REVISTA DA ANPEGE. V. 18. Nº. 37, ANO 2022 E-ISSN: 1679-768X
DOI 10.5418/ra2022.v18i37.14554

PROFESSORES DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO: QUAL REPRESENTAÇÃO SOCIAL É CONSTRUÍDA?

GEOGRAPHY TEACHERS AND CURRICULUM: WHICH SOCIAL REPRESENTATION IS BUILT?

PROFESORES DE GEOGRAFÍA Y CURRICULUM: ¿QUÉ REPRESENTACIÓN SOCIAL SE CONSTRUYE?

Marcos Vinicius de Andrade Ribeiro
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
marcosribeirogeo@gmail.com

Josélia Saraiva e Silva
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
joseliasaraiva@yahoo.com.br

Resumo

O Município de Teresina – PI, durante o ano de 2018, redefiniu seu currículo oficial baseando-o nos preceitos da BNCC. Essa nova configuração provoca reações nos educadores que podem variar de uma aceitação tácita a uma completa negação. Nesse sentido, para abordar essa problemática, elencamos a Teoria das Representações Sociais. Neste artigo, objetivamos analisar a representação social do currículo de Geografia da rede municipal de Teresina - PI partilhada por professores dessa disciplina. Aplicamos junto aos participantes um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados obtidos com o TALP foram tratados com a utilização do *software* EVOC, criado por Pierre Vergès (2000). Para analisar o conteúdo e a estrutura dessa representação social, fizemos uso da técnica de análise categorial proposta por Bardin (1977). Os resultados nos indicam que o conteúdo dessa representação é marcado pela influência do discurso do senso comum e pela perspectiva tradicionalista de currículo.

Palavras-chave: Currículo de Geografia. Representações Sociais. Educação Geográfica.

Abstract

The Municipality of Teresina - PI, during 2018, redefined its official curriculum based on the precepts of the BNCC. This new configuration causes reactions in educators that can vary from tacit acceptance to complete denial. In this sense, to address this issue, we list the Theory of Social Representations. In this article, we aim to analyze the social representation of the Geography curriculum of the municipal network of Teresina - PI shared by teachers of that discipline. We applied to the participants a Free Word Association Test (TALP). The data obtained with TALP were treated using the EVOC software, created by Pierre Vergès (2000). To analyze the content and structure of this social representation, we used the categorical analysis technique proposed by Bardin (1977). The results do not indicate that the content of this representation is marked by the influence of the discourse of common sense, and by the traditionalist perspective of curriculum.

Keywords: Geography Curriculum. Geographic Education. Social Representations.

Resumen

El Municipio de Teresina - PI, durante 2018, redefinió su currículo oficial en base a los preceptos de la BNCC. Esta nueva configuración provoca reacciones en los educadores que pueden variar desde la aceptación tácita hasta la negación total. En este sentido, para abordar este tema, enumeramos la Teoría de las Representaciones Sociales. En este artículo pretendemos analizar la representación social del currículo de Geografía de la red municipal de Teresina - PI compartida por docentes de esa disciplina. Se aplicó a los participantes un Test de Asociación de Palabras Libres (TALP). Los datos obtenidos con TALP se trataron mediante el software EVOC, creado por Pierre Vergès (2000). Para analizar el contenido y la estructura de esta representación social, utilizamos la técnica de análisis categórico propuesta por Bardin (1977). Los resultados no indican que el contenido de esta representación esté marcado por la influencia del discurso del sentido común y por la perspectiva tradicionalista del currículum.

Palabras Clave: Currículo de Geografía. Educación Geográfica. Representaciones Sociales.

Introdução

Após sua aprovação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa a vigorar no Ensino Fundamental brasileiro. O Município de Teresina – PI, durante o ano de 2018, redefiniu seu currículo oficial baseando-o nos preceitos da BNCC. Assim, entendemos ser grande a influência das propostas curriculares na adequação dos saberes escolares a serem ensinados, incluindo os conhecimentos geográficos e o norteamento das práticas educativas, pois influenciam no tipo de sociedade e de sujeito que se quer construir, no que a escola ensina, como se ensina e como se avalia.

Nesse contexto, definem-se, também, os conteúdos e os fundamentos teórico-metodológicos enquanto aportes das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Dessa forma, os novos modelos curriculares instituídos – da BNCC ao currículo da rede municipal de Teresina – surgem como centro instrumental dos processos de mudanças no âmbito da educação geográfica que se pratica na cidade de Teresina.

Entendemos os professores como produtores de currículo. Porém, entendemos também que esses são impactados cotidianamente por políticas curriculares que nem sempre são pensadas e elaboradas com a participação desses atores. Assim, considerando o currículo como uma construção histórica e, portanto, social, buscamos compreendê-lo no contexto atual onde esse assume novas configurações advindas de uma maior diretividade implementada pelo poder central no Brasil. Essa nova configuração, ainda não experimentada no país, provoca reações nos educadores que podem variar de uma aceitação tácita a uma completa negação.

A relação dos educadores com o currículo assume características que necessitam ser observadas. Nesse sentido, de acordo com as premissas suscitadas, ressaltamos que, para abordar essa problemática, elencamos a Teoria das Representações Sociais. Através dela podemos investigar diversas questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia envolvendo o trabalho cotidiano dos professores. Esse cenário configura-se como referência para o entendimento de como a produção de currículos prescritivos impactam na docência do professor de Geografia, bem como que construção simbólica esse professor elabora do currículo.

As representações sociais possuem importante função no processo educacional, pois podem agir como obstáculo ou facilitador, possuindo relevância tanto as representações sociais produzidas por professores como por educandos. Assim, podemos levantar o seguinte questionamento: qual representação social esses professores constroem do currículo de Geografia da rede municipal de Teresina? Ao explorar os saberes oriundos do senso comum, essa teoria trabalha com a identificação de ideias e significações que as pessoas têm sobre um determinado objeto social ou fenômeno, sendo que seus estudos colaboram para a compreensão da forma de ação e de comportamentos exteriorizados em relação a um objeto ou fato social.

A partir do proposto, constitui-se como objetivo deste artigo analisar a representação social do currículo de Geografia da rede municipal de Teresina - PI, partilhada por professores dessa disciplina. Para fundamentar a Teoria das Representações Sociais, bem como sua utilização no ensino de Geografia, utilizamos autores como Moscovici (2003), Jodelet (2002), Abric (2000), Bomfim (2012), Gilly (2001), Cavalcanti (2010), Silva (2007), dentre outros.

Para alcançar o objetivo proposto, adotamos uma metodologia que permite revelar a representação social do currículo de Geografia da rede municipal de Teresina. Nesse sentido, foi aplicado junto aos participantes um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Os dados obtidos com a aplicação do TALP foram tratados com a utilização do *software* EVOC, criado por Pierre Vergès (2000), constituindo-se como base metodológica para fornecer o conteúdo e a estrutura da representação social almejada. Para analisar o conteúdo e a estrutura dessa representação social, fizemos uso da técnica de análise categorial de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

Este artigo está organizado em duas partes. Na primeira, discutimos a Teoria das Representações Sociais, bem como o detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados. Na segunda, apresentamos a análise do conteúdo e estrutura da representação social encontrada.

A Teoria das Representações Sociais, Educação e Ensino de Geografia

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Moscovici na obra "La psychanalyse, son image et son public", de 1961. Antes, a Representação Social era considerada um conceito e não um fenômeno. Essa teoria aborda as construções mentais de um dado objeto social originárias das experiências partilhadas dos sujeitos com seus pares em um dado contexto social.

A observação das representações sociais é, de fato, encontrada nas ações do cotidiano. Elas circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais. Assim, destaca-se que, nos últimos anos, presenciamos um espaço de pesquisas que se amplia cada vez mais, "[...] com uma multiplicação de objetos de representação tomados como temas de pesquisa, abordagens metodológicas que se diversificam e recortam setores de estudos específicos" (JODELET, 2002, p. 20).

Dessa forma, Moscovici, ao elaborar a TRS, expõe ao mundo inúmeras variáveis para compreender os meios como as pessoas representam a realidade e, a partir daí, suas ramificações sociais e psicológicas. Em suas escritas, Jodelet (2002, p.5), define representação social como,

> [...] sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros,

> orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados.

Ainda segundo a autora, a TRS vai trabalhar a reprodução dos saberes da sociedade, tendo como ponto chave a análise da construção e transformação do conhecimento social. Saber, nesse cenário, integra-se a qualquer saber produzido sob as bases do cotidiano assentado no universo social. A autora destaca formas essenciais de representar os objetos sociais. Dessa forma, expõe quatro pontos postulando como fundamentais para o ato de representar. São eles:

> A representação deve ser impreterivelmente de um objeto por alguém; a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização e de interpretação; a representação será apresentada como uma forma de saber, ou seja, de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais; qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2002, p. 9).

Assim, entendem-se as representações sociais como um conhecimento socialmente produzido e partilhado, que constrói uma realidade comum a um grupo social, sendo uma teoria social, uma ciência coletiva, direcionada à internalização do real e, consequentemente, o afloramento de uma representação. Assim, temos apropriadas teorias do senso comum que se elaboram coletivamente na mutualidade das relações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, em um referido tempo, cultura e espaço, sob a premissa de tornar algo estranho familiar e torná-lo real (JODELET, 2002).

Para Moscovici (2003), o pensamento, até certo ponto, pode ser considerado um ambiente, pois estamos cercados individualmente e coletivamente por ideias, imagens e palavras que penetram na nossa mente. Desse modo, aceitando tal condicionamento, as representações apresentam duas funções: em primeiro lugar, convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos, também atribuem formas definitivas e as localizam em uma referida categoria. Todo esse movimento é sistematizado em um modelo. Assim, podemos fazer associações. Mesmo que um objeto não se adeque totalmente a um modelo, nós o forçamos a adequar-se a determinada forma. Em segundo lugar, as representações tornam-se prescritivas, ou seja, apresentam-se como inevitáveis. Trata-se de uma combinação de uma estrutura já pré-existente, decretando o que devemos pensar. Assim, cada experiência é somada a realidades determinadas

por convenções. Os seres humanos pensam através de uma linguagem, organizam um pensamento de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por representações como por cultura.

As concepções sobre TRS de Serge Moscovici foram amplamente divulgadas e trabalhadas cientificamente em todo o universo acadêmico, gerando diversas abordagens teóricas conceituais. Para o debate aqui proposto, será explanado a abordagem referente à Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Jean Claude Abric.

A teoria do núcleo central parte da premissa de que a Representação Social é construída por um núcleo e um sistema periférico. Diante desse mecanismo, o núcleo determina as significações, do mesmo modo, organiza as representações. Os mecanismos periféricos são mais passíveis de modificações. Para Sá (1996), o cerne desse mecanismo está na elaboração de uma estrutura para a Representação Social formada por um núcleo central e elementos periféricos, nesse sentido, a organização estrutural é o diferencial. Enquanto o núcleo da representação permanece distante de alterações, os elementos periféricos adaptam a realidade e protegem o núcleo central.

Assim, a Teoria do Núcleo Central permite a compreensão do modo claramente contraditório das RS. Segundo Abric (2000), elas são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, como também, consensuais e caracterizadas por particularidades do indivíduo. A Teoria do Núcleo Central, busca esclarecer o mecanismo de formação das representações, também explana como essas foram constituídas e como são transformadas (SÁ, 1996). O quadro a seguir sintetiza as características desses dois sistemas que estruturam as representações.

Núcleo Central	**Sistema Periférico**
Ligado à memória coletiva e história do grupo	Permite a integração da experiência e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e define sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Figura 1 - Características do Núcleo Central e Sistema Periférico das representações sociais. Fonte: Abric (2000). Adaptado por: Marcos Vinicius de Andrade Ribeiro (2019)

É necessário destacar as funções do sistema periférico,

> Função de concretização: Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Função de regulação: mais leve que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. [...] Função de defesa: o núcleo central de uma representação – como já dissemos – resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação (ABRIC, 2000, p. 32).

Desse modo, de acordo com Abric (2000), o Núcleo Central é o conjunto de elementos que garante a continuidade de uma representação em contextos móveis e evolutivos, ou seja, ele resiste às alterações, garantindo a duração da Representação Social. Por essa razão, é estimado por alguns pesquisadores como um dos critérios para se definir a Representação Social, pois sua identificação possibilita a comparação entre as representações, atribuindo valores. É necessário salientar que a sua formação está condicionada a um contexto social, histórico e ideológico, o que impõe certa independência da realidade que o sujeito vivencia. O Núcleo Central está ligado à história que o grupo vivenciou, ele é constituído de informações com significações sociais históricas, capazes de produzir representações.

Abric (2000) elenca quatro funções primordiais das Representações Sociais. A função de saber está atrelada ao modo de conhecimento e explicação da realidade, ou seja, por meio das representações sociais, as pessoas agrupam conhecimentos, transformando-os em conhecimentos passíveis de entendimento próprio a partir de cognições e valores já existentes. A função identitária trata de um mecanismo que possibilita a inserção do indivíduo dentro do grupo, gerando uma identidade social, possuindo ligação por algum elemento. A função de orientação, relaciona-se ao fato das representações constituírem um guia para a ação dos sujeitos. A função justificadora é responsável por justificar o posicionamento, ou seja, legitima comportamentos e ações cotidianas.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é utilizada em diversos campos científicos. O campo da educação se destaca em produções que se utilizam desse arcabouço teórico metodológico. Gilly (2001) mostra que o interesse primordial na noção de representação social para a análise dos diversos processos educacionais é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Assim, acaba fornecendo uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores, propriamente sociais, agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles.

Sá (1998) nos mostra que o campo da educação é a quarta área temática em que a noção de

representação tem sido mais utilizada. Os processos de ensino-aprendizagem são baseados em valores, culturas, ideologias e atitudes que estão diretamente ligadas às representações dos atores que estão envolvidos nesse mesmo processo. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais além de tornar a aprendizagem mais significativa, desvenda problemáticas passíveis de intervenções. Assim como os estudantes possuem suas representações sociais, os docentes também possuem e essas representações atuam no processo educacional em diferentes escalas.

Nesse contexto, a TRS relacionada à prática docente no contexto da Geografia escolar, subsidia o aprofundamento das significações que professores e estudantes apresentam sobre conceitos, currículos e temáticas com as quais a Geografia trabalha diariamente em sala de aula, nos diferentes níveis e etapas educacionais. A representação de algum objeto interfere no modo como ele chegará à sala de aula.

Com o aporte das TRS é possível compreender de forma mais clara os processos educacionais e o como professores e alunos se entendem dentro dos processos de ensino-aprendizagem, curriculares, espaciais e até mesmo disciplinares. Nessa perspectiva, os trabalhos no campo da educação com a TRS trazem uma contribuição ao estudo das questões mais gerais que dizem respeito à construção e às funções das representações sociais, a partir da importância das tramas sociais que,

> [...] lhe são vinculados, o sistema escolar tem sempre, mais ou menos, como objeto de exemplos extraídos de grupos sociais ocupando posições diferentes em relação a: discursos de políticos e de administradores, discursos de agentes institucionais nos diferentes níveis da hierarquia, discursos de usuários. Mesmo se alguns desses traços são insuficientes e fragmentados, o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Compreendemos então por que os sistemas de representações são feitos de contradições. Com efeito, essas contradições se articulam nas totalidades coerentes em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptações segundo os níveis de realidade, aos quais são confrontados os sujeitos (GILLY, 2001, p. 232).

Assim, dentro de uma escola, de um sistema educacional, há diversos objetos de estudos que orientam os processos educacionais. Esses objetos, são, de fato, orientados por representações que se estabelecem no núcleo dos grupos e constroem o próprio processo educacional. O exercício docente do professor, por exemplo, sempre quando analisado, mostra que é orientado por um conjunto de ideias, mesmo que o professor não tenha consciência direta disso. No processo educacional que envolve o professor e o aluno, há diversos elementos presentes, mesmo que de forma subjetiva; tais elementos são oriundos de representações construídas ao longo de sua vivência.

Diante do exposto, é fácil perceber a relação do cotidiano escolar com as RS, Moscovici (2003) entende que a RS é um movimento de preparar para a ação, isso porque governa o comportamento e é

capaz de transformar e reconstruir os elementos do ambiente em que o comportamento tem lugar. Assim, essa teoria estuda a construção do conhecimento e pretende abordar aspectos significativos que os sujeitos atribuem a determinados objetos, no referido contexto, esse mecanismo incide sobre a prática do docente em sala de aula. Os estudos que se utilizam da TRS, segundo Jodelet (2002), permitem observar como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere no social. Enquanto objeto de estudo da psicologia social, a TRS possibilita a articulação entre o social e o psicológico, pois são os interesses dos grupos que determinam essas representações.

Nesse contexto, o ato complexo de ensinar pode ser considerado, para além de mecanismos procedimentais, como resultado da interação dos fatores psicológicos e sociais, internos e externos (Gilly, 2001). Segundo Bomfim (2012), as representações orientam todo o processo educativo. Para o autor, até mesmo a representação que o aluno possa vir a construir influencia, de um modo ou de outro, na prática do professor. Todo esse mecanismo, segundo o autor, faz parte do cotidiano escolar.

> [...] a utilização das representações dos alunos e sua possibilidade de confrontação com os 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 (BOMFIM, 2012, p. 55).

O autor ainda destaca que a Geografia, por natureza epistemológica, é um campo rico para trabalhar representações, não só por suas implicações nos processos educacionais, mas pelos próprios conceitos balizadores dessa ciência. Nesses pontos, a Geografia possui articulações quase infinitas de possibilidades de pesquisas e de contribuição que se utilizem dessa teoria. Assim, entendemos que os aspectos das RS e sua importância atrelam-se a diversos elementos comuns aos processos educacionais, interferindo diretamente nas dimensões educacionais, pois o estudo das RS

> [..] 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, esse estudo pode trazer uma contribuição importante aos especialistas responsáveis pela elaboração das orientações pedagógicas do ensino público no Brasil (BOMFIM, 2012, p. 65).

A ciência geográfica, por trabalhar com categorias de análise para se chegar ao objeto de estudo – Espaço geográfico – é campo rico para os estudos de representações sociais, visto que as representações que os alunos trazem sobre cada categoria, e mesmo as representações que os professores carregam

consigo, implicam na aprendizagem das referidas categorias (BOMFIM, 2012).

Conforme o autor expõe, podemos destacar algumas pesquisas que envolvem diretamente TRS e Ensino de Geografia. O trabalho de Silva (2007) evidencia a importância da teoria das representações sociais e o ensino de Geografia na Educação Básica para entender as várias ações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. No referido trabalho, foi constatada a representação social do 'ensinar Geografia' por professores de Geografia nesse nível da educação. Segundo a autora essa representação é:

> [...] caracterizada por elementos da formação acadêmica, da prática docente e do senso comum. Esse conjunto de elementos orientam a relação com esse objeto e produzem condutas menos próximas da atividade científica, pois estão eivadas por cognições derivadas da cultura escolar (SILVA, 2007, p. 157.)

Também podemos destacar Cavalcanti (2010) que desenvolveu uma pesquisa que buscava as representações sociais dos alunos acerca de conceitos elementares da geografia, como também o modo como o professor pode influenciar esse processo de construção. No programa de pós-graduação em geografia da UFPI encontramos diversas pesquisas com essa temática, citamos algumas dessas que fornecem, de forma direta ou indireta, auxílio para esta pesquisa, tais como: Pimentel Neto (2013), Leão (2015) e Mendes (2019).

Pimentel Neto (2013), ao investigar a representação social de Geografia articulada pelas professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, concluiu que a maioria do grupo estudado enfrenta grandes dificuldades para lecionar a disciplina Geografia, e que essas residem fundamentalmente na ausência de domínio de conteúdos e metodologias específicos desta disciplina, por isso tem apoiado as suas práticas no uso do livro didático, visto como recurso indispensável no cotidiano da escola.

Já a pesquisa de Leão (2015) possuiu como tema o conteúdo de migrações nas aulas de Geografia. Ao analisar a representação social do processo migratório partilhada pelos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino em Campo Maior-PI, bem como entender como esse conteúdo era trabalhado nos livros didáticos e nas aulas dos professores, concluiu-se que os alunos possuem uma representação vinculada a aspectos positivos. Os alunos atribuem a esse processo as soluções para questões de infraestrutura relacionadas ao município de Campo Maior. Sendo uma representação social pautada nas experiências vivenciadas por eles, concretizadas nas características econômicas do município e aspectos sociais e culturais da população.

A pesquisa de Mendes (2019) buscou analisar a representação social da docência em Geografia partilhada pelos discentes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Ao comparar as representações dos discentes que estão no início e os que se encontram na condição de concludentes do curso de Geografia, a pesquisadora concluiu que existe um complexo pro-

cedimento de construção dessas representações, que compreendem aspectos objetivos vinculados às condições de trabalho docente, e aspectos subjetivos relacionados à dimensão afetiva do processo de ensino aprendizagem.

Diante do exposto, observamos a importância das pesquisas em RS como aporte nos processos educacionais. Observa-se que os indivíduos se guiam através de sistemas representacionais, os quais privilegiam mais frequentemente elementos e esquemas de forte inércia (GILLY, 2001). Assim, entendemos que as RS partilhadas por grupos de docentes darão dimensão aos mesmos docentes sobre o agir pedagógico, sobre os anseios, sobre a própria simbologia em torno de um determinado objeto e conteúdo – já representado – levando o docente a entender-se dentro de suas atitudes e ações, uma vez que a prática docente, como prática social, formada pelas representações dos grupos, oferece sentidos e significados aos objetos.

Dessa forma, investigações que visem apreender as representações de docentes, construídas a partir de algum elemento que constitua o processo educacional – processo de ensino-aprendizagem – elementos didáticos – elementos teóricos da disciplina aqui destacada, são de grande valia para situar e elencar debates importantes para a evolução progressista do ensino de modo geral.

Abordagens e técnicas: o percurso metodológico.

Visando nosso objetivo, optamos por uma abordagem quanti-qualitativa, pois para o aporte teórico que utilizamos, a referida abordagem enquadra-se de maneira assertiva. A pesquisa quantitativa está pautada em amostras amplas e de informações numéricas. Sob a ótica desta pesquisa, tudo é quantificável; dessa forma, a problemática pode ser transformada em números, através de relatos e informações, propiciando classificações e análise dos resultados. Por isso, o uso de recursos e técnicas estatísticas são fundamentais nesse modo de abordagem.

Já a pesquisa qualitativa, por sua vez, é utilizada nas diversas áreas do conhecimento científico. Há uma correlação ativa entre o mundo real e os sujeitos de uma realidade, pois há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, não traduzido em números. Esse tipo de pesquisa busca aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, abarcando hábitos, tendências, atitudes e comportamentos. Assim, entendemos que a pesquisa quanti-qualitativa trabalha sobre a quantidade, desenvolvendo a feição "corpóreo" do real, sem relegar a "qualidade" que se deseja colocar o problema com caráter mais concreto e realista, ou seja, deseja-se desenvolver a qualidade pelo modo no qual o desenvolvimento é mensurável.

No ponto referente à coleta de dados junto aos participantes – mínimo de 51 professores de Geografia da rede municipal de Teresina, do Ensino Fundamental anos finais – utilizamos o TALP (Teste de

Associação de Livre Palavras), aplicado por meio da plataforma Google Forms. Optamos por utilizar a referida plataforma devido a pandemia causada pelo COVID-19. Com as aulas da educação básica suspensas, a plataforma Google Forms facilitou o contato com os participantes da pesquisa. O TALP tem sido uma técnica recorrente e bastante difundida nos estudos que envolvem a Teoria das Representações Sociais. Por exigir respostas em um prazo curto de tempo, a partir do esclarecimento de que não compete ao pesquisador a tarefa de avaliá-las como certas ou erradas, o instrumento pode permitir ao participante sentir-se mais livre para fazer emergir seu pensamento; por consequência, sua representação diante de determinado objeto.

Segundo Oliveira *et al.* (2005), esse instrumento corresponde a uma técnica de execução simples por parte dos participantes e é considerado por muitos sujeitos como um jogo de palavras. Isso também pode tornar hábil o trabalho do pesquisador, pois é possível obter rapidamente a resposta. Ele permite a manifestação de feições implícitas das representações que talvez não apareçam em outras estratégias.

Para esta pesquisa, o estímulo indutor presente no TALP consistiu em: "Currículo de Geografia da rede municipal de Teresina é? " Diante desse estímulo, os participantes escreveram um total de 5 (cinco) palavras; em seguida, foram orientados a hierarquizá-las de acordo com uma ordem de importância atribuída pelos próprios participantes. Posteriormente, atribuíram significados às evocações escolhidas como a primeira e segunda mais importantes.

O tratamento desses dados foi realizado por meio do *software* Evoc, desenvolvido por Pierre Vergés (2000). Esse *software*, criado especificamente para estudo das representações sociais, fornece um gráfico que permite ter acesso aos possíveis elementos formadores da representação social, sendo o primeiro quadrante (quadro superior esquerdo) referente ao núcleo central; o segundo (quadro superior direito) refere-se à "periferia próxima". O terceiro (quadro inferior esquerdo) e o quarto (quadro inferior direito) quadrantes vinculados aos elementos periféricos. As palavras evocadas são organizadas de acordo com a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME) calculada para cada evocação, possuindo pesos distintos (SILVA, 2007).

Quadrante 1(elementos do núcleo central)	Quadrante 2 (elementos intermediários)
Frequência em número igual ou maior que a média de evocações.	Frequência em número igual ou maior que a média de evocações.
Ordem média de evocação menor que a média das OMEs	Ordem média de evocação maior que a média das OMEs

Quadrante 3 (elementos intermediários)	Quadrante 4 (elementos do sistema periférico)
Frequência em número menor que a média de evocações.	Frequência em número menor que a média de evocações.
Ordem média de evocação menor que a média das OMEs	Ordem média de evocação maior que a média das OMEs

Figura 2 - Critérios de distribuição dos atributos nos quadrantes dos sistemas (central e periférico) de uma representação social. Fonte: Silva (2007, p. 142).

Esses dados foram submetidos à Análise do Conteúdo de Bardin (1977). A técnica de análise proposta por Bardin (1977) constitui base analítica desta pesquisa. A autora define a Análise do Conteúdo como um conjunto de técnicas, que visam obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos – sendo quantitativos ou não – indicadores que permitam a inferência de conhecimentos, condicionados à produção/recepção de informações. A autora indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Análise dos dados obtidos com o Teste de Associação Livre de Palavras

Com a aplicação do TALP e, posteriormente, com o tratamento de dados obtidos pelo *software* EVOC, identificamos, considerando a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean Claude Abric, o núcleo central e os sistemas periféricos da Representação Social de currículo municipal entre os pesquisados.

Quadrante 1 (elementos do núcleo central) F ≥ 12 e OME < 3			Quadrante 2 (elementos intermediários) F ≥ 12 e OME ≥ 3		
	F	**OME**			
Conhecimento	**30**	**2,900**			
Conteúdo	**18**	**2,889**			
Necessário	**15**	**2,733**			
Orientação	**20**	**2,100**			
Quadrante 3 (elementos intermediários) F < 12 e OME < 3			Quadrante 4 (elementos do sistema periférico) F < 12 e OME ≥ 3		
	F	**OME**		**F**	**OME**
Falho	7	2,714	BNCC	7	3,143
Inadequado	5	2,800	Confuso	11	3,545
Irreal	10	2,200	Contextualizado	6	3,500
Resumido	11	2,636	Planejamento	5	3,600

Figura 3 - Estrutura da representação social do currículo de Geografia da rede municipal de Teresina partilhada por professores dessa disciplina. Fonte: creditado ao autor (2021).

Abric (2000) nos mostra que no primeiro quadrante encontramos o núcleo central, no caso pesquisado encontramos as evocações *conhecimento, conteúdo, necessário* e *orientação,* obtendo frequências maior ou igual a doze, com OME menor que três. Os demais quadrantes encontrados são denominados de sistemas periféricos. São associados a atributos individuais do grupo e ao contexto imediato. É um sistema que permite "uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas" (2000, p. 33).

Segundo Oliveira *et al.* (2005), a primeira periferia apresenta os elementos mais próximos do núcleo central, enquanto a segunda periferia é construída pelos elementos com menor frequência, porém possuem alguma importância para os participantes. Já a última periferia apresenta os elementos mais distantes do núcleo central, com baixa frequência e menor importância.

Analisando o gráfico em questão, observamos que a primeira periferia se encontra vazia. Acre-

ditamos que esse fato ocorreu devido ao súbito "abandono" do currículo municipal, pois após ser aprovado pelo conselho municipal de educação, as atenções se voltaram para a prova Brasil, realizada em 2019. Durante o ano de 2020, as atenções da educação municipal voltaram-se para o ensino remoto, forjado pela pandemia causada pelo COVID – 19. Esses fatos corroboraram para que nenhuma nova informação sobre o currículo municipal fosse ventilada entre o grupo pesquisado. Sendo assim, levando em conta o que alguns teóricos nos mostram, o sistema periférico, sendo ele sensível ao contexto imediato, não foi influenciado por contextos vinculados a eventos recentes (ABRIC, 2000; OLIVEIRA, 2005).

Observando esse contexto e a partir da análise do primeiro quadrante, podemos afirmar que a representação social dos professores se encontra também com aporte na memória coletiva e na história do grupo, sendo que as características da representação social que buscamos caminham para uma identificação relacionada à dimensão da importância desse documento, bem como o papel que ele carrega em uma sociedade, sistematizando os conhecimentos produzidos pela humanidade. Ainda podemos afirmar que os professores entendem esse documento como fonte de orientação pedagógica, influenciando o processo de ensino-aprendizagem.

As evocações presentes no sistema periférico apresentam um quadro marcado por elementos negativos. Evocações como *falho, irreal* e *confuso* aparecem rodeando o núcleo central desse grupo. Observando o que a teoria nos mostra, o núcleo central é consensual e resiste à mudança, enquanto o sistema periférico é mais suscetível a alterações. Nesse sentido, podemos afirmar que os dados encontrados são positivos em alguns pontos.

Observando as significações apontadas pelos participantes para os elementos/evocações do núcleo central, elaboramos algumas categorias para balizar nossa análise. Em consonância com a metodologia anteriormente expressa, Bardin (1977) nos lembra que as categorias são classes que reúnem grupos de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, como razão das características igualitárias desses elementos. Dessa forma, para aprofundar nossos escritos, estabelecemos as seguintes categorias: *currículo como conhecimentos a serem ensinados; currículo como hierarquização de conteúdos; currículo como necessidade educacional* e *currículo como instrumento de planejamento.*

Colocando em destaque nossa primeira categoria, *currículo como conhecimentos a serem ensinados,* destacamos, de início, algumas significações:

> O currículo deve expor todo o conhecimento que o ensino escolar almeja, de forma que o professor deve trabalhar como intermediador (Participante 33 F).

> Representa a organização do conhecimento produzido ao longo da história, transformado em componente curricular para ser ensinado no ambiente escolar (Participante 8 F).

> Possui o conhecimento geográfico que deve ser estudado na escola (Participante 25 M).

As discussões sobre conhecimento permeiam toda a trajetória histórica do Currículo, bem como está expressa nas teorias curriculares. Discutir essa questão nesse âmbito implica genuinamente questões como: Quais tipos de conhecimentos estão contemplados nos currículos? Quais as funções desses conhecimentos? Essas questões sofrem modificações a depender do projeto educacional que está em pauta. No caminho de uma organização social, o conhecimento é alterável, inconstante e temporário, pois "o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender a expressar os valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto" (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Para Lopes e Macedo (2011), o debate acerca de conhecimento e currículo pode ser dividido em perspectiva acadêmica, perspectiva instrumental, perspectiva progressista, perspectiva crítica – essa se divide em quatro correntes: a nova sociologia da educação, perspectiva de conhecimento e poder de Michael Apple, perspectiva de Paulo Freire com a educação popular e perspectiva crítico social dos conteúdos – e, por fim, a perspectiva com enfoque pós-estruturalista.

Após o entendimento dessas perspectivas colocadas em cena pelas autoras, percebemos que as significações dos participantes possuem forte ligação com a perspectiva instrumental do conhecimento. Essa perspectiva é entendida como "a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esse fim" (LOPES E MACEDO, 2011, p. 73).

Ainda segundo as autoras, no currículo, essa perspectiva se encontra enraizada nas teorias de eficiência social, nas concepções de currículo centrado em objetivos e metas, construídas a partir do pensamento de Bobbitt e Tyler, expositores da corrente tradicional de currículo. Sendo assim, nesse cenário de conhecimento articulado com currículo tradicional, as autoras expõem que:

> o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica. O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 74).

Inferimos, portanto, que a evocação conhecimento, justificado pelo grupo de participantes, remete a uma forma de currículo tradicional, focado em habilidades, competências e metas. A representação de um currículo que se apresente como seleção de conhecimentos de forma tradicional

cerceia valorização dos conhecimentos prévios que o aluno traz consigo ao chegar à escola. Esse ponto fundamenta-se no que Moscovici (2003) nos mostra sobre o processo de ancoragem, pois um sujeito pertencente a um grupo com sistemas de valores estabelecidos, atribui sentido concreto a objetos, ao integrá-lo cognitivamente, classificá-lo e nomeá-lo, passando a agir com influência desse mesmo processo.

Apple (2006) mostra que os conhecimentos escolares estão organizados em um universo amplo de conhecimentos, possuindo uma base ampla de valores, ideologias e significados institucionais estruturados; nesse sentido, as seleções desses conhecimentos devem ser sempre problematizadas. Nessa linha de pensamento, o autor confronta a perspectiva de conhecimento instrumental por defender que a escola deve distribuir o conhecimento técnico para ampliar o sucesso no mundo produtivo. Sendo assim, ao problematizar essa seleção, destacamos a seguinte significação: "É a seleção dos saberes que os alunos precisam apreender ao longo de suas trajetórias escolares" (Participante 36 M).

Ao entender o currículo como fruto de uma seleção de conhecimentos, a significação do participante nos remete a Libâneo (2000) e sua teorização no campo do currículo, uma vez que problematiza esse processo de seleção. Em seus escritos, o autor considera esses conhecimentos selecionados oriundos de uma cultura mais ampla, transmitida não exclusivamente, mas sim prioritariamente, pela escola. São conhecimentos selecionados das ciências e dos modos da ação humana ao longo das múltiplas experiências sociais.

Entretanto, Lopes e Macedo (2011, p. 91) salientam que as discussões que permeiam o conhecimento no campo do currículo parecem oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes e o universalismo de considerar alguns saberes com valor de verdade superior.

> Esse valor superior de verdade de alguns saberes, capaz de fazer com que eles sejam legitimados como conhecimentos em detrimento de outros saberes que não o são, nem sempre é fundamentado nos mesmos critérios. Os critérios podem ser acadêmicos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou vinculados à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica [...] Os embates também se desenvolvem por não ser possível um consenso final em relação ao que vem a ser pragmatismo, libertação humana, capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica e tantos outros conceitos aos quais recorremos para tentar ir construindo discursos sociais, e políticas educacionais.

Desse modo, alguns problemas se originam diante dessa interpretação. O primeiro deles consiste em colocar, em lados opostos, saberes sociais com os quais interpretamos o mundo, como se sempre pudéssemos estar hierarquizando diferentes conhecimentos, sem levar em conta os hibridismos. O segundo decorre do fato de pressupor que existe sempre a escolha de um único projeto para

o currículo. Terceiro, essa forma de estabelecer classificações de conhecimentos pressupõe posição fixa na luta política: quem tem saber legitimado e quem não tem, quem detém saberes populares ou não. A partir de posições fixas, antagonizam-se os sujeitos. (LOPES e MACEDO 2011).

Nossa segunda categoria, *currículo como hierarquização de conteúdos,* está marcada pela representação de um currículo no sentido pragmático, com função de sequenciar conteúdos em diferentes anos.

> A partir do currículo, podemos elencar os assuntos presentes na disciplina, que devem ou não ser ensinados em sala de aula (Participante 13 F).
>
> Centraliza o papel da educação, colocando os conteúdos que devem ser ensinados (Participante 5 F).
>
> Instrui as disciplinas ministradas nas escolas do município (Participante 16 M).

Mais uma vez, encontramos elementos no núcleo central que podem nos remeter ao currículo tradicional. Sacristán (2013, p. 13), ao explanar sobre a história epistemológica do Currículo, mostra que, a partir do momento que as instituições educacionais passaram a admitir um grande número de alunos, foi necessário estabelecer distinção de graus; a partir daí o currículo assumiu o papel de sequenciar a complexidade de conteúdos. Nessa abordagem de gênese histórica, o autor mostra:

> O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade.

Apesar da abordagem com gênese histórica do autor se referindo aos séculos XVI e XVII, encontramos, enraizadas nas significações dos participantes, elementos que nos remetem a uma representação social marcada fortemente por um currículo com poder regulador, desvinculado das propostas do século XXI. Nesse entendimento, engessa-se o processo educacional, delimitando as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que têm um começo, meio e fim.

Encontramos esse entendimento de currículo como regulador/sequenciador em demasia nas leis que fundamentam a criação da base nacional comum curricular. Esse ponto pode também funcionar como explicação para o porquê de a representação dos professores caminhar para esse sentido. Logo nas primeiras páginas da BNCC, encontramos a citação do artigo 210 da Constituição Federal, no qual explicita a necessidade de fixar conteúdos mínimos a serem ensinados na Educação Básica

(BRASIL, 2017).

Em seguida, observa-se a transcrição da LDB, com o entendimento semelhante ao da Constituição Federal, qual seja, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos (BRASIL, 2017). Dessa forma, podemos inferir que, conforme vimos em Abric (2000), uma das principais características do Núcleo Central é a memória coletiva do grupo que pode ser construída, por exemplo, ao longo do seu processo de formação educacional. Essa premissa é, portanto, localizada nos dados que se referem ao Núcleo Central da Representação Social que estamos analisando.

A categoria *currículo como necessidade educacional* nos direciona a uma representação com elementos ligados à importância do currículo para a organização educacional. Os participantes entendem que esse documento está diretamente vinculado ao trabalho docente bem como ao alinhamento entre prática e teoria.

> Engloba muitas questões referentes ao trabalho do professor e à organização da educação municipal, como também questões ligadas ao desenvolvimento da educação nacional como um todo (Participante 15 M).
>
> Apresenta-se como um suporte necessário para o processo de ensino-aprendizagem (Participante 10 M).
>
> Importante para alinhar a prática e a teoria. Sem ele não haveria ensino aprendizagem de modo organizado (Participante 17 F).

Conforme os excertos acima, os participantes do grupo tendem a relacionar o currículo à organização, mencionando apenas subjetivamente sua vertente prática. Para esses, o currículo tem uma composição mais administrativa, e como tal, não consideram de forma significativa as dimensões ocultas do currículo. Nessa linha, a representação social caminha para elementos vinculados à atividade institucional com ligação no trabalho cotidiano. Esse atributo tende a não considerar as questões que possam ocorrer nas complexidades expostas na primeira categoria, por exemplo.

Já as falas dos participantes 21 M e 26 M substanciam nossa quarta categoria, *currículo como instrumento de planejamento.* Esses participantes expuseram, respectivamente, que "Tendo em vista que o currículo apresenta uma linha de pensamento do componente curricular que poderá nortear no aperfeiçoamento da minha prática pedagógica" e "Irá fornecer orientação para o professor".

Nessa categoria, as significações dos participantes remetem a um currículo que funciona como um norte ou orientação para que se efetive o processo educacional, ou seja, sendo um guia para suas aulas. Destacamos, também, as seguintes falas:

> Orienta, pois para qualquer sistema educacional, é imperativo a existência de um currículo... é ele que vai nortear, vai colocar parâmetros a serem seguidos para que se concretize o ensino (Participante 14 F).
>
> Sem o currículo você fica sem um norte.... Então ele funciona como um guia (Participante 47 M).
>
> Porque é algo que vai nortear/balizar todo o trabalho pedagógico dentro do nosso município (Participante 24 F).

Nesse ponto, os participantes entendem o papel orientador do currículo e até mesmo enquanto documento 'unificador' do sistema de ensino. Entretanto, isso ainda é circunscrito e tradicional, uma vez que o currículo é atrelado apenas como norteador ou direcionador do trabalho do professor. Em nenhuma das significações que deram origem a essa categoria, os participantes mencionam a importância ou até mesmo a remota possibilidade de problematizar o que está escrito no currículo, bem como a relevância desse ou daquele conteúdo para a formação dos estudantes.

Em consonância com o exposto, Sacristán (2013) enfatiza que no contexto histórico de inclusão do conceito de currículo houve uma incorporação de concepções de orientação para professores, havendo distinção entre o que cada professor deve ensinar e com quais métodos. Assim, nessa visão, o currículo incorporou prerrogativas de "orientar" como o trabalho escolar deve ser realizado.

Dessa forma, salientamos que a tendência de sentidos das evocações e significações, que fazem parte do núcleo central da representação que estamos buscando, contribui para a existência de uma homogeneidade presente no grupo de participantes, corroborando com a nossa hipótese da existência dessa representação social com os conteúdos e a estrutura que localizamos anteriormente. Segundo Abric (2000), a homogeneidade presente entre um grupo é fator essencial na definição de uma representação social, sendo princípio gerador do significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual foram confrontados.

Sendo assim, observamos no conteúdo dessa representação a influência dos discursos ora do senso comum, ora marcado por uma perspectiva tradicionalista, uma vez que o currículo de Geografia da rede municipal é atrelado meramente ao sequenciamento e à organização de conteúdos, um guia para executar aulas e conjunto de saberes agrupados. Entretanto, entendemos que um documento criado sem a participação desses professores, e também a falta de oferta de qualquer tipo de formação voltada para a prática desse documento, contribui de maneira substancial para tal entendimento.

É necessário também lembrar o que Moscovici (2003) mostra. Para o autor, as representações sociais são construídas nas influências mútuas cotidianas. Explica que as representações são sociais, cognitivas, afetivas e históricas. Destaca também que as construções das representações sociais ocorrem por meio do contato dos indivíduos com o conhecimento científico e, posteriormente, ocorrendo sua interpretação, alocando-os no universo conceitual comum.

Portanto, podemos afirmar que a representação social aqui encontrada parte de um campo social em que se constroem os sentidos do que é currículo. As significações desses participantes partem da sua inserção no local de trabalho (escolas) e também da acumulação de um conjunto de conhecimentos que compõem os seus desenvolvimentos ao longo das suas trajetórias.

Considerações finais

Este artigo procurou contribuir para as reflexões acadêmicas no campo da educação geográfica observando a necessidade de conhecer as representações sociais de currículo elaboradas pelos professores e professoras de geografia. De forma substancial, os resultados da pesquisa nos direcionaram para a existência de uma representação social que se compõe majoritariamente por elementos voltados para um currículo tradicional, baseado também no senso comum. Entretanto, encontramos no sistema periférico elementos que possuem uma carga negativa em relação à prática desse currículo.

Assim, podemos afirmar que a Representação Social encontrada pode nos fornecer subsídios para compreender a relação entre professores e currículos prescritivos e ainda produzir estratégias para a elaboração e prática desses documentos, pois a literatura nos mostra que os elementos presentes na estrutura de uma representação social podem ser alterados. Abric (2000) e Flament (2001) expõem que é possível a alteração de uma representação social por meio do estabelecimento de práticas sociais. Entretanto, essas mudanças não são processadas de imediato no núcleo central, mas sim no sistema periférico e, eventualmente, no núcleo central.

Nesse sentido, no caso específico aqui estudado, pulverizam-se hipóteses de práticas e pesquisas que podem ser estabelecidas visando a alteração desse quadro. Outro cenário que se materializa nessa questão é o mecanismo de participação desses professores na construção desses documentos, bem como a necessidade de problematização dos conteúdos. Conforme os teóricos que versam sobre currículo utilizados nesta pesquisa, essas mudanças podem levar à construção de quadros que enfatizem a acuidade desses documentos, manifestando efeitos na prática de ensino.

Portanto, podemos afirmar que, de certa forma, os elementos da representação social encontrada orientam a relação dos professores com o currículo. Isso significa também dizer que as representações sociais construídas pelos participantes podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos, na medida em que é a partir dessas representações que os professores constroem suas práticas cotidianas. Esses são alguns pontos que carecem de mais estudos. Nesse sentido, acreditamos que os dados deste artigo podem substanciar outras pesquisas, bem como contribuir para o ensino de Geografia que se pratica.

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D. C. (org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB editora, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://goo.gl/bDM4YP Acesso em: 14 jan. 2020.

BOMFIM, Natanael Reis. **As representações na Geografia**. Ilhéus: Editora da UESC, 2012.
BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Papirus, 16ª edição, 2010.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In.: JODELET, Denise. **As representações sociais.** Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

GILLY, Michel. As representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.) **As Representações Sociais. Rio de Janeiro**: EDUERJ. 2002.

LEÃO, Patrícia Maria de Deus. **A representação social de processo migratório partilhada pelos alunos do ensino médio no município de Campo Maior – PI.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí- UFPI, Teresina, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos**. Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Larissa Sousa. **"POR AMOR A DOCÊNCIA! ": Representações sociais partilhadas entre discentes da Licenciatura em Geografia.** Dissertação (Mestrado em Geografia) Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí- UFPI, Teresina, 2019.

LOPES, Alice. Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Denise Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 573-603.

PIMENTEL NETO, Raimundo Nunes. **A representação social de geografia pelas professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí- UFPI, Teresina, 2013.

SILVA, Josélia Saraiva e. ***Habitus* docente e representação social do ensinar Geografia na educação básica de Teresina – PI**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes**

e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-34.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez**. Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Editora vozes. 1996.