A evolução da representação social da docência em Geografia na formação inicial***

Na subseção anterior, evidenciamos o conteúdo e a estrutura da representação social da docência em Geografia no grupo de graduandos do curso de licenciatura em Geografia da UFPI. Após fazer essa descrição realizamos uma comparação entre as representações dos discentes que estão no início da graduação com aqueles

que se encontram na condição de concludentes. Destacamos que para efetivação do objetivo de comparar as representações foi necessário fazer um estudo transversal.

O estudo transversal, caracteriza-se como uma abordagem da pesquisa descritiva e desenvolvimentista que procura descrever o status, as opiniões ou as projeções futuras nas respostas obtidas. Nesse sentido, a partir da abordagem transversal, a pesquisa obteve informações sobre a evolução e o desenvolvimento de variáveis de aprendizagem.

No que se refere à transformação das representações sociais, a Teoria do Núcleo Central propõe que esta evolução se manifesta com a “modificação das circunstâncias externas, modificação das práticas sociais, modificação dos prescritores condicionais (sistema periférico) e modificação dos prescritores absolutos (núcleo central)” (FLAMENT, 1976, p. 49).

Desta forma, há possibilidade de mudanças nas representações pelas práticas sociais. Para Abric (1998, p. 89), “as representações e as práticas sociais se engendram mutuamente”. Assim, como o processo de formação inicial docente é organizado para atingir um propósito de aprendizagem de determinados conteúdos e envolve trocas sociais de conhecimentos, acreditamos que ao final desse processo, é possível constatar algumas mudanças nas significações dos discentes sobre a docência em Geografia.

Esse processo de evolução e transformação das representações, sobretudo do núcleo central não acontece de forma rápida, tendo em vista que o sistema central das representações é marcado pela memória coletiva, e reflete as condições sociohistóricas e os valores do grupo, assegurando assim, a continuidade e a permanência da representação.

No entanto, a transformação da representação é possível, como afirma Flament (1976), a partir da modificação das circunstâncias externas e das práticas sociais, quando estas modificações persistirem e forem sentidas como irreversíveis. Assim, ao longo do processo de formação inicial ao terem contato com o conhecimento

teórico-científico e a prática sobre a docência em Geografia é viável a transformação da representação quanto à concepção de docência e demais conhecimentos geográficos.

Ao analisarmos as informações fornecidas pelo *software* EVOC, verificamos que as palavras evocadas pelos discentes no início do curso de licenciatura e que assumiram uma maior frequência e Ordem Média de Evocações, representando, o núcleo central da representação social da docência em Geografia foram *aprender e conhecimento*. Já os discentes concludentes têm o núcleo central da representação da docência composto pelas evocações: *amor, comprometimento, dedicação e educar*.

Os dados apresentados nos Gráficos 1 e 2, demonstram que alguns elementos intermediários, que fazem parte da periferia da representação, no caso dos discentes iniciantes, a exemplo das evocações: *amor, compromisso, educação e dedicação* foram identificados como integrantes do núcleo central da representação dos discentes concludentes. Essa constatação configura-se como indicativo de evolução da representação. Embora os termos *compromisso e educação* não sejam idênticos aos termos *comprometimento e educar*, eles possuem conotações semelhantes e são semanticamente próximos.

Tal evidência corrobora com o que é preceituado por Abric (1998) quando este autor afirma que as transformações na representação social iniciam-se pelo sistema periférico.

A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através de transformações de seus elementos periféricos: mudanças de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições (ABRIC, 1998, p. 32).

O estudo demonstra a existência de uma mudança na representação dos discentes do início da formação inicial se comparadas aos concludentes. Essa transformação pode ser observada através da análise da estrutura representacional periférica. Verificamos, conforme descrito, a existência de significativa convergência sim-

bólica entre o núcleo da representação dos discentes do final do curso em relação à periferia da representação dos discentes do início da formação inicial.

Assim, essa informação nos permitiu concluir que houve uma evolução da representação com o indicativo de interferência da formação inicial, especialmente pelo contato com o conhecimento científico e a prática da docência nos estágios, que foi incorporado pelos discentes na constituição de uma forma de simbolização da docência.

Por outro lado, percebemos possíveis permanências cognitivas que se expressaram nos elementos integrantes da zona intermediária das representações dos dois grupos. Conforme demonstrado nos Gráficos 1 e 2, as evocações foram: *desafio*, *ensinar*, *exemplo*, *formador*, *crítico* e *dinâmico*, presentes no sistema periférico da representação dos discentes iniciantes, que permaneceram na composição da periferia na representação dos discentes concludentes.

Em síntese, os discentes que se encontram no início do curso de licenciatura expressaram uma representação social da docência marcada por conteúdos que misturam características científicas com elementos do senso comum. Esses discernimentos revelaram características que acumulam referências científicas do objeto representado, à medida que expressa uma representação da docência vinculada ao conhecimento para se promover a cidadania. Observamos então que esse termo “cidadania” é bastante difundido nos meios de comunicação, fonte basilar de todas as representações sociais, manifestando a vulgarização do sentido desse termo, cuja origem e significado advém dos meios acadêmicos. Os elementos do senso comum foram evidenciados quando o professor é descrito apenas como transmissor de conteúdos.

O conteúdo da representação dos discentes concludentes, de modo geral, possuiu concordância com o senso comum. Identificamos convergências com o conhecimento científico quando estes discentes expressaram a compreensão de que a prática do educador se perpetua no tempo, e que é essencial para o exercício da docência em Geografia a consciência de que a efetivação da educação está

na prática reflexiva, não apenas na prática restrita a sala de aula, e que também abrange a emancipação dos alunos como sujeitos.

As justificativas atribuídas pelos discentes aos elementos do núcleo central apresentam indícios das condições históricas, culturais, sociológicas e psicológicas do grupo.

Historicamente, a profissão docente caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços onde predominava o conhecimento objetivo. O saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal e ter autonomia, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática, configurava-se como o necessário para o exercício da profissão docente. Atualmente, essas características históricas são consideradas insuficientes, embora sejam necessárias.

O contexto do exercício da docência hoje, tornou-se complexo e diversificado. A profissão docente não exerce mais a única função de transmissão de conhecimento acadêmico. A docência, atualmente requer outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, relação com a estrutura social e tudo isso requer uma nova formação inicial (IMBERNÓN, 2011).

Nesse contexto, a formação inicial assume um papel que transcende o ensino de uma atualização científica. A formação docente na atualidade desponta como característica primordial para a capacidade reflexiva, não apenas como atuação técnica, e sim como processo para regular as ações e decisões para a educação. Esse processo de formação ajuda-nos a entender o conhecimento profissional docente, para além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão.

Conforme preceitua Abric (1998), para que haja a transformação de uma representação é necessário que se mude os elementos do núcleo central. No entanto, para a concretização da transformação da representação, não é suficiente apenas a substituição de uma representação por outra, pois desta forma, haveria uma continuidade de reprodução do senso comum sobre o conhecimento da docência. O que interessa, neste processo, é a construção de representações científicas, com a incorporação pelos discentes

no processo de formação docente, do saber geográfico e das formas de ensino atualizadas. Este progresso, a nosso ver, concretiza-se de forma ineficiente e inadequada, uma vez que os discentes concluintes não possuem uma representação social da docência, que expresse fortemente os conteúdos científicos esperados pela condição de detentores de uma formação acadêmica nessa área. Há, outrossim, uma forte influência do senso comum nessa construção, fato que enseja mudanças no processo de formação inicial.

### **Considerações Finais**

O presente estudo objetivou, de modo central, analisar a representação social da docência em Geografia partilhada pelos discentes do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, e especificamente, identificar o conteúdo e a estrutura dessa representação, bem como a motivação dos discentes ao fazer a escolha pelo curso de licenciatura em Geografia.

Assim, seguindo os pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais, buscamos, inicialmente, evidenciar a representação social dos discentes do início do curso quanto à docência em Geografia. As palavras evocadas que assumiram uma maior frequência e Ordem Média de Evocações, representando o núcleo central da representação social da docência em Geografia, foram as palavras *aprender e conhecimento*.

Ao lançar um olhar mais atento sobre as justificativas atribuídas pelos discentes em relação à importância designada aos elementos do núcleo central foi possível através da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1976), formar as categorias empíricas. Nestas categorias, observamos que as justificativas verbalizadas pelos discentes do início do curso foram fortemente marcadas por conteúdos que misturam características científicas com elementos do senso comum.

Nestas mesmas categorias houve uma predominância da representação da docência em Geografia como formação do professor não apenas como aquele profissional que ensina, mas aquele que também

aprende com o aluno. Essa concepção da docência convergiu para o sentido predominante de valorização da relação professor-aluno, permitindo-nos ressaltar a necessidade que deve ter o professor de entender seus alunos. Segundo essa concepção, ser professor de Geografia constitui-se em processo de formação docente, cujo ensino implica a vinculação da aprendizagem com a valorização da emotividade.

Outro atributo do núcleo central da representação da docência foi a evocação *conhecimento*. As justificativas da categoria *Conhecimento* revelaram discernimentos com a função da Geografia como um saber estratégico e como instrumento de poder útil nas análises espaciais e para o exercício da cidadania, que guarda relação com o ato de se ensinar e de se aprender Geografia.

Por outro lado, quanto aos resultados dos discentes do final do curso, as informações fornecidas pelo *software* EVOC apontaram que as palavras citadas que assumiram uma maior frequência e a Ordem Média de Evocações representando o núcleo central da representação, foram os termos: *amor, comprometimento, dedicação e educar*.

Os atributos de significados da docência em Geografia partilhados pelos discentes do final do curso, mostraram uma identificação relacionada com a dimensão afetiva da profissão, particularmente, nas evocações *amor* e *dedicação*. Verificamos que nessa acepção a representação social da docência está ligada ao sentido de realização pessoal, algo que se aproxima de ter o “amor” para exercer a profissão. Essas concepções eufemizam os traços de profissionalismo da profissão docente, uma vez que denotam ausência de uma consciência teórica a respeito do trabalho docente, bem como sugere uma redução desse trabalho à dimensão moral.

Com fundamento na análise realizada constatamos a existência de uma mudança na representação dos discentes do início da formação inicial se comparadas aos concludentes. Essa transformação pode ser observada através da análise da estrutura representacional periférica. Detectamos, portanto, a existência de convergência simbólica entre o núcleo da representação dos discentes do final do

curso em relação à periferia da representação dos discentes do início da formação inicial.

Essa informação nos forneceu base para afirmar que houve uma evolução da representação. Conforme preceitua Abric (1998), para que haja a transformação de uma representação é necessário que se mude os elementos do núcleo central. No entanto, não é suficiente somente a substituição de uma representação por outra, pois desta forma, haveria uma continuidade de reprodução do senso comum sobre o conhecimento da docência. O que é necessário, neste processo, é a construção de representações científicas, com a incorporação pelos discentes no processo de formação docente do saber geográfico e das formas de ensino atualizadas.

Mudanças significativas na formação inicial e nos programas de ensino poderão levar a construção de uma nova representação social da docência em Geografia com conteúdos que enfatizem a importância dessa ciência para uma interpretação crítica do mundo, manifestando efeitos na prática de ensino, sobretudo, em virtude da difusão dessas propostas aos professores da Educação Básica.

Finalmente, por meio desta pesquisa, foi possível alcançar o objetivo de efetuar uma análise da condição da docência em Geografia, desenvolvendo-a à luz da Teoria das Representações Sociais. Entendemos, desse modo, que este estudo não esgotou todas suas possibilidades, mas pretendeu fornecer novos subsídios para novos olhares e novas discussões, ampliando o leque de enfoques acerca do tema em pauta.

## Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1. ed. Guarulhos-SP: Editora Cortez, 1980.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília, 1996.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: (o professor)**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- SILVA, Josélia Saraiva. **Habitus docente e representação social do “ensinar Geografia” na Educação Básica de Teresina-Piauí**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.
- SPINK, M. J. O. O estudo empírico das representações sociais. *In*: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES**

**JOSÉLIA SARAIVA E SILVA** – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2003). Licenciada em Geografia pela UFPI (1992). Atualmente exerce o cargo de professora associada III no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí, e atua também no Programa de Pós-Graduação em Geografia (mestrado) dessa mesma instituição, na qualidade de docente permanente. Foi professora da Rede Municipal de Ensino em Teresina, Piauí, no período de 1993 a 2008. É membro fundadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPE-G-UFPI), tendo sido coordenadora desse núcleo por dois mandatos. E-mail: saraivasilvajoselia@ufpi.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5786042846334039>

**LARISSA SOUSA MENDES** – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestra em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, UFPI (2017-2019), licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI (2016) e bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina, CEUT (2013). Participa dos grupos de pesquisa: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino

de Geografia (NUPEG), Grupo de Estudos Regionais e Urbanos (GERUR), vinculados à UFPI e Grupo de Pesquisa Esperança Garcia, vinculado à Universidade Estadual do Piauí (GPEG/UESPI).  
E-mail: [larissa-mendes10@hotmail.com](mailto:larissa-mendes10@hotmail.com)  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5311901405613148>

## **SOBRE OS AUTORES**

**ALINE CAMILO BARBOSA** – Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2014. Especialista em Docência, Gestão e Supervisão Escolar. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2017). Foi professora substituta do IFPI – Campus Picos, no Ensino Médio Técnico Profissionalizante e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e professora formadora do Parfor/UESPI no curso de licenciatura em Geografia. Atualmente é professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Santa Inês (MA) e professora tutora do curso de Geografia pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). É membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG-UFPI).  
E-mail: [alinecamilo\\_barbosa@hotmail.com](mailto:alinecamilo_barbosa@hotmail.com)  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4919173894214>

**IGOR DE ARAÚJO PINHEIRO** – Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, UFG. Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, UFPI (2015), e licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI (2010). Professor de Geografia do quadro efetivo das Secretarias de Estado da Educa-

ção (SEDUC), dos estados do Piauí e Maranhão. É membro parecerista *ad hoc* da Revista Equador e Geografia (UFPI), com foco na área de Educação Geográfica. Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG-UFG), do Núcleo de Estudos em Cartografia Escolar (NECE-UFG) e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG-UFPI).

E-mail: [igor.pinheiro@prof.edu.ma.gov.br](mailto:igor.pinheiro@prof.edu.ma.gov.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6435830445359982>

**JOSIVANE JOSÉ DE ALENCAR** – Mestre em Geografia pela Universidade federal do Piauí. Especialista em Ensino de Geografia e Geoprocessamento. Licenciado em Geografia e, atualmente, professor de geografia do Instituto Federal do Piauí – Campus Campo Maior, onde atua no ensino integrado ao técnico. É integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Geografia Escolar (NUPEG), da Universidade Federal do Piauí. Membro participante do grupo de pesquisa em Práticas Empresariais, do IFPI, Campus Campo Maior. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão ligados à Geografia Ativa, Governança e Ordenamento Territorial, por meio do Projeto Nós Propomos, em parceria com a UFPI e Universidade de Lisboa.

E-mail: [josivane@ifpi.edu.br](mailto:josivane@ifpi.edu.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9833923096785787>

**PATRÍCIA MARIA DE DEUS LEÃO** – Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialista em Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI (2009-2010). Possui graduação em Geografia (licenciatura) pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI (2003-2007). Tem experiência docente na Educação Básica pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, SEDUC (2006-atual), na Educação Superior como professora celetista pela Universidade Estadual do Piauí (2011-2012, 2015-2019), Universidade Federal do Piauí (2011-2013) e pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica,

PARFOR. Atualmente é técnica do Conselho Estadual de Educação do Piauí, CEE/PI.

E-mail: [patrimdleao@gmail.com](mailto:patrimdleao@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3869309825739963>

**RAIMUNDO NUNES PIMENTEL NETO** – Doutorando em Educação pela UFPI (2017). É mestre em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/2011-2013), especialista em Metodologia do Ensino da Geografia pela UFPI (2006-2008) e, nesta mesma instituição, graduou-se em licenciatura em Geografia (1989-1993). É docente do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, lotado no Campus Pedro II-PI.

E-mail: [rnpimentelneto@yahoo.com.br](mailto:rnpimentelneto@yahoo.com.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4995327529747474>

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 189

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



**C&A ALFA COMUNICAÇÃO**

Rua 14, Qd. 12, Lt. 21, St. Itatiaia III – CEP 74.690-390 – Goiânia-GO  
editoraalfacomunicacao@gmail.com

[...] os textos que compõem essa coletânea abordam a evidente importância de se criar dispositivos para que professores e alunos evoquem o que já sabem sobre Geografia, investindo no diálogo construtivo entre ideias que se consolidaram pela tradição com as revisões e atualizações conceituais promovidas pelos avanços da Geografia Escolar hodierna, procurando explicar fenômenos e processos geográficos da complexa espacialidade contemporânea por um prisma renovado, que contribuirá para reduzir a distância entre o pensamento do professor e os múltiplos contextos que afetam os alunos.

**Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista**

Pós-Doutor em Geografia, linha Ensino de Geografia, pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa



ISBN 978-65-89324-02-7