

## DO RIO GRANDE DO NORTE AO RIO GRANDE DO SUL: representações sociais dos estudantes do ensino médio integrado

Leonardo Pinto dos Santos<sup>1</sup>  
Francisco Ednardo Gonçalves<sup>2</sup>  
Francyjonison Custodio do Nascimento<sup>3</sup>

### RESUMO:

As escolas podem perfeitamente se tornar locais singulares, como mundos próprios nos quais as distintas juventudes se encontram trocando narrativas sobre seus ires e vires na sociedade. A Geografia Escolar, nesse momento de muitas singularidades, se insere dentro da escola se encaminhando sobre possibilidades de comunicação entre professor, aluno e os diferentes campos do conhecimento e lugares de aprendizagem. Tecendo esta comunicação entre distintos atores e espaços, temos as representações sociais costurando e dando vida a nossa prática. Com a teoria das representações sociais, valorizamos a leitura do espaço geográfico em diferentes escalas e vieses, construindo um engajamento que busca responder aos desafios que os nossos discentes enfrentam na sociedade atual. Como estes alunos constroem o conhecimento deve ser a agulha que forma com as “linhas”, representações sociais, a essência que da forma ao trabalho docente, é ponto pacífico que o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado. É neste ínterim que nos valem das representações sociais para concretude deste trabalho, uma vez que elas objetivam dentre tantas coisas, desocultar o familiar e o não familiar, sendo vista como uma “atmosfera” em relação ao indivíduo ou ao grupo. A construção da aprendizagem deve levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição), por isso mesmo do uso das representações sociais dentro da educação básica, podendo ver/analizar conceitos e ideias formadas por estes jovens com quem travamos nossas relações diárias de professor-aluno, compreendendo o aluno como sujeito ativo que não deve ser negado. Somos sujeitos históricos e chegamos aonde estamos por termos vivido o que vivemos, sendo assim, os saberes não podem ser desconsiderados, o que pautamos nas representações para a desocultação destes saberes constituídos nas caminhadas destes jovens, tentando ver como este estudante constrói o conhecimento e a influência da mídia dentro desta construção. Seguindo os pressupostos das representações e tendo como aporte teórico a Epistemologia Genética de Jean Piaget, no presente trabalho procuramos analisar as representações sociais que os estudantes do Rio Grande do Norte têm a respeito do Rio Grande do Sul, tentando possibilitar, a partir desse levantamento, uma abordagem educacional que produza e mobilize conhecimentos e competências em torno das adversidades deste novo mundo ao qual eu, nós, vós estamos travando relações diárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia Escolar; Representações Sociais; Ensino Médio; Epistemologia Genética.

### PONTO DE PARTIDA

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: leonardoufsm@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: ednardo.goncalves@ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Licenciando em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: f\_jonison@yahoo.com.br

Identificar na sala de aula as concepções que os alunos têm/trazem e a partir delas propor situações que possibilitem a construção de conhecimentos é uma das funções do professor de Geografia. Respaldados na teoria piagetiana partimos do pressuposto que quando os alunos chegam à escola trazem seus conhecimentos de mundo e possuem capacidade cognitiva.

Em suas mentes estão projetadas várias concepções e ideias dos lugares, das paisagens, dos espaços, as quais são projetadas espacialmente. Suas histórias de vida, o percurso que cada um trilhou, se encarregam de contribuir para construção de noções, “pontos de vista”, conhecimentos do mundo. Excetuando-se alguns casos, na contemporaneidade, os alunos possuem várias noções de mundo, em função de vários fatores, entre eles a presença da mídia.

Muito se houve falar que devemos abordar os conhecimentos prévios dos alunos e sempre procurar estabelecer relações com a realidade, com o mundo no qual estão inseridos. Contudo, como proceder no sentido de alcançar tais objetivos? Como fazer isso acontecer na prática? O desafio está lançado e cada professor que segue essa postura teórica e metodológica tem suas estratégias para fazer isso na prática cotidiana. A ideia de se fazer questionamentos sobre o conteúdo que será abordado e na sequência anotar no quadro as ideias prévias, para sistematizar as opiniões dos alunos é um opção para fazer o levantamento das ideias prévias.

Nessa mesma linha de raciocínio, uma das pretensões do presente trabalho é justamente mostrar uma das possibilidades de se identificar os conhecimentos prévios que os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN têm sobre uma das regiões brasileiras, no caso a região Sul e a partir disso questionarmos/problematizarmos tais concepções, possibilitando o desequilíbrio das ideias e a construção de novos conhecimentos, tendo como objetivo o cuidado de evitar generalizações equivocadas, visões distorcidas/preconceituosas, concepções estereotipadas. Claro que a realidade é algo complexo, é diferente, ela é justamente o que nossa mente constrói, compreende.

O Brasil é um dos maiores países do mundo em extensão, seu território é de um continente, seu povo uma miríade quase inimaginável de costumes e culturas migradas de norte a sul do nosso planeta, que acabaram se miscigenando com traços indígenas em terras tupiniquins.

Nessa confluência de traços e costumes se formou o que chamamos de povo brasileiro que abarca do Oiapoque ao Chuí. Ao nos referirmos ao Brasil precisamos refletir sobre sua heterogeneidade de paisagens, de lugares, de pessoas... Trata-se de um imenso território que tem na diversidade uma de suas maiores expressões. Tendo em vista o processo histórico de formação do seu território, vivemos num país repleto de diversidades e particularidades regionais, que foram construídas no bojo da expansão do modo capitalista de produzir, caracterizado pela busca incessante do lucro.

Somos humanidade, somos brasileiros, moramos num país tropical onde a diversidade cultural, religiosa e política é uma voga. Somos brasileiros, com toda a diversidade que isso significa. Somos negros, brancos, indígenas. Aqui se come feijoada, mas também pato ao tucupi, sushi, churrasco, feijão verde, tambaqui... Pulamos carnaval, cavalgamos no vinte de setembro, dançamos samba, e ainda rock, chote, forró, funk...Somos católicos, dizem as estatísticas. No entanto não despregamos o olho das divindades que vagam em outros domínios (DAMATTA, 2004).

Estas subjetividades e caminhadas históricas que encontramos dentro das instituições escolares e na própria lista de conteúdos curriculares, levando a uma reflexão

por nossa parte: que concepção os alunos constroem destas disparidades entre as regiões brasileiras?

Nesse espaço é que pautamos a proposta fundamental desta pesquisa, que se radica no desejo de socializar os debates e reflexões que estão presentes em inquietações quando ao ensino de Geografia escolar, principalmente ao que tange aos processos de construção do conhecimento acerca das “Geografias dos Brasis”.

A primeira etapa presente no escopo deste trabalho corresponde ao anseio de qual seria a construção sócio-histórica de alunos do ensino médio integrado sobre a Região Sul de nossa nação? Alunos estes, locados na região nordeste, no Estado do Rio Grande do Norte.

Para a compreensão dessas construções do nosso alunado usamos como aporte teórico a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2011) que se preocupa basicamente como o conhecimento é construído pelo sujeito em sua individualidade, bem como pelo coletivo.

Vemos e ressaltamos a representação como forma de se escutar o aluno dentro do ambiente escolar. Ela se contorna de importância dentro do ambiente escolar, pois não existem representações erradas, todas as representações são dignas de reflexões e de diferentes compreensões.

A teoria das representações sociais de Moscovici (2011; 2013) apresenta dois conceitos importantes: ancoragem e objetivação.

O primeiro significa como os sujeitos e os grupos classificam e criam identificações para as coisas e os fatos sociais, o que será fator de grande importância para nossa compreensão frente às representações dos alunos. Já o conceito de objetivação, se refere ao que é produzido pelo acúmulo de conhecimento que compara determinadas coisas e fatos conhecidos com outros desconhecidos.

Moscovici (2013) considera que são os processos de ancoragem e objetivação que geram as representações sociais. Sobre ancoragem, ele traz que:

Ancoragem - esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (MOSCOVICI, 2013, p.61).

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas (MOSCOVICI, 2013, p.61-62).

Já sobre o processo de objetivação, Moscovici (2013) afirma que:

Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível (MOSCOVICI, 2013, p.71).

Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetivos

específicos, está em circulação em toda sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes (MOSCOVICI, 2013, p.71-72).

Compreender as representações e dar a possibilidade que os alunos construam suas próprias representações é ponto inicial para o processo de construção do conhecimento dentro da Geografia escolar, ao ponto que toda representação torna real um nível diferente da realidade.

Aliado aos pressupostos de Serge Moscovici nos valem da Epistemologia Genética de Jean Piaget (2012), uma vez que, “pode-se dizer que a Epistemologia Genética piagetiana é uma busca de explicação para o belo e ímpar fenômeno da inteligência humana” (MARQUES, 2005, p.50).

Os conceitos presentes nas teorias de Moscovici (2011; 2013), Piaget; Inhelder (1993) e Piaget (2012; 1993) auxiliam na desocultação desta Torre de Babel que se transformou a escola, permitindo verificar como se produz o conhecimento e, portanto, possibilitando que não produzamos um desserviço aos nossos discentes.

É ponto pacífico que o conhecimento é socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado, o que nos demonstra com maestria os estudos piagetianos (PIAGET; INHELDER, 1993). É neste ínterim que nos valem das representações sociais para concretude deste trabalho, uma vez que elas objetivam dentre tantas coisas, desocultar o familiar e o não familiar, sendo vista como uma “atmosfera” em relação ao indivíduo ou ao grupo.

A construção da aprendizagem deve levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição) (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012), por isso mesmo do uso das representações sociais dentro da educação básica.

Permitindo ver/analizar conceitos e ideias formadas por estes jovens, compreendendo o aluno como sujeito ativo que não deve ser negado. Somos sujeitos históricos e chegamos aonde estamos por termos vivido o que vivemos, sendo assim, os saberes não podem ser desconsiderados.

No presente trabalho, que faz parte de uma pesquisa mais ampla, recorreremos as representações produzidas por uma turma de Ensino Médio Integrado do IFRN, Campus Natal Central, para tentar compreender os caminhos trilhados na produção do conhecimento referentes a região Sul do Brasil.

Assim, fica o convite, então, a você leitor (a), de também refletir conosco, deixando claro que não gostaríamos que alguém aceitasse tudo o que será escrito pelo simples fato de ter sido escrito. De nossa parte, estamos convencidos do que escrevemos e continuamos buscando justificativas, cada vez mais sólidas, para afirmar e sustentar o que escrevemos. Mas se alguém aceitar o que foi dito unicamente pelo fato de ter sido dito, estaria contradizendo os pressupostos fundamentais destas reflexões pautadas quase que unicamente na diversidade de nossa sociedade e, por consequência de nossa sala de aula.

## **ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Enquanto proposta de curso ofertado no Brasil, o Ensino Médio Integrado (EMI) é destinado aos estudantes egressos do Ensino Fundamental, e tem por objetivo a formação profissional e a formação básica de forma integrada.

Para isso, busca-se a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, eixo estruturante que sustenta o EMI. Um dos objetivos dessa formação é que o aluno seja capaz de fazer uma reflexiva leitura do mundo, que sejam alunos/trabalhadores capazes de atuar no mercado de trabalho munidos de elementos técnicos, atuando como cidadãos.

A interdisciplinaridade surge como necessidade, e, principalmente como eixo norteador do trabalho, uma vez que se trata da busca pela articulação das disciplinas preconizada no Ensino Médio Integrado.

Sobre a forma de se pensar interdisciplinarmente, sabe-se que nenhuma forma de conhecimento é, por si só, exaustiva, pois, tenta-se a cooperação epistemológica entre os saberes.

No Campus Natal Central as turmas do Ensino Médio Integrado são compostas por estudantes provenientes de várias instituições de ensino públicas e privadas. O ingresso ocorre por meio de um concorrido processo seletivo. Merece destacar que a escola dispõe de uma boa infraestrutura, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, os estudantes, na maioria das vezes, são muito participativos e demonstram muito interesse em aprender, prova desse envolvimento são os excelentes resultados que os mesmos conseguem no Exame Nacional do Ensino Médio, conferindo a instituição uma posição de destaque no quesito qualidade.

Partimos do pressuposto de que tais características ampliam ainda mais o compromisso dos profissionais que trabalham nessa instituição escolar. Precisamos ouvir mais os nossos alunos, precisamos dialogar com eles, tentar identificar seus conhecimentos prévios a fim de propiciar aprendizagens que tenha significado para eles.

É importante, ao se empreender uma viagem, ter claro o caminho por onde se quer seguir: de onde se parte, por onde se vai passar e onde se quer chegar. O aporte teórico-metodológico aqui utilizado é o norte para nossas relações dentro do ambiente escolar, eles servem como ponto de partida e de chegada em nossa práxis pedagógica.

## **DIÁLOGO ENTRE SERGE MOSCOVICI E JEAN PIAGET**

É importante, ao se empreender uma viagem, ter claro o caminho por onde se quer seguir: de onde se parte, por onde se vai passar e onde se quer chegar. O aporte teórico-metodológico aqui utilizado é o norte para nossas relações dentro do ambiente escolar, eles servem como ponto de partida e de chegada em nossa práxis pedagógica.

O que Piaget; Inhelder (1993), Piaget (1993; 2012) e Moscovici (2011; 2013) nos ensinam é que primeiro: não existe melhores nem piores, apenas diferentes. Nas representações não persiste o erro, mas a construção advinda dos ires e vires do sujeito e as relações perpetradas nesta caminhada.

Valendo resaltar aqui, que o erro deve ser visto como um viés importante no processo de ensino-aprendizagem, como nos ensinou o educador Paulo Freire (2011; 2012). Ele deve ser aproveitado como situação para trabalhar o conteúdo, já que ele é o caminho para entender o processo pelo qual o aluno está realizando a construção do conhecimento, em vez de ser situado em algo a ser eliminado, visto como uma falha no conteúdo e não um raciocínio que está, por alguma razão, caminhando em outro rumo. Como Marques (2005, p.241) traz “o erro é uma etapa do processo de construção”.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget (2012) corrobora com a compreensão de que o conhecimento não é uma construção linear, não se fecha somente por um caminho. Junto as representações, podemos identificar estas distintas trilhas percorridas pelos estudantes, o que os transfigura como indivíduos com saberes estabelecidos que em

nenhuma hipótese podem ser vistos como igualitários de um sujeito para o outro, já que, cada um seguiu um caminho próprio, sendo protagonista de suas próprias histórias

Representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. (DUVEEN, 2013, p.214)

O diálogo proveniente ente estas duas correntes teórico-metodológicas nos auxilia no combate ao que Guareschi (2012, p.36) chama de “Cosmovisão do Liberalismo Individualista”, onde o individualismo paira como conceito chave do desenvolvimento da sociedade. Neste contexto “o ser humano, entendido como indivíduo, é um, sim, mas é também separado de tudo, isto é, não tem a ver com nada e com ninguém; é o *divisum a quolibet alio*, isto é, separado de tudo o mais”.

Esta visão de mundo é combatida no diálogo entre Jean Piaget e Serge Moscovici, primeiro Piaget (1993, p.14) traz que “o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva”, e, como Moscovici (2011, p.40) corrobora ao afirmar que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”.

A partir destes dois pensadores, fica evidente que a sociedade é constituída pelas relações travadas entre sujeitos, e, sujeito-objeto. Não há espaço para a construção solitária, sobre o próprio conceito “relação” Guareschi (2012, p.14) afirma que:

Ele é, a meu ver, um conceito extremamente fecundo, muito útil para pensar o ser humano, o social, a sociedade e ao mesmo tempo é fundamental para se poder pensar uma superação de muitas dicotomias que se apresentam como contraditórias e dificultam um avanço na compreensão dos fenômenos sociais: é o conceito de relação.

Voltando as representações que serviram como metodologia deste trabalho, Piaget (1993, p.174) a define:

a representação consiste, com efeito, na capacidade de evocar, por meio de símbolos que servem de “significantes”, realidades “significadas”. Ora, nas formas elementares do pensamento representativo, estas realidades não são ainda as relações objetivas entre as coisas mesmas, mas as ações que o sujeito poderia cumprir com as coisas: o pensamento nada mais é do que uma espécie de “experiência mental” ou de tradução, em símbolos ou imagens, das ações possíveis, prolongando as que se efetuavam ou se efetuam ainda realmente no plano sensório-motor.

A partir das representações construídas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado, podemos inferir sobre os processos que estes jovens trilharam na construção do conhecimento, observando qual concepção eles carregam do espaço geográfico posto principalmente nos livros didáticos e nas listas de conteúdos curriculares, já que, no escopo deste trabalho estamos buscando a representação de um espaço ausente ao aluno, ou seja, a Região Sul do Brasil. Como Costella (2008, p.90) colabora “conhecer o que o aluno compreende do espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”.

As reflexões provenientes daqui perpassam uma realidade onde o homem é um ser singular, mas não se resume somente a isto. Abaixo, queremos que você leitor (a) pense e

reflita conosco sobre a realidade posta pelos alunos, indo em direção à compreensão do porque desta construção e as influências desta “figura” estranha que é a existência da sociedade.

## AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Primeiramente, vamos colocar para reflexão, os pontos pacíficos existentes nas representações dos estudantes. Aqui, leitor (a), esperamos que pense conosco sobre as causas do que está grafado no papel. Somente após o apontamento dos pontos comuns é que pensaremos no que está sendo descrito, buscando os caminhos trilhados para que chegasse este tipo de representação a folha de papel.

Há motes que perpassa a maioria dos trabalhos do nosso alunado, uma é a questão da influência europeia na Região Sul, transparecendo até mesmo que nessa parte do país somente persistem pessoas caucasianas, com forte visão de que existe um grande preconceito aos sujeitos nordestinos.

Outro ponto que destacamos, é que para os jovens do Rio Grande do Norte, o frio predomina na região representada, tendo-se um claro olhar que por aqui as baixas temperaturas persistem durante o ano todo e que o fenômeno climático neve é algo comum em nossas regiões.

A pecuária e a produção da soja surge em uma constância impressionante, perfazendo uma claridade da base econômica do Sul pelos alunos nordestinos. O gaúcho pilchado parece ser o habitante comum desta parte do país, acompanhado pelo churrasco e pelo chimarrão, estes elementos parecem compor o quadro paisagístico da região, como se tivéssemos uma homogeneização de campos abertos por onde se criaria grandes rebanhos de bovinos, e, seria castigado constantemente por granizo e neve.

Ao fazer esta seara das representações trazemos Moscovici (2013, p.09) para aprofundar nosso pensar:

Outro ponto sobre o qual seria necessário insistir é que os fenômenos sociais que nos permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são, nós o sabemos, as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum. Para ser bem mais preciso, pois sobre esse ponto houve mal-entendidos, estes fenômenos nos dão um acesso privilegiado aos processos dos quais se ocupa a teoria psicanalítica, e por razões procedentes. Mas isso não significa que as conversações, os saberes populares ou o senso comum devam ser considerados à parte, ou que se aceite que somente eles expressem as representações sociais.

Ao ver as representações produzidas pelo corpo de estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, temos uma visão mais próxima ao imagético midiático do que algo concreto/palpável.

Para exemplificar a você leitor (a), trazemos a representação I (figura 1) de um jovem do primeiro ano do Ensino Médio Integrado. Neste desenho, observa-se um olhar europeizado do Sul, como se aqui não coexistisse no mesmo espaço-tempo negros, brancos, indígenas...nesse momento vale trazer para a pauta as reflexões de Kwame Anthony Appiah<sup>4</sup> (2010) quando as “ilusões de raça”, não tendo espaço para

---

<sup>4</sup> Appiah (2010, p.75) “a verdade é que não existem raças humanas: não há nada no mundo capaz de fazer tudo aquilo que pedimos que a raça faça por nós. Até mesmo a noção do biólogo tem apenas usos limitados. A noção [...] que subjaz aos racismos mais odiosos da era moderna não se refere a absolutamente nada que

aprofundamento desta reflexão, fica a lembrança dos dizeres de Appiah do quando podemos ter uma visão de estereótipos e preconceitos para algo que, pensando, não existe, ou seja, distintas raças de seres humanos.

Como podemos nos enganar a partir do olhar “mágico” da mídia, que ao mesmo tempo cristaliza falácias e oculta verdades, ao ocultar não legitima as dispares subjetividades que há nas regiões brasileiras, ou melhor, nos Estados brasileiros, nas cidades, no próprio espaço escola.

Corroborando Guareschi (2012, p.27) ao trazer que “o ser humano começa a se subjetivar, a se construir, a ter consciência no momento em que descobre às perguntas: Por que sou o que sou? Por que aquilo que me rodeia é assim?”

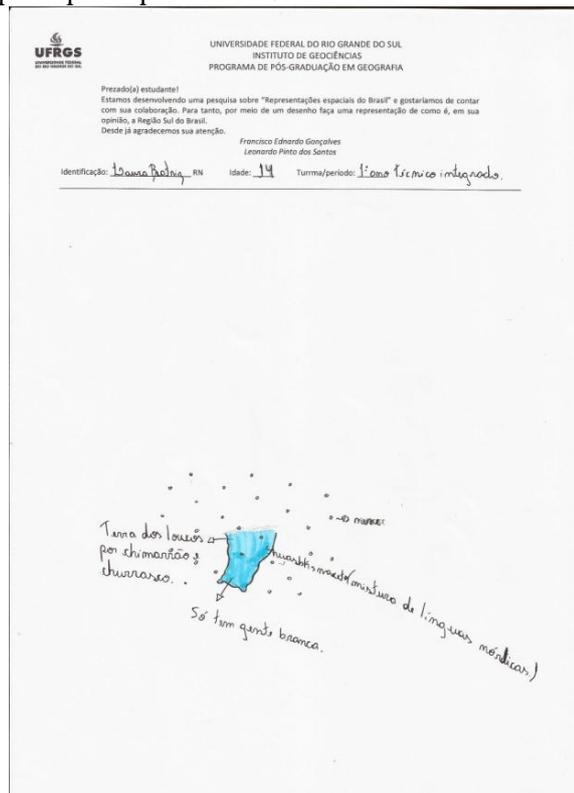


Figura 1 – Representação I

Não podemos deixar de trazer Piaget (1993, p.09) “ao colocarmos tudo sobre um mesmo plano, como somos fatalmente conduzidos, e a tudo “compreender” sem mais nada “explicar”, renunciamos simplesmente à missão essencial da ciência que é ao mesmo tempo compreender e explicar”. Ao não nos questionarmos o do por que sou o que sou? Por que aquilo que me rodeia é assim?, perpetuaremos o imagético subjulgado de preconceitos e estereótipos, ficando a mercê das “verdades midiáticas”.

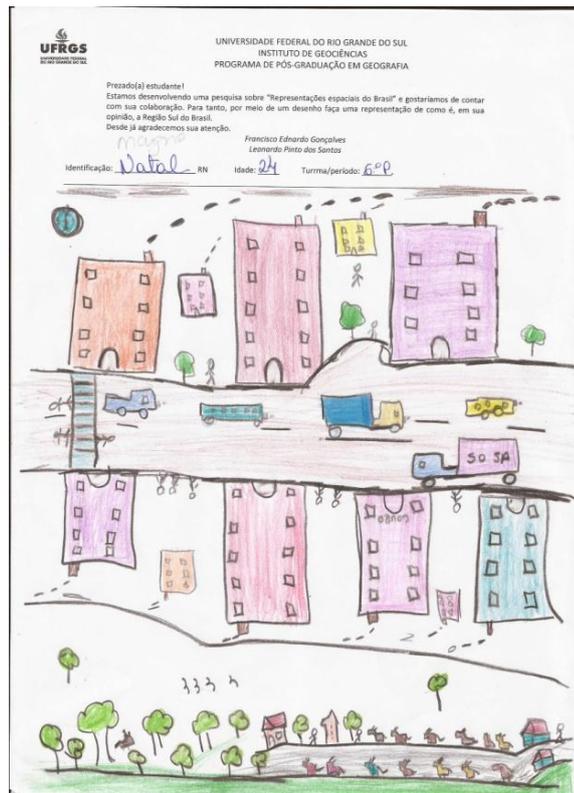
Ao observar a representação II (figura 2), continuamos olhando um Sul sem pobreza, com um urbano bem desenvolvido e com o rural dominado por bovinos a se

---

exista no mundo. O mal que se faz é feito pelo conceito, e por suposições simplistas – mas impossíveis – a respeito de sua aplicação. Falar de “raça” é particularmente desolador para aqueles de nós que levamos a cultura a sério. É que, onde a raça atua – em lugares onde as “diferenças macroscópicas” da morfologia são correlacionadas com “diferenças sutis” de temperamento, crença e intenção –, ela atua como uma espécie de metáfora da cultura; e só o faz ao preço de biologizar aquilo que é cultura, a ideologia”.

perder de vista. Queremos que você leitor (a) pense conosco do porque está conotação de não pobreza na região Sul de nosso país, para nos auxiliar trazemos novamente Piaget (1998, p.166):

não é apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente!



**Figura 2 - Representação II**

A nosso ver, essas representações do espaço ausente sobre o Sul derivam em grande parte dos modais midiáticos em contrapartida com um apoio massivo dos livros didáticos que trazem em sua maioria o Norte/Nordeste assolados pela seca e pela pobreza de seus sujeitos, e, o Sudeste/Sul com grandes prédios e uma agricultura mecanizada com plantações a se perder de vista.

E você leitor (a), o que acha dessas concepções dos jovens? O porquê de pensarem/representarem desta forma uma região de inúmeras subjetividades como é o Sul - como é o Norte, o Nordeste, o Centro-Oeste e o Sudeste -, uma área de muitas riquezas, é claro! Mas uma região com muitos problemas estruturais também, onde perpassam relações de sujeitos de pele escura, clara, amarela...

Para exemplificar e tornar mais claro nosso pensar, trago a representação III (figura 3) logo abaixo para que você possa pensar mais um pouco com a gente.

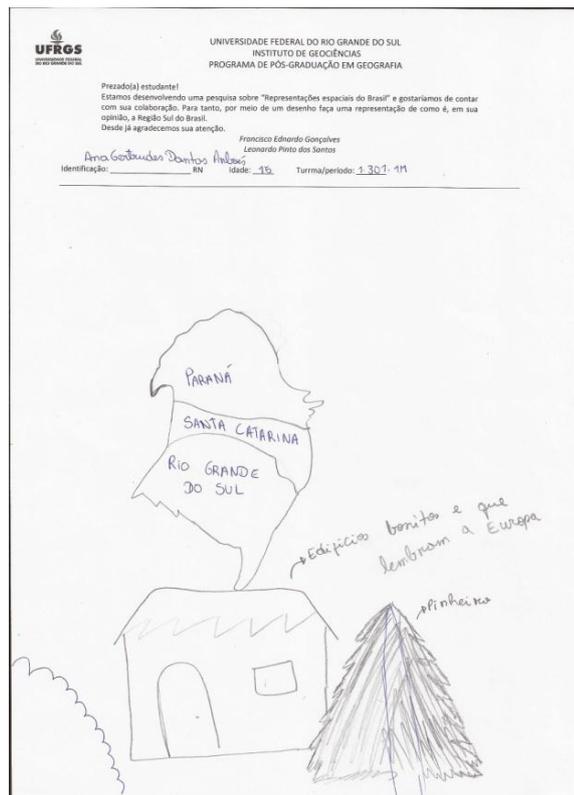


Figura 3 - Representação III

Refleta aqui: “edifício bonito e que lembram a Europa”. Que Europa é está? Este continente é a personificação da riqueza? Esta riqueza deriva de onde? Há pobres na Europa? Existem negros na Europa?

Que poder de desequilíbrios podemos tirar destas representações para utilizarmos um termo piagetiano (2012), como bem coloca o próprio Moscovici (2011, p.36) “as representações constituem, para nós, um tipo de realidade”, neste caso a realidade até então constituída pelos jovens do Ensino Médio Integrado do IFRN que nos seus ires e vires estabeleceram tal visão de mundo.

Fica no ar a questão, o que nós professores e professoras podemos fazer para que tal visão carregada de estereótipos não se perpetue por nossos jovens, qual nosso papel nessa construção do conhecimento, espero que não seja simplesmente o da perpetuação de ideologias e informações supérfluas acreditando fielmente que isto seja Geografia, pior, Geografia crítica!

Então leitor e leitora que nos acompanhou nestas singelas palavras, que tal um desequilíbrio em nossos estudantes, você não acha que compreender as concepções espaciais trazidas nas representações sociais não seja um bom caminho para, primeiro conhecer este aluno com que travamos nossa relação diária de educador-educando, segundo, que estas representações dizem mais do que aparentam?!

## REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. 3ª reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

**DO RIO GRANDE DO NORTE AO RIO GRANDE DO SUL: representações sociais dos estudantes do ensino médio integrado.**

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais.** 2008. 202f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

COSTELLA, Roselane Zordan, SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo.** Erechim: Edelbra, 2012.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2004.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 14<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.209-238.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira.** 10<sup>a</sup>.ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Psicologia social crítica: como prática de libertação.** 5<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior.** Porto Alegre. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** 8<sup>a</sup>.ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 14<sup>a</sup>. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.07-16.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança.** Tradução de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos.** Tradução Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade “moderna”. In: PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Org.). **Jean Piaget: sobre a Pedagogia textos inéditos.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.161-166.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

**Submetido em:** Março de 2015

**Aprovado em:** Julho de 2015