

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ESPAÇO E ENSINO DA GEOGRAFIA

Natanael Reis Bomfim

Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Salvador, BA, Brasil
nabom_reis@hotmail.com

Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Salvador, BA, Brasil
sil.lete@gmail.com

Recebido: 07/04/2015; Aceito para publicação: 09/06/2016

RESUMO

Este artigo busca discutir acerca das representações sociais construídas por jovens e adolescentes de comunidades favelares e suas contribuições para as aprendizagens significativas na Geografia Escolar. Por meio de uma metodologia de inspiração interacionista e construtivista, este estudo investe na tese de que a identificação e análise das representações sociais do espaço da favela construídas pelos alunos, potencializa pistas de reflexão sobre a utilização destes sistemas significativos no ensino e aprendizagem da Geografia Escolar. Foram utilizadas fotos de 20 alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Ilhéus/Ba. Estas fotos serviram para deslanchar o discurso sobre o espaço da favela, seguido de uma análise sistemática do conteúdo destes discursos, buscando os conhecimentos geográficos do "senso comum" contidos nas representações sociais do espaço. A imagem da favela não só revelou práticas, táticas construídas e artes de fazer no espaço cotidiano, mas também dos dispositivos de transmissão de valores e de significações que lhe são atribuídas, além de contribuir ao ensino de geografia, nos planos científico, socioeducativo e didático.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Jovens e Adolescentes; Comunidades Favelares.

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL ESPACIO Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

RESUMEN

Este artículo discute acerca de las representaciones sociales construidas por los jóvenes y adolescentes de comunidades favelares y sus contribuciones al aprendizaje significativo en Geografía Escolar. A través de una metodología de inspiración interaccional y constructivista, este estudio invierte en la tesis de que la identificación y el análisis de las representaciones sociales de los barrios de tugurios espacio construido por los estudiantes, mejora para la reflexión sobre el uso de sistemas significativos en la enseñanza y aprendizaje de Geografía Escuela. Las fotos de 20 estudiantes de 6º y 7º años de educación básica en las escuelas públicas de la ciudad de Ilhéus/Ba. Estas imágenes sirven para desbloquear el discurso sobre el espacio de la favela, seguido de un análisis sistemático del contenido de estos discursos, buscando el conocimiento geográfico de "sentido común", que figura en las representaciones sociales del espacio. La imagen de la favela reveló no sólo práctico, táticas y equipo de construcción para hacer la rutina diaria, sino también de valores dispositivos de transmisión y los significados que se le asignen, y contribuyen a la enseñanza de la geografía en científico, socioeducativo y didático.

Palabras-clave: Geografía Escolar; Jóvenes y Adolescentes; Comunidades Favelares.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre os problemas ao seio do ensino e da aprendizagem da geografia escolar fazem parte das preocupações da sociedade brasileira, sobretudo quando observa que nas escolas do Brasil e do mundo, mantém-se um tipo de ensino baseado numa prática tradicional, tanto no ensino fundamental quanto no médio (SMIELLI, 1999), sendo que para a maior parte dos alunos, a aprendizagem da geografia na escola se reduz somente à memorização, sem fazer referência às experiências socioespaciais (No Brasil, CAVALCANTI, 1998; BOMFIM, 1998; CARLOS, 1999; SIMIELLI, 1999; BOTELHO, 2000; LAMOSO, 2000 e ROCHA, 2000; no Canadá: LAURIN, 1999; na Bélgica, MÉRENNE-SCOUMAKER, 1999; na França AUDIGIER, 1990, 1994, 1996, 1999; ANDRÉ, 1989, 1990, 1998; MASSON, 1999; 1994; 1995). Desta forma, o ensino e a aprendizagem da geografia escolar se caracterizam pela utilização excessiva do livro didático, pela aplicação dos conteúdos mais conceituais (conjunto de conhecimentos) que procedurais (habilidades) como também pela utilização descontextualizada e estereotipada das cartas geográficas. Por outro lado, Correia (2016) complementa dizendo que a maior parte dos professores que atuam nas escolas públicas, do Brasil, não moram no mesmo bairro onde as mesmas estão inseridas. Por consequência, eles constroem outras representações sobre o bairro que não aquelas dos alunos. Isso implica em outras percepções, sentimentos e ações, que corroboram também com os obstáculos na aprendizagem geográfica.

Sobre a relação entre a geografia e a construção dos conhecimentos escolares, estes estudos mostram que, segundo a prática atual, os alunos não vêm a ser cidadãos ativos dentro da sociedade e eles não conseguem compreender de maneira autônoma e criativa as bases da ciência geográfica, que poderiam lhes permitir pensar e agir como atores sociais no espaço cotidiano. Por estas razões, os alunos não compreendem a importância dos conteúdos geográficos na sua vida e têm, em classe, uma atitude formal, pois eles respondem apenas às exigências escolares com o único objetivo de passar nos exames sem se interessar de maneira significativa, pelos conteúdos estudados.

Ora, se os alunos exercem suas práticas sociais no espaço vivido que eles aprendem por perspectivas representativas, mais ou menos ricas, percebe-se que a utilização desta perspectiva, no ensino/aprendizagem da geografia, seria um elemento essencial de sucesso escolar e de integração social. Assim, a riqueza das representações sociais do espaço pode oferecer possibilidades à construção de uma aprendizagem significativa, e, por conseguinte, ajudar na construção da cidadania.

A relação entre a geografia científica e a geografia escolar coloca em evidência o referencial geográfico, definido por três tipos de conhecimentos geográficos: aqueles ditos científicos ou produzidos pelos pesquisadores, aqueles dos programas escolares e aqueles ditos dos fatos cotidianos divulgados pela televisão, livros, viagens, etc. (LAURIN, 1999). Estes conhecimentos circulam na sociedade e se renovam nas gerações. Mas é particularmente a geografia mediatizada que se apoia nas representações sociais, transversalizando os vieses cotidianos das relações aos lugares e aos outros, sendo, sobretudo aprendida, em grande parte, com a família, na escola e pelas mídias.

Neste movimento, numa abordagem humanística e enquanto ciência, a Geografia ultrapassa a organização espacial como objeto de estudo para se preocupar com um espaço no qual os sujeitos interagem e dão uma significação particular. Para tal, a subjetividade é valorizada, pois o sujeito permite a seleção de certos elementos da relação espaço-sociedade. Todo lugar é valorizado, segundo valores sociais e espaciais que se refletem nas práticas e aspirações humanas. Portanto, a identificação e conhecimento dos lugares representativos pelos indivíduos podem servir como base à construção de uma identidade e uma consciência territorial junto a eles.

Por conseguinte, as interações dos alunos com o seu ambiente (espacial, social, temporal e cultural) assim como suas experiências vividas, devem ser levadas em consideração, a fim de permitir uma relevante aprendizagem (MOURA, 1999; MASSON, 1995; BOMFIM, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004). Significa dizer aquelas que têm sentido e são utilizadas na vida cotidiana (CERTEAU, 1998).

Nesta perspectiva, os alunos oriundos de bairros comunitários e de grupos que são fragmentados em termos de espaço, não mantêm nenhuma base específica de operações (nenhum quartel-general), mas que são capazes de realizar um agrupamento de forma ágil para responder a uma necessidade que surja. Eles aprendem no cotidiano e se utilizam de modelos táticos, a fim de trabalhar sobre as coisas para transformá-las em coisas suas, ou torná-las "habitáveis", de transgredir a ordem imposta pela estratégia sistematizada universalmente. Portanto, a necessidade faz uma tática "surgir" no mundo, enquanto uma estratégia vê necessidades como coisas que possam ser criadas após o produto.

As experiências originadas destas interações com o ambiente constituem um real percebido e vivido, que é reconstruído em imagens pelas representações. Estas representações constituídas de ideias, de conceitos, de símbolos, etc. são mentalmente construídas num contexto ideológico particular e projetadas pelo pensamento. Elas são a base das aprendizagens escolares. Logo, fazer referência a estas representações no ensino/aprendizagem da geografia escolar permitirá ajudar os alunos a aprofundar suas ideias, seus conceitos iniciais, afim de desenvolver sua compreensão de mundo (HARLEN, 1994). Se o professor conhecesse estas ideias preliminares, ele poderia desenvolver uma metodologia de ensino e de aprendizagem que permitiria aumentar os conhecimentos geográficos escolares junto aos alunos.

Em resumo, a geografia além de explicar as relações entre os meios físicos e humanos, interessa-se também, em analisar as práticas efetivas do cotidiano dos homens (ANDRÉ e BAILLY, 1989). As representações sociais, como produto, são por outro lado construídas a partir destas práticas (ABRIC, 1994, 1996), então que a geografia mediatizada é constantemente apoiada sobre estas representações. À esse propósito, observa-se que o ensino/aprendizagem da geografia escolar poderia utilizar estas representações, explorando seu conteúdo afim de melhorar as práticas pedagógicas e de contribuir ao desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos.

Diante do exposto, este artigo discute acerca das representações sociais construídas por jovens e adolescente de comunidades favelares e suas contribuições para as aprendizagens significativas na Geografia Escolar.

REPRESENTAÇÃO, ESPAÇO E ALUNO/ADOLESCENTE

Os trabalhos sobre a representação do mundo na criança (PIAGET, 1928) e a representação do espaço na criança (PIAGET e INHELDER, 1948) têm sido a base para vários estudos sobre a infância e a adolescência. São numerosos os pedagogos, os geógrafos, os urbanistas que se interessam pela teoria piagetiana para estudar as percepções da criança, dos jovens e dos adolescentes em idade escolar, sobre o espaço. Com a ajuda de desenhos representando a "cidade", a "montanha", o "bairro", etc., vários autores têm visitado indiretamente o espaço de vida destes sujeitos, demonstrando em alguns casos, a formação do referido espaço ou de um território, a riqueza e a complexidade das representações com relação ao desenvolvimento da criança.

Para Piaget e Inhelder (1948), a puberdade-adolescência é desenvolvida numa dupla mutação do corpo e da afetividade do mundo descoberto e do mundo a descobrir, num conflito entre a "objetividade e a "subjetividade". Essa complexidade entre o mundo interior e exterior integrando os sonhos, as viagens, o mundo distante e a afirmação pessoal recria um certo egocentrismo ao seio das relações, mais ao nível social que espacial. Assim, o mundo parece se complicar e é pela aprendizagem aos gestos, aos valores, aos símbolos que se desenvolvem a criança, o adolescente, o homem jovem e depois o homem no meio de vida. Nesta estrutura, o espaço e o tempo, a percepção e a inteligência se fundem num complexo sistema de assimilação e de acomodação, demonstrando que o espaço vivido é um sistema contínuo, integrando, assim, o deslocamento e a dimensão temporal, sobretudo o tempo pessoal e o espaço como movimento.

Por um prolongamento de gestos, o homem desde o nascimento se desloca, viaja (mesmo em sonho), descobre o mundo. Logo, o espaço vivido não é uma 'tábula rasa' que serve simplesmente de suporte às coisas e ao desenrolar das atividades sociais; ele é um espaço de

afirmação, de identificação, de história e de significações impostas pelos sujeitos. O espaço é, portanto, progressivamente estruturado nestas relações e nestas experiências, afirmando o valor que o sujeito atribui ao bairro, a cidade, ao país (ANDRÉ, 1989). Esta relação entre o indivíduo e o espaço se articula entre duas dimensões interdependentes: as formas espaciais e a socialidade no espaço (ALTMAN, 1992). Assim, a construção identitária se opera num jogo de relações dinâmicas entre o indivíduo e o ambiente, o sujeito e seu território. Infere-se, daí, que, estes espaços estão presentes nas representações dos alunos e constituem uma matriz de existência social, uma mediação entre a experiência vivida e as representações por eles construídas.

Nesse quadro, teorias de inspiração socioconstrutivista consideram que as significações que os alunos atribuem ao seu meio de vida permitem compreender em qual mundo e como eles vivem. Isso possibilita propor e considerar que as representações sociais do espaço seriam pertinentes a fim de melhorar o ensino/aprendizagem da geografia escolar. É nessa perspectiva que esta tese se inscreve, buscando identificar e analisar as representações sociais, construídas pelos alunos do ensino fundamental, a partir do espaço da favela, afim de destacar pistas de reflexão sobre a utilização destes sistemas significativos no ensino e aprendizagem da geografia escolar.

Assim, estabelecendo uma relação interdisciplinar entre a Psicologia Cognitiva (PIAGET e INHELDER, 1948, 1966), a Psicossociologia (MOSCOVOCI, 1976) e a Geografia Humana (BAILLY, 1984; GUMUCHIAN, 1985, 1989), compreendem-se os conceitos-chaves de “representações”, de “representação social” e de “representação espacial” e suas dimensões: estética, afetiva e sócio-simbólica. Apoiados sobre a noção de espaço vivido (FRÉMONT 1976, 1984) e, sobretudo nas reflexões de Altman (1992), Desmarais (1991), Di Meo (1998) e Parazelli (1997, 2000, 2002), que evidenciam as relações entre as formas espaciais e a socialidade no espaço, foi elaborado o conceito de representação social do espaço, pelos pesquisadores que assinam este trabalho. O conceito se refere tanto ao processo dinâmico da interação entre o sujeito e seu meio de vida pelo qual a representação social do espaço se constrói, quanto ao produto que resulta deste processo. Trata-se de um produto que constitui o conteúdo da representação social do espaço e é composto de símbolos, de sentimentos, de atitudes, de conhecimentos que permitem aos indivíduos de tomar posição no espaço.

Coerentes com perspectiva teórica e a fim de apreender este conjunto de significações socioespaciais, adota-se uma metodologia de inspiração interacionista e construtivista (BLUMER, 1969; GOFFMAN, 1968; BECKER, 1963 entre outros) para reconstruir o sentido que os alunos-adolescentes, dos 6º e 7º anos, do ensino fundamental, da cidade de Ilhéus (BA), atribuem ao espaço vivido. Para tal, foram utilizadas fotografias tomadas por 20 alunos que aceitaram participar das entrevistas semi-dirigidas e questionário.

Bomfim (2012, p. 86), assevera que "compreender a articulação entre a imagem visual inicial e a imagem mental final constitui uma estratégia de análise de informações que fornece um senso e instrumentos que poderão contribuir com desenvolvimento de conceitos bastante utilizados no ensino/aprendizagem da Geografia". Deste modo, as fotografias se constituíram como elementos ilustrativos e ao mesmo tempo estimuladores dos discursos dos alunos sobre o espaço favelar. Ou seja, as fotos serviram para deslanchar o discurso sobre o espaço da favela.

Também foi aplicado o instrumento de evocação livre de palavras, que buscou investigar a estrutura das representações a partir da emergência de respostas obtidas com base em um estímulo indutor, o que permitiu colocar em evidência, universos semânticos relacionados a um determinado objeto. Em seguida, foi utilizado um questionário para apreensão do conteúdo das Representações, que foi associado ao conteúdo do discurso da entrevista semi-dirigida. Uma análise sistemática do conteúdo desse discurso permitiu explorar as formas específicas de conhecimentos, os modos que os alunos utilizam para apreender o espaço vivido e os conhecimentos geográficos do “senso comum” contidos nas representações sociais do espaço.

As categorias de análise atribuídas nessa investigação foram: descrição, valores e problemas socioambientais da favela. A análise e interpretação do *corpus* foi feita à luz da Teoria da Análise do Conteúdo do Discurso (BARDIN, 1977), por unidades temáticas e análise semântica

das palavras. Os dados foram agrupados e apresentados através da representação gráfica e fragmentos do discurso (*verbatim*), numa abordagem qualitativa e interpretativa.

O presente estudo, que visa identificar e analisar as representações sociais do espaço da favela, pode esclarecer a maneira como estes alunos constroem, lêem e explicam o mundo no qual eles vivem (BAILLY, 1995; MASSON, 1995). Assim, o espaço da favela se prestou bem à pesquisa, pois ele é objeto de um saber científico, de um saber ensinado, de um saber divulgado pelas mídias, mas, ele é também um espaço percebido, um espaço vivido, um espaço pensado e representado. Portanto, a imagem da favela não só revelou práticas, táticas construídas e artes de fazer no espaço cotidiano, mas também os dispositivos de transmissão de valores e de significações que lhe são atribuídas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ESPAÇO FAVELAR CONSTRUÍDAS POR ALUNOS JOVENS E ADOLESCENTES

A partir do ponto de vista dos alunos (fotos, palavras e discurso), apreende-se o conteúdo das representações do espaço da favela, levando-se em consideração seus investimentos (pertencimento) e suas interpretações (atribuições) a respeito dos lugares da favela de Ilhéus – Bahia, que é uma cidade situada no sul do Estado da Bahia, e que possui o maior litoral do estado e é muito conhecida por suas belezas naturais. No entanto, este município ao longo dos anos, vem sofrendo com um processo de “favelização”, que envolve o crescimento desordenado, questões de planejamento e gestão dos espaços urbanos, entre outros. Tem uma população urbana de aproximadamente, 220.000 hab. cuja maioria é formada de jovens que vive em condições de extrema pobreza.

Neste contexto, o sistema educacional público desse município, compreende 07 escolas de ensino médio e 141 escolas de ensino fundamental, com 68 escolas na zona urbana e 80 na zona rural (SEC - BAHIA, 2014), conforme mostra a Tabela 1, abaixo.

Tabela 1. Rede de Escolas Públicas no Município de Ilhéus – Bahia

Local	Escola Fundamental	Escola do Ensino Médio	Total
Ilhéus	63	05	68
Banco da Vitória	01		01
Salobrinho		01	01
Inema	02	01	03
Banco Central	02		02
Japu	01		01
Sambaituba	01		01
Banco do Pedro	01		01
Autres	70		70
Total	141	07	148

Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2014.

Com relação à distribuição espacial das favelas e localização das escolas que absorvem a maioria de alunos desta cidade, destacamos os exemplos mais eloqüentes: “Morro da Jamaica” e aquele chamado de “Vilela”, que fazem parte dos bairros urbanos mais violentos. Estes lugares são caracterizados por pequenas habitações demasiadamente povoadas que se distinguem sobre o plano espacial por construções ilegais e sobre o plano social pela ausência de água potável e sistema de saneamento básico, bem como pela acumulação de lixo. As escolas que se evidenciam, incrustadas entre essas favelas são: Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães; Escola Municipal Dom Eduardo e a Escola Municipal do Pontal.

Segundo a Secretaria de Educação e de Assistência Social do Município de Ilhéus, a realidade educacional é caracterizada por diferentes grupos de atores: os professores, com ou sem formação universitária, que tem a dificuldade de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, e uma grande parte de alunos (crianças e adolescentes) que tem migrado das zonas

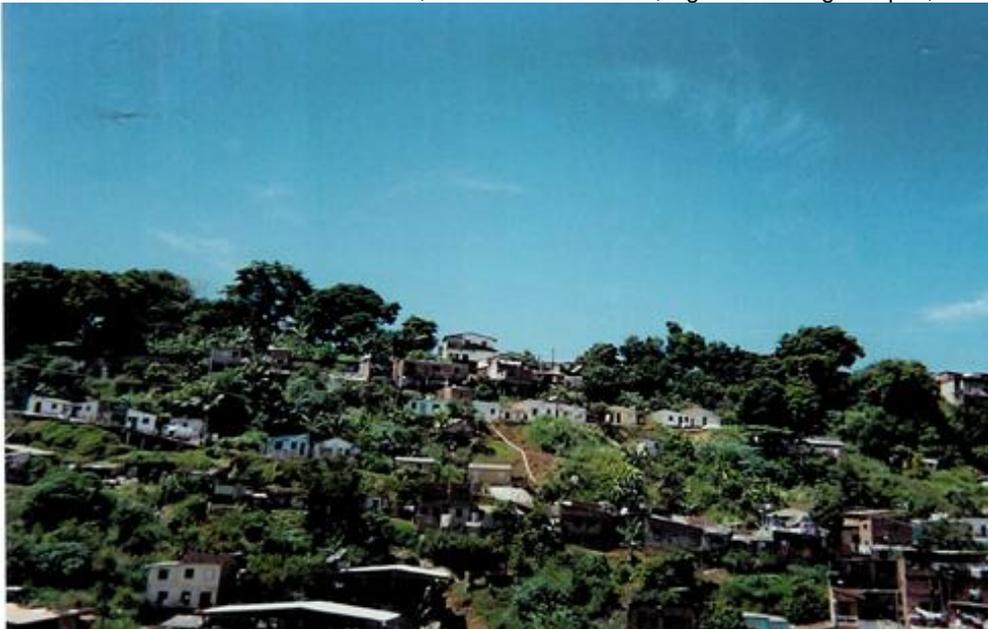
rurais da municipalidade, em que são nascidos, e vivem nas favelas em torno da cidade. Esses alunos constituem um grande contingente de 32.201 recenseados entre os 46.571 inscritos, dentro da rede pública do ensino fundamental (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA, 2014) e exprimem suas ideias a respeito do espaço da favela.

No ensino fundamental, segundo o discurso dos alunos, a geografia escolar é marcada pelo abuso dos manuais escolares, pela memorização de conceitos descritivos sem fazer referência às suas experiências socioespaciais no processo de construção do conhecimento geográfico. Esta afirmativa, presente no discurso dos alunos entrevistados, corrobora com o entendimento de autores como André (1998), Bomfim (1997), Masson (1995), quando estes asseveram que, no contexto escolar, o ensino e aprendizagem da geografia escolar é caracterizado por práticas pedagógicas tradicionais que envolvem com frequência, apenas os livros didáticos, a memorização, conceitos descritivos e ausência das representações construídas anteriormente pelos alunos no processo de construção do conhecimento geográfico na escola.

Assim, considerando os elementos de caracterização e definição do espaço da favela, foi constatado que a maior parte dos alunos entrevistados (85,5%) reconhece os elementos físicos, naturais e antrópicos, bem como os aspectos culturais do povo favelar, sublinhando respectivamente, o morro, a vegetação de mata atlântica, as construções em bloco e madeira, a igreja, as ruas, as pessoas. Logo, eles identificam e associam esses elementos, caracterizados pela natureza, os tipos de construções humanas, as interações sociais e os problemas socioeconômicos para finalmente definir a favela como um meio marcado pela consciência dos problemas de infraestrutura socioambiental, mas fortemente consolidado pelas relações sociais.

Os elementos caracterizam o território, mas é imprescindível remarcar que eles se confundem, quando os alunos fazem referência às características socioambientais da favela, revelando que a vida dos atores e grupos sociais que ali vivem, inserem-se num jogo de contradições. Logo, em torno das representações da favela, eles têm exteriorizado ideias que expõem incertezas do seu meio social, bem como as ambiguidades entre ordem e desordem. Em resumo, essas diferenças expressas pelos alunos definem a favela como um lugar de socialização marcada pela significação dos lugares agradáveis e desagradáveis; dos aspectos positivos como a afetividade que se apresenta por meio do sentimento de bem estar aos lugares agradáveis, evidenciado na Figura 1.

Figura 1. Casas sobre o morro de Santa Inês, envolvida de árvores, significando algo de paz, da natureza



Fonte: Foto do aluno: Jefferson Jesus Santos, Idade: 14 anos (2003).

E dos aspectos negativos, como a estética que faz apelo aos elementos que produzem uma impressão desagradável dos lugares, como evidenciado na Figura 2.

Figura 2. O lixo exposto na rua do morro Santa Inês.



Fonte: Foto de Renata Rocha da Silva, Idade: 16 anos (2003).

Ainda, sobre o julgamento de valor sobre o espaço da favela, expresso no discurso dos alunos, (18/20) entende-se que apesar dos valores positivos e negativos, as respostas que fazem apelo às representações positivas de seu espaço vivido são numerosas. Assim, mesmo que havendo carências sociais e espaciais reconhecidas, os alunos têm manifestado uma identidade, um sentimento de pertença à favela, considerando-a como “o melhor meio”, um lugar “de gente forte”, “de aprendizagem”, de “suas origens”.

Finalmente, no que se refere à questão dos problemas socioespaciais da favela, foi constatado que, pelas respostas dos 15/20, os alunos têm uma percepção apurada dos problemas e das ações que podem contribuir para melhor resolvê-los. Os problemas de infraestrutura dos lugares da favela parecem bem próximos aqueles da ordem socioeconômica (violência, perigo pela integridade da saúde física e mental, das pessoas, exclusão escolar infantil, desemprego, fome, restrição aos recursos financeiros, entre outros.). Por sua vez, os fenômenos da marginalização, da pobreza e suas consequências aparecem inclusos na dimensão do social e territorial. Estes resultados permitem afirmar que a maioria dos alunos identifica as dificuldades locais, conhece seu meio e apresenta informações e proposições possíveis de soluções aos problemas segundo suas ações, autonomia (iniciativa) e assistência.

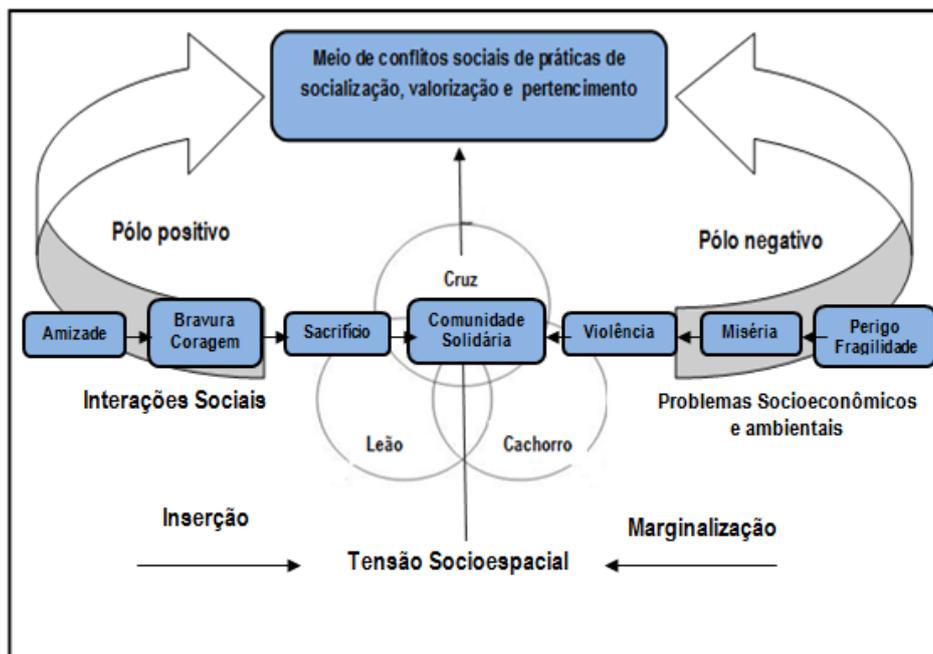
Portanto, por meio do discurso dos alunos sobre a caracterização, definição, valorização e conscientização do meio, uma representação do espaço da favela se apresenta como um conjunto paradoxal de significações ligadas muito fortemente à dimensão sócio-simbólica. Essa dimensão imbricada às dimensões estética e afetiva é caracterizada por ideias reconhecimento e julgamento socioespacial de valor à beleza, à fome e ao bem estar. Em efeito, o conjunto revela as incertezas, os aspectos fortes e fracos, bem como um sentimento de enraizamento manifestado pelos atos de investimentos e de atribuições dos alunos, por meio dos modos de identificação e relação, dentro dos lugares da favela (Figura 3).

Os lugares denominados de socialização, de valorização e de pertença apresentam elementos positivos e negativos que constituem a tensão socioespacial de inserção e de marginalização. Esses elementos ou objetos da representação social do espaço da favela são traduzidos em

diversas imagens que apresentam cenas espacializadas e personagens que atuam nos lugares, através de um processo de projeção/identificação mútua entre as cenas produzidas e os atores sociais (alunos) que a produzem. Logo, os objetos dessa representação são a mediação entre a apreensão do espaço da favela pelos alunos e a revelação dos modos de relação que eles exercem com o seu espaço vivido.

A Figura 3, a seguir, demonstra a dinâmica como os elementos da representação da favela se apresentam. De início, o espaço de favela é composto por diferentes tipos de lugares, estruturados pelos atos de investimento e de interpretação dos alunos e ligados às dimensões sócio-simbólicas, afetivas e estéticas. Esta estrutura fornece a base para o conhecimento e julgamento de valores aos elementos dos dois pólos, positivo e negativo, compostos pelas interações sociais, os problemas socioeconômicos e ambientais. Os dois pólos constituem a tensão socioespacial de inserção e de marginalização que ligam e conciliam pelos atributos simbólicos, emergindo o conceito maior de um meio de conflito social, onde se especializam as práticas de socialização, de valorização e de pertencimento.

Figura 3. Elementos da representação social do espaço de favela.



Fonte: Bomfim, 2004.

Assim, a representação social de espaço de favela, definida como um conjunto de símbolos é inserida nas dimensões estética, afetiva e sócio-simbólica, construída através das relações e das posições dos alunos com os lugares representativos da favela. É transformada e organizada como um conhecimento que se estrutura pelas relações interativas que os alunos têm com o espaço real, que é a favela, constituindo, assim, o fundamento cognitivo das representações. Em outras palavras, segundo o valor simbólico e o potencial identitário, um sentimento de pertença se desenvolve e se localiza num contínuo entre o espaço real da favela (pólo objetivo) e a representação do espaço da favela (pólo subjetivo) onde cada aluno se investe, colocando em evidência uma relação que integra o perceptivo e o simbólico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que ensinamento poderá ser extraído da análise das representações sociais do espaço a fim de melhor compreender a Geografia Escolar? A resposta a esta questão mostra que esta

pesquisa traz uma nova contribuição ao ensino de geografia, nos planos científico, socioeducativo e didático.

Sobre o plano científico, o estudo das representações sociais do espaço abrem novas avenidas às pesquisas em didática da geografia onde os modos de apreensão do espaço como conteúdo das representações constitui um referencial para o ensino e aprendizagem da geografia escolar. Em efeito, este estudo traz conhecimentos que podem ajudar o professor, dentro do seu esforço, a fazer com que o aluno compreenda a organização socioespacial a partir do processo de pertencimento ao espaço. Logo, apreender o espaço nesta dimensão, significa pinçar da ordem do perceptivo e do simbólico, três modos: O primeiro que faz referência ao modo de identificação aos elementos naturais e sociais do espaço, real e objetivo, levando os indivíduos à interpretarem o espaço tal qual eles percebem. O segundo concerne ao modo de relação aos lugares que fazem apelo às formas de relações sociais, permitindo aos atores de estabelecer uma ligação afetiva com o seu espaço vivido. Finalmente, este conjunto permite destacar o modo de valorização cujas formas espaciais e socialização no espaço revelam posições estética e política dos atores sociais em relação aos lugares. Breve; as significações sócio-simbólicas do espaço se constroem na ordem da percepção, da experiência e da concepção das características objetivas de estruturação aos fatores subjetivos dos fenômenos naturais, culturais e sociais do espaço.

Logo, a utilização dos conhecimentos geográficos que se originam destes modos de apreensão do espaço é de importância fundamental para a geografia escolar, pois a aprendizagem geográfica se faz em torno das ideias construídas através das relações que os alunos estabelecem com o seu espaço vivido, na sociedade em geral e em relação aos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola. Esse ponto de vista, segundo Brosseau (1997; 1998) e Jonnaert (2001), se aproxima da construção dos conhecimentos do tipo socioconstrutivista cuja aprendizagem é o fruto da adaptação do aluno a um meio de contradições, de dificuldades, de desequilíbrios. Assim, os conhecimentos do senso comum provenientes das representações sociais do espaço seriam, para o professor, a “mediação” entre os conhecimentos adquiridos pelo aluno no seu meio e os conhecimentos geográficos a construir na escola. Nesse sentido, Noussis (2001) afirma que a confrontação destes conhecimentos àqueles dos seus pares e ao conhecimento geográfico escolar constitui uma das chaves da aprendizagem.

Este estudo tem um alcance socioeducativo, pois o fato de integrar as representações sociais do espaço ao ensino/aprendizagem da geografia escolar implica numa interação entre conhecimentos significativamente construídos pelos alunos e os conhecimentos escolares. A interação torna inteligíveis as definições e os conceitos desenvolvidos pelo conhecimento científico do domínio. Assim, propõem-se uma reflexão: como as representações concebidas como conhecimentos ditos do “senso comum” podem contribuir à construção dos conhecimentos geográficos escolares no ensino da geografia? Para responder a esta questão, é preciso desenvolver o que foi denominado nesta pesquisa, como uma *geografia reflexiva*, significa dizer uma geografia capaz de considerar a apreensão do espaço pelos indivíduos como elaboração de sua própria significação simbólica associada ao espaço vivido. Trata-se, à luz de Bailly e Scariati (1999, p. 93), de uma geografia que “nos ensina a refletir, a prever a vida de nossa sociedade no espaço”. No mais, é importante para os governantes, pesquisadores, pedagogos e professores, reconhecer a necessidade de submeter em discussão a *geografia reflexiva* onde se inscreve as diferentes representações. Isso pode permitir o desenvolvimento de uma posição democrática que valorize o ponto de vista dos sujeitos considerados como atores *sociogeográficos*, ou seja, aqueles sujeitos que fazem prova de uma convicção pessoal, de uma certeza que lhe permita identificar, conhecer e julgar suas próprias realidades sociais e seu meio de vida.

Nessa perspectiva, a importância socioeducativa consiste de uma parte, em considerar os modos de apreensão do espaço através das representações dos alunos, utilizando seus conhecimentos do “senso comum” como uma forma de contribuição à construção dos conhecimentos geográficos escolares. De outra parte, é importante utilizar métodos e atividades pedagógicos que são pertinentes à geografia afim de melhor compreender as problemáticas socioespaciais, permitindo, também, evoluir estes conhecimentos em direção ao conhecimento geográfico científico. Resumindo, trata-se de maneira mais específica em integrar os modos de apreensão do espaço no quadro de ensino/aprendizagem da geografia

escolar. Os conhecimentos geográficos do “senso comum” podem orientar intervenções pedagógicas mais inovadoras.

Finalmente, a pertinência didática deste estudo implica na integração dos modos de apreensão do espaço no ensino/aprendizagem da geografia, tocando as problemáticas socioespaciais que integram os conteúdos geográficos seguintes: o homem no espaço, suas práticas e atividades cotidianas, as localizações, a qualidade de vida, as relações entre os sujeitos e seus territórios. Esse conjunto justifica a necessidade de melhor compreender os fenômenos e a organização socioespacial pelos vieses de uma geografia que coloca em evidência as variações das representações no tempo e no espaço (idade, sexo, lugares, etc.), a importância dos lugares, as relações entre os elementos físicos e humanos, sociais e culturais do espaço, as situações de exclusão e de riscos sócio-territoriais. Trata-se, portanto, de elaborar e desenvolver novos métodos de raciocínios geográficos diferentes daqueles da geografia descritiva e determinista. No mais, essa concepção pressupõe ultrapassar deste quadro em direção a uma aprendizagem geográfica, onde o aluno considerado como ator *sociogeográfico*, significa dizer aquele que participa ativamente em seu meio de vida como aprendiz de uma saber geográfico.

Portanto, a utilização das representações dos alunos, sua possibilidade de confrontação aos conhecimentos geográficos escolares nas práticas pedagógicas dos professores, implica na articulação dos seguintes aspectos: as representações dos alunos e seu espaço vivido, o objeto da geografia, a escolha dos conteúdos, o raciocínio geográfico e a situação pedagógica. Este conjunto permite destacar cinco sugestões que constituem as pistas de reflexão: parece importante considerar no ensino/aprendizagem as práticas e os investimentos dos alunos no seu meio de vida (1). A introdução de situações problemas parece ser particularmente vantajosa para avançar o conhecimento da complexidade dos espaços e dar a chave da compreensão de mundo aos alunos (2). Isso implica na articulação dos conhecimentos significativamente construídos, das problemáticas, dos conceitos e dos raciocínios geográficos que permitem avançar os conhecimentos geográficos escolares (3). Para estabelecer esta articulação, sugere-se, de uma parte, voltar à visão inicial dos alunos após ter estudado o problema geográfico dado (4) e de outra parte, é necessário colocar o aluno em situação de se apropriar das ferramentas necessárias para compreender a importância dos conteúdos geográficos (5). Essas pistas de reflexão têm como objetivo primordial, fornecer instrumentos ao trabalho do professor, oferecendo-lhe elementos que os ajudem a fazer com que os alunos compreendam a importância da geografia.

Breve, esta pesquisa vem confirmar que o conteúdo das representações sociais do espaço vivido pelos alunos, integrado à geografia escolar como referencial geográfico, pode auxiliar o professor a planificar “estratégias” de orientação na elaboração dos programas de curso; a tratar didaticamente o conteúdo da aprendizagem através da identificação de um problema e de um raciocínio geográfico; a introduzir questionamentos e debates à respeito do espaço vivido dos alunos, argumentando e confrontando-o à outros espaços.

Os resultados do estudo das representações sociais do espaço da favela e ensino/aprendizagem da geografia escolar mostram que as significações atribuídas ao espaço são enraizadas nos diferentes lugares da favela. Estas significações influenciam o imaginário dos alunos e permitem sintetizar o espaço como um meio de tensão socioespacial, marcado pelos aspectos positivos e negativos, onde as práticas de socialização, de valorização e de pertença assumem seu lugar. Os resultados reforçam mais a relação entre as estruturas sociais e espaciais mostrando que os alunos são portadores de experiências, de ideias e de conhecimentos subjetivamente enraizados no espaço vivido. Portanto, os resultados demonstram que *apreender o espaço* nas dimensões estética, afetiva e sócio-simbólica é mais um ato de investimento e um ato de interpretação de um espaço dado. Estes investimentos e interpretações podem servir como base de conhecimentos significativos e pertinentes a fim de melhorar a geografia escolar.

Portanto, a confrontação das representações dos alunos aos conhecimentos geográficos escolares permitiria a aquisição de um pensamento geográfico crítico, susceptível de ajudar o aluno à se pensar e à agir no seu próprio meio e outros. O estudo das representações sociais do espaço se revela útil, pois ele pode apoiar o trabalho dos professores na organização das práticas pedagógicas, respeitando os saberes dos alunos e as diferentes maneiras de

aprender. Por outro lado, pode trazer uma contribuição importante aos especialistas responsáveis da elaboração das orientações pedagógicas do ensino público no Brasil. Por conseguinte, os resultados permitem que se tenha um conhecimento mais aprofundado sobre os modos de apreensão do espaço, particularmente sobre aquele das favelas, lugar de vida da maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, J.C. La recherche sur les représentations sociales: l'étude expérimentale des représentations sociales. In : ABRIC, J.C.; DESCHAMPS, J.L.; BEAUVOIS (Dir.). **Des attitudes aux attributions: sur la construction de la réalité sociale**. Grenoble: PUG, 1996. p. 158-161.
- ALTMAN, I. A transactional perspective on transitions to new environments. In **Environment and behaviour**, vol. 24 (2), 1992. p. 268-280. <http://dx.doi.org/10.1177/0013916592242008>
- ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. Pour une géographie des représentations. In: GUÉRIN, J.P. (Dir.), **Représenter e l'espace: l'imaginaire spatiale à l'école**. Paris: Anthropos-economica, 1989. p. 9-28.
- ANDRÉ, Y. Lire et dire l'espace: l'utilisation des représentations pour un apprentissage à la lecture et à la maîtrise de l'espace. In: GUÉRIN, J.P. (Dir.) **Représenter e l'espace: l'imaginaire spatiale à l'école**. Paris: Anthropos-economica, 1989. p. 125-140.
- _____. La géographie à l'école représentations et imaginaire. In : ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. (Dir.). **Modèles graphiques et représentations spatiales**. Paris: Anthropos-economica, 1990. p. 9-23.
- _____. Le midi méditerranéen, d'une représentation à l'autre: utilisation didactique de la richesse d'un concept. In: ANDRÉ, Y.; BAILLY, A. (Dir.). **Modèles graphiques et représentations spatiales**. Paris: Anthropos-economica, 1990. p. 195-210.
- _____. **Enseigner les représentations spatiales**. Grenoble: Anthropos-economica, 1998.
- AUDIGIER, F. et al. **Représentations des élèves et enseignement**. Paris: INRP, 1990.
- _____. Des élèves, des villes: représentations sociales et didactiques. **Revue de géographie de Lyon**, vol. 69, p. 105-119, 1994.
- _____. **Construction de l'espace géographique**. Paris: INRP, 1996.
- _____. Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. **Les cahiers de géographie du Québec**, 43(120), p. 395-411, 1999. <http://dx.doi.org/10.7202/022846ar>
- BAILLY, A. et al. **Géographie régionale et représentations**. Paris: Anthropos-economica, 1995.
- BAILLY, A. Espaces et représentations mentales. Dans F. Auriac et R. Brunet (Org.), **Espaces, jeux et enjeux** (p.161-167). Paris: Masson. 1984
- BAILLY, A.; SCARIATI, R. **Voyage en géographie**. Paris: Anthropos-economica, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BECKER, H. **Outsiders, études de sociologie de la déviance**. Paris: A.M. Métailié, 1963.
- BLUMER, H. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1969.
- BOMFIM, N.R. **A busca do espaço perdido: percepção, representação e conceito de espaço geográfico no ensino da geografia**. Mémoire de maîtrise inédite. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997.

_____. A geografia da percepção e a percepção da geografia na escola. **Revista ciência geográfica**, vol. (11), p. 34-38, 1998.

_____. Uma abordagem interdisciplinar do espaço. **Revista ciência geográfica**, 1(15), p. 60-61, 2000.

_____. Uma análise dos estudos sobre a imagem. In JIMENEZ, J.E. et al. (Dir.), **Nuevos horizontes en la formación del profesorado de ciencias sociales**. Palencia (Espanha): Asociacion Universitaria de Profesores de Didactica de las Ciencias Sociales. p. 437-445, 2002.

_____. Représentation sociale de l'espace et enseignement/apprentissage de la géographie scolaire chez les élèves "favelados" d'une ville au nord-est du Brésil, **Tese de doutorado** - Universidade do Quebec em Montreal, Canadá, 2004.

BOTELHO, A. Aula de geografia e a transformação do aluno em sujeito. **Revista Ciência Geográfica**, 1(15), p. 70-72, 2000.

BROSSEAU, M. Géographie, pratiques discursives et ambiance postmoderne. **Les cahiers de géographie du Québec**, 41(114), p. 413-419, 1997. <http://dx.doi.org/10.7202/022668ar>

_____. **La théorie des situations didactiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

CARLOS, A.F.A. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORREIA, S.L.C.P. **Processos Formativos e Representações Socioespaciais dos Docentes da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha sobre o Bairro da Engomadeira**. 2015. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC). Salvador/Bahia: UNEB, 2016.

DESMARAIS, G. **La théorie de la forme urbaine. Une problématique morphosémiotique**. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, 1991.

DI MÉO, G. **Géographie sociale et territoires**. Paris: Éd. Nathan, 1998.

FRÉMONT, A. **La région, espace vécu**. Paris: PUF, 1976.

_____. et al. **Géographie sociale**. Paris, New York, Barcelone, Milan, Mexico, São Paulo: Masson, 1984.

GOFFMAN, E. **Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux**. Paris: Minuit, 1968.

GUMUCHIAN, H. Les représentations en géographie et la recherche « opérationnelle »: l'isolement dans les communes rurales d'altitude de la région rhône-alpes. In: GUÉRIN, J.P.; GUMUCHIAN, H. (Dir.). **Actes du colloque 1985 de l'Institut de Géographie Alpine : Les représentations en actes**. Grenoble: Université Scientifique et Médicale de Grenoble, 1985. p. 163-166.

_____. et al. Les représentations en géographie définitions, méthodes et outils. In: GUÉRIN, J. P. (Dir.) **Représenter e l'espace: l'imaginaire spatiale à l'école**. Paris : Anthropos-economica, 1989. p. 29-42.

HARLEN, H. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. Madrid: Morata, 1994.

JONNAERT, P. Les didactiques des disciplines: un débat contemporain. In: JONNAERT, Philippe et al. (Dir.), **Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines**. St-Foy: PUQ, 2001. p. 30-56.

LAMOSO, L.P. Velhas tecnologias no ensino de geografia. **Revista ciência geográfica**, vol I (15), p. 55-59, 2000.

LAURIN, S. La géographie au tableau: problématique de l'école québécoise. **Les cahiers de géographie du Québec**, 43(120), p. 379-391, 1999. <http://dx.doi.org/10.7202/022844ar>

LAURIN, S.; GAUDREAU, L. (2001). Les didactiques des disciplines: un débat contemporain. In: JONNAERT, P. et al. (Dir.) **De la didactique aux didactiques: dialogue sur des enjeux éducatifs**. St-Foy: PUQ, 2001. p. 9-27.

MASSON, M. **L'enfant et la montagne: savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne**. Paris: Anthropos-economica, 1995.

_____. **Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et préadolescents scolarisés**. Thèse de doctorat inédite, Grenoble 1, 1990.

_____. **Vous avez dit géographies? didactique d'une géographie plurielle**. Paris: Armand Colin, 1994.

MÉRÉNNE-SCHOUMAKER, B. Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions. **Cahiers de géographie**, 43(120), p. 437-449, 1999.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public**. France: PUF, 1976.

MOURA, G.R.S. Mudança conceitual: uma abordagem de ensino. **Revista Ciência Geográfica**, (12), p. 67-68, 1999.

NOUSSIS, E. **Strasbourg: représentations de l'espace urbain Une enquête sur l'espace vécu dans deux classes de Seconde**. Disponível em: <http://www.strasbourg-agglo.org/fr/index.html> Acesso em 01 de dezembro de 2014.

PARAZELLI, M. **Pratiques de socialisation marginalisées et espace urbain: le cas de jeunes de la rue de Montréal (1985-1995)**. Thèse de doctorat en études urbaines inédite, Montréal, UQAM, 1997.

_____. L'appropriation de l'espace et les jeunes de la rue: un enjeu identitaire. In: LABERGE, D. (Dir.). **L'errance urbaine**. Québec: Multimondes, 2000.

_____. **La rue attractive: parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue**. St-Foy: PUQ, 2002.

PIAGET, J. **La représentation du monde chez l'enfant**. France: PUF, 1928.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **La représentation de l'espace chez l'enfant**. France: PUF, 1948.

_____. **L'image mentale chez l'enfant : étude sur le développement des représentations imagées**. France: PUF, 1966.

ROCHA, G.R. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional e o ensino de geografia. **Revista ciência geográfica**, 1(15), p. 56-63, 2000.

SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Geografia: diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Departamento de Ensino: Salvador, Bahia, Brasil. Disponível em www.sec.ba.gov.br Acesso em 20 de dezembro de 2014.

SIMIELLI, M.E.R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A.F.A. (Dir.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1999. p. 91-107.