
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ESCALAS GEOGRÁFICAS POR
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

JOSÉ VITOR ROSSI SOUZA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti

**Rio Claro (SP)
2023**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ESCALAS GEOGRÁFICAS POR
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

JOSÉ VITOR ROSSI SOUZA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti

**Rio Claro (SP)
2023**

S729r	Souza, José Vitor Rossi Representações sociais das escalas geográficas por estudantes do Ensino Fundamental II / José Vitor Rossi Souza. -- Rio Claro, 2023 166 p. : il., tabs., fotos, mapas Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Andréia Osti 1. Teoria das Representações Sociais. 2. Ensino de Geografia. 3. Abordagem qualitativa. 4. Entrevista. 5. Mapas mentais. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

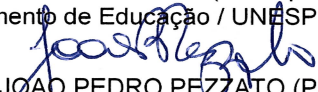
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ESCALAS GEOGRÁFICAS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

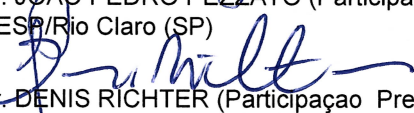
AUTOR: JOSÉ VITOR ROSSI SOUZA

ORIENTADORA: ANDRÉIA OSTI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP


Prof. Dr. JOÃO PEDRO PEZZATO (Participação Presencial)
IB / UNESP/Rio Claro (SP)


Prof. Dr. DENIS RICHTER (Participação Presencial)
Instituto de Estudos Socioambientais / Universidade Federal de Goiás - GO

Rio Claro, 11 de setembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Para escrever essas palavras, retomei outros agradecimentos. Isso me mostrou, novamente, como a trajetória de vida é uma constante comunhão com os outros. Relembrar cada um dos sujeitos e suas contribuições na minha história me faz continuar sendo grato por tantas coisas boas que acontecem. Também reforça o quanto todos eles, que trilharam comigo esse caminho até aqui, contribuíram, através da convivência e do diálogo, para a minha constituição enquanto ser humano, amigo, filho, professor, geógrafo. Se por um lado esses agradecimentos têm um tom de despedida por se referirem ao fim de um ciclo, por outro têm um tom de torcida para que aquilo que é significativo permaneça nas próximas etapas que virão.

Sendo assim, agradeço primeiramente aos meus pais, Aldo e Eliana, por aquilo que são e pelo que sempre fizeram por mim. Cada dia mais noto que o que sou tem muito do que eles me demostram e ensinam através da partilha, do respeito, do comprometimento, da honestidade e, sobretudo, do amor. Sou muito grato a eles pelo incentivo e segurança que me deram na escolha da carreira docente e na continuidade dos estudos na pós-graduação. Durante todo o período do mestrado, minha mãe foi uma das principais interlocutoras, a quem recorria para a discussão de novas ideias e para a leitura dos capítulos.

À professora Andréia Osti pela orientação cuidadosa e afetiva durante o mestrado. Agradeço muito pela confiança e segurança que me proporcionou para desenvolver o trabalho de pesquisa da melhor forma possível. Sou um admirador do seu trabalho e da sua postura enquanto orientadora, sendo essa baseada na competência, compromisso, seriedade e generosidade.

À Francielli por compartilhar a vida comigo, por oportunizar momentos de muita alegria e por ser uma escuta sensível para todas as horas. Inclusive, agradeço por todo auxílio na elaboração dos mapas e na formatação da dissertação.

Agradeço aos meus queridos amigos de Rio Claro, os quais conheci desde o momento em que ingressei na graduação em Geografia na Unesp Rio Claro e após o ingresso no mestrado em Educação: Gabriel, Thalita, Lara, José Renato, Estêvão, João, Higor, Gláucia, Marcelo, Felipe, Sofia, Isabella, Jéssica, Natália, Nájela, Ana Flávia, André, Bruno, Fernando, Andresa, Isadora, Beatriz, Diego, Guilherme, Pedro, Rita, Gil, Bira e Rose. Obrigado por estarmos sempre juntos e por serem referências de amizade em minha vida.

Aos professores avaliadores desse trabalho, Denis Richter e João Pedro Pezzato, agradeço pela leitura atenta, pela participação nas bancas de qualificação e defesa e pelos apontamentos feitos, os quais muito contribuíram na melhoria do texto e no desenvolvimento das ideias.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE), do Núcleo de Ensino de Geografia e Didática (NEGED) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE). Com eles participei de inúmeras discussões de textos, eventos científicos, escrevi artigos em conjunto e, sobretudo, aprendi muito.

Aos meus queridos alunos e colegas de trabalho do Colégio Villa Lobos, que contribuíram dia-a-dia na constituição do meu “ser professor”. Sou grato por todo o período em que atuei nessa escola, onde iniciei minha carreira enquanto professor. Do mesmo modo, agradeço ao Colégio Claretiano pela oportunidade e acolhida nesta nova etapa profissional que está se iniciando.

Aos professores e alunos da Escola Municipal Agrícola Engenheiro Rubens Foot Guimarães, obrigado pelo aceite e oportunidade para desenvolver a pesquisa de mestrado. Tenho um carinho especial por essa instituição e pelos sujeitos que dela fazem parte, que me motivaram, desde o período da graduação, a investigar as representações das escalas geográficas. Em especial, agradeço à professora Bruna Rossin, de quem fui aluno no curso de Geografia, à coordenadora Cátia Biafore e à diretora Rebeca Arnosti.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Portanto, agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa, através da concessão da bolsa de mestrado assim como ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unesp Rio Claro pela formação proporcionada. No PPGE aprendi muito através da participação nas disciplinas, nos grupos de estudos e nos congressos científicos; na organização de eventos e na atuação em colegiados como representante discente.

A todos vocês, meu sincero reconhecimento e agradecimento.

RESUMO

Vivemos em um mundo social, em que na interação entre os seres humanos são construídas representações sociais, as quais estão relacionadas com um modo particular de compreender a realidade e se comunicar com os outros sujeitos. Elas podem ser um caminho para o entendimento de como os indivíduos representam o mundo em que vivem, tendo como referência as escalas geográficas, definidas como um artifício que dá visibilidade ao real. Os estudos sobre representações têm grande destaque nas pesquisas em Educação e, entendendo que são uma forma de pensamento social, a compreensão sobre elas contribui para analisar um conjunto de variáveis, fatos e fenômenos que envolvem o processo educativo. Considerando essa relevância, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as representações sociais das escalas geográficas por alunos do Ensino Fundamental II, ou seja, quais são as relações dos sujeitos com esse objeto representacional, indispensável para o processo de ensinar e aprender geografia. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados o mapa mental e a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 101 estudantes de turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola rural localizada no município de Rio Claro (SP). Os dados qualitativos foram sistematizados e interpretados a partir da análise de conteúdo em uma vertente semântica, a qual considerou as articulações entre os dados e os processos de objetivação e ancoragem, as relações entre as ideias sobre as escalas geográficas e as esferas de pertença das representações sociais e as comparações entre as palavras, expressões e imagens dos estudantes no que se refere às escalas. Como resultados da investigação, conclui-se que as escalas geográficas, enquanto objeto representacional, moldam o que sabemos sobre o mundo; são uma noção fundamental para a representação da realidade; e que as representações sobre escalas estão associadas a diferentes imagens e palavras, havendo contradições e compartilhamento de representações por estudantes de diferentes anos do Ensino Fundamental II. Por fim, defende-se que a escala geográfica é uma noção, conceito e categoria indispensável para ensinar e aprender geografia, já que através dela é possível interpretar o mundo sob uma perspectiva crítica, integrada e complexa.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais; Ensino de Geografia; Abordagem qualitativa; Entrevista; Mapas mentais.

ABSTRACT

We live in a social world, in which social representations are constructed in the interaction between human beings, which are related to a particular way of understanding reality and communicating with other subjects. They can be a path to the understanding of how individuals represent the world in which they live, using geographic scales as a reference, defined as an artifice that gives visibility to reality. Studies on representations have great prominence in research in Education and, understanding that they are a form of social thought, understanding them contributes to analyzing a set of variables, facts and phenomena that involve the educational process. Considering this relevance, the research had the general objective of understanding the social representations of geographic scales by students in Elementary School II, that is, what are the relationships between subjects and this representational object, essential for the process of teaching and learning geography. The research adopted a qualitative approach, using the mind map and semi-structured interview as data collection instruments. One hundred and one students from classes from the 6th to the 9th year of Elementary School at a rural school located in the city of Rio Claro (SP) participated in the research. The qualitative data were systematized and interpreted based on content analysis in a semantic aspect, which considered the articulations between the data and the processes of objectification and anchoring, the relationships between ideas about geographic scales and the spheres of belonging of social representations and comparisons between students' words, expressions and images in relation to the scales. As results of the investigation, it is concluded that geographic scales, as a representational object, shape what we know about the world; they are a fundamental notion for the representation of reality; and that representations on scales are associated with different images and words, with contradictions and sharing of representations by students from different years of Elementary School II. Finally, it is argued that the geographic scale is an indispensable notion, concept and category for teaching and learning geography, since through it it is possible to interpret the world from a critical, integrated and complex perspective.

Keywords: Theory of Social Representations; Geography Teaching; Qualitative approach; Interview; Mental maps.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O desenho metodológico da pesquisa.....	21
Figura 2 - As esferas de pertença das representações sociais.....	34
Figura 3 - O espaço de estudo das representações sociais.....	35
Figura 4 - Frente e verso da folha para a elaboração dos desenhos	56
Figura 5 - Fichas utilizadas durante a entrevista	61
Figura 6 - Níveis de análise de acordo com Lacoste (2012)	69
Figura 7 - Mapa de conteúdos sobre o Cerrado.....	89
Figura 8 - A análise espiralada das representações sociais das escalas geográficas	96
Figura 9 - Estruturação da análise de conteúdo.....	104
Figura 10 - Estruturação das unidades de análise das representações sociais.....	105
Figura 11 - A dialógica das representações sociais	137

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização da Escola Municipal Agrícola Engº Rubens Foot Guimarães em Rio Claro - SP.....	51
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Panorama geral dos alunos do Ensino Fundamental II	54
Tabela 2 - Características socioeconômicas dos alunos do Ensino Fundamental II.....	97
Tabela 3 - Localidades mencionadas com maior frequência pelos alunos do Ensino Fundamental II.....	100
Tabela 4 - Deslocamentos para a unidade escolar	102
Tabela 5 - Categorização das diferenças entre as escalas geográfica e cartográfica mencionadas pelos estudantes	107
Tabela 6 - Compreensão dos participantes da pesquisa sobre as escalas geográficas, classificadas por categorias temáticas	108
Tabela 7 - Representações, através de palavras e expressões, relacionadas à escala global .	112
Tabela 8 - Representações, através de imagens, relacionadas à escala nacional.....	114
Tabela 9 - Representações, através de palavras, relacionadas à escala regional	115
Tabela 10 - Representações, através de palavras, expressões e imagens, relacionadas à escala local	116
Tabela 11 - Representações mais frequentes sobre cada uma das escalas (em ordem decrescente).....	118
Tabela 12 - Escalas geográficas relacionadas a cada um dos mapas segundo os participantes	120
Tabela 13 - Diferenças entre as escalas geográficas segundo os participantes	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário utilizado no início da entrevista com os alunos do Ensino Fundamental II.....	58
Quadro 2 - Roteiro da entrevista	60
Quadro 3 - Tipologias de escala.....	78
Quadro 4 - Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala local	127
Quadro 5 – Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala regional.....	129
Quadro 6 – Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala nacional.....	131
Quadro 7 – Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala global	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FUNABEM – Fundação Nacional para o Bem-estar do Menor

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1. Introdução	14
2. A pesquisa em representações sociais: dos aspectos teóricos à construção metodológica da investigação	24
2.1. Representações sociais: o que são?	25
2.2. A Teoria das Representações Sociais	36
2.3. A relevância das pesquisas em representações sociais para o campo educacional	40
2.4. A pesquisa de abordagem qualitativa para a compreensão das representações sociais	43
2.5. As representações são de quem e de onde? Os participantes e o contexto socioespacial da pesquisa.....	49
2.6. Captando elementos formadores das representações: procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	54
3. A escala ainda é um problema na Geografia? Do debate epistemológico às questões didático-pedagógicas	63
3.1. A escala ainda é um problema na Geografia! Discussões epistemológicas e metodológicas.....	64
3.2. Afinal, o que a escala geográfica?	75
3.3. A questão escalar no ensino de Geografia.....	80
4. Ideias e imagens de estudantes do Ensino Fundamental II sobre as escalas geográficas: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais	91
4.1. Algumas concepções, expectativas e questionamentos que orientam a análise	92
4.2. A análise de conteúdo na perspectiva das investigações sobre representações sociais sobre as escalas geográficas	93
4.3. Os participantes da pesquisa: suas vivências e práticas espaciais, suas representações.....	96
4.4. As representações sociais (e espaciais) das escalas geográficas expressas através da fala.....	103
4.5. As representações sociais (e espaciais) das escalas geográficas expressas através dos mapas mentais.....	124

5. Considerações finais	138
6. Referências	144
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	154
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	157
APÊNDICE C - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 6º ANO	160
APÊNDICE D - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 7º ANO	161
APÊNDICE E - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 8º ANO	162
APÊNDICE F - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 9º ANO	164

1. Introdução

Uma pesquisa deve partir de algumas inquietações, dúvidas ou hipóteses. Portanto, o ato de pesquisar está relacionado com a busca por tentar investigar algo que não se sabe, com o interesse em se aprofundar em determinado assunto e em ultrapassar o entendimento imediato sobre a realidade (GATTI, 2002). Fazer pesquisa nem sempre significa que ela precisa ser acadêmica nem que ela deva ser em determinada área ou temática. De qualquer modo, esse ato é fundamental no avanço do conhecimento humano, já que está ligado com o movimento, com a descoberta. Inclusive, ela pode contribuir para quebrar determinados paradigmas e “verdades”, o que é de extrema relevância no processo de construção do conhecimento.

A pesquisa, empreendida a partir de diferentes motivações e questões iniciais, vincula pensamento e ação, está relacionada com a construção da realidade e parte dos problemas que vêm da vida prática, devendo retornar a eles após o processo investigativo (MINAYO, 2016). E há diferentes tipos de pesquisa, como a acadêmica, a escolar e a pesquisa sobre a própria prática (ABREU; ALMEIDA, 2009), apenas para citar alguns exemplos. Cada uma delas guarda suas especificidades, interesses, contextos e métodos, porém todas elas trazem contribuições, em maior ou menor grau, quando são realizadas. No campo da Educação¹, em que se insere a presente investigação, a pesquisa pode ter esses diferentes tipos e caminhos metodológicos, o que traz grande diversidade para a área.

Por um lado, essa diversidade está ligada com a variedade de aspectos que envolvem a Educação, que pode ser entendida enquanto fato, processo e contexto (GATTI, 2002). Há uma multiplicidade de referenciais teóricos que fundamentam o campo educacional, compreendendo que a metodologia não é um campo rígido e unificado de regras a se seguir. Por outro, essa diversidade também se traduz em um campo de difícil definição e com ausência de fronteiras claras, que se utiliza de diferentes áreas para produzir seu próprio conhecimento. É até sugerido que não existe uma pesquisa educacional, mas sim pesquisas sobre temas ligados à Educação (CHARLOT, 2006).

Considerando que as pesquisas se adequam às variáveis objetivas e contextuais, os tipos que serão desenvolvidos estarão adequados às diferentes situações. Utilizando como referência os três tipos citados anteriormente, a pesquisa acadêmica na Educação, apesar das diferentes

¹ “Educação é a área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação” (GATTI, 2002, p. 61).

definições que existem sobre ela, é caracterizada pelo rigor, pelo reconhecimento entre os pares e pela validação através do método, que pode ser entendido como o paradigma orientador, a maneira como olhamos as coisas do mundo, o caminho de pensamento escolhido na busca pelo conhecimento ou pela explicação dos fenômenos ou a forma de construção desse conhecimento (GATTI, 2002; MINAYO, 2016). E esse método adotado não se separa nem da realidade nem do conjunto de crenças, valores e atitudes (GATTI, 2002). Está diretamente vinculado ao objeto e à forma deste ser conhecido, mas não pertence a uma disciplina específica, o que significa que os métodos podem ser utilizados por variadas áreas do saber (ARRUDA, 2002).

Já a pesquisa escolar está relacionada à busca, circunscrita à instituição escolar, por novos conhecimentos, seja por professores ou estudantes. É uma prática já bastante consolidada nas metodologias de ensino escolares, mas que, por vezes, se apresenta esvaziada, mecânica e reprodutora de conteúdo. Ou seja, não contribui para a construção de novos conhecimentos. Enquanto isso, a pesquisa sobre a própria prática pedagógica é uma tendência ascendente nas últimas décadas a partir de perspectivas que valorizam a reflexão docente, a investigação sobre a prática e a busca pela solução de problemas que envolvem a atuação docente. É uma atividade que procura dar sentido à própria prática tal como fundamentá-la, exigindo do pesquisador alguns atributos, como criatividade, disciplina, organização e modéstia (GOLDENBERG, 2015).

Tomando como parâmetro esses tipos de pesquisa, há um conjunto de razões que demonstram a importância das pesquisas em Educação e, mais especificamente, suas contribuições para a formação e atuação docente. Através delas os professores podem se assumir como autênticos protagonistas, conhecer com maior profundidade os problemas educativos, contribuir para a construção do conhecimento e promover o desenvolvimento profissional e organizacional (ABREU; ALMEIDA, 2009).

Essas considerações não excluem o reconhecimento dos limites que existem para que o professor consiga desenvolver a pesquisa, seja no âmbito acadêmico seja nas instituições escolares. Mesmo assim, valoriza-se a constituição do professor-pesquisador, defendendo a pesquisa como um ato político e como uma práxis que aumenta a capacidade de problematização sobre a própria prática e sobre o contexto de atuação do professor. Além disso, em última instância, a pesquisa é voltada para a solução de problemas (GATTI, 2002).

No contexto educacional (e não só nele), por conta da interação entre os seres humanos, são construídas representações sociais, as quais estão relacionadas com um modo particular de

compreender a realidade (como objetivo inicial) e se comunicar com os outros sujeitos. O termo representação é comumente empregado como estando associado à reprodução mental de um objeto. No entanto, a compreensão que é empregada neste trabalho é a de representação social ligada à reorganização significativa do real no plano subjetivo, possibilitando ao sujeito a apreensão da realidade e a atribuição de sentidos aos objetos (MADEIRA, 1991). Ou seja, o sujeito, que é um ser ativo, não reproduz o objeto, mas o reconstrói. Não há a formação de uma imagem “pura”, mas sim contextualizada, influenciada pelos valores e crenças da sua realidade social.

A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, considerando que as leis que governam o mundo cotidiano são diferentes das leis do mundo da ciência, sendo que nossas ideias, percepções e atribuições são respostas às demandas e acontecimentos que nos afetam no mundo em que vivemos. Elas são esse vivido individualmente, construídas a partir das interações entre os sujeitos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010). Portanto, a representação não pode ser captada despreendida do contexto de vivência dos sujeitos nem da realidade concreta, já que elas são verdadeiras teorias coletivas sobre a realidade, com linguagem, valores e ideias compartilhadas pelos grupos sociais.

Todos os indivíduos, que são seres sociais, culturais e políticos, se organizam com base em modelos e toda situação social é permeada por representações (OSTI, 2012). Pensamos por representações, que são reais e concretas e não são criadas ou existem individualmente. São, portanto, entidades sociais coexistentes, as quais circulam por várias esferas de pertença (JODELET, 2009; MOSCOVICI, 2015).

Objetivando entender o que são e quais são as condições de produção, circulação e finalidade das representações sociais, o estudo sobre elas emerge na Europa a partir das décadas de 1960 e 1970, inserido no conjunto de investigações da Psicologia Social, que passou a ser desenvolvida enquanto um pensamento sociopsicológico marginal, procurando elaborar uma alternativa positiva às formas predominantes da Psicologia Social da época. Inclusive, o conceito de representação social, desenvolvido inicialmente por Serge Moscovici, foi inovador na Psicologia Social e desempenhou um papel de ampliador desse campo de conhecimento assim como de reunificador nas ciências sociais (JODELET, 2001). Isso porque tal conceito se encontra na interface entre o psicológico e o social, o que significa que no estudo das representações é feita a articulação entre o sistema cognitivo e o sistema social, o que torna-o algo de grande complexidade.

Para além disso, as representações sociais não podem mais ser consideradas apenas um conceito, mas também uma teoria, com instrumentos conceituais e metodologias próprias adequados ao seu estudo (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2015). Tomando como ponto de partida uma definição para as representações sociais, Jodelet (1993, p.36) afirma que trata-se de “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto”. Em outras palavras, as representações são uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto, influenciando também nas formas de agir sobre o mundo, já que antecipa a ação. E como afirma Jodelet (1993) não há representação sem objeto, seja ele uma ideia, um fenômeno, uma teoria, uma coisa. Ademais, as representações estão relacionadas com a linguagem, ideologia e imaginário social e, portanto, também orientam condutas e interferem no processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Há diversos países e diferentes pesquisas em que são utilizados os referenciais, conceitos e metodologias referentes às representações sociais, reconhecendo que esses usos estão ligados com uma multiplicidade de perspectivas e uma variedade de abordagens metodológicas e teóricas. Mais especificamente, os estudos sobre representações têm grande destaque nas pesquisas em Educação. Como são uma forma de pensamento social, a compreensão sobre elas contribui para entender as relações sujeito-objeto, as atitudes, as dificuldades de aprendizagem, as representações de alunos e professores sobre determinados conceitos, o pensamento de grupos sobre algum fato/fenômeno e os modos de agir/comportamentos que envolvem o processo educativo.

Pesquisar as representações sociais é buscar explicar o processo de construção do conhecimento do senso comum (SANTOS, 2005). E, como está inserida no âmbito das pesquisas sociais, possui algumas características como a consciência histórica, ligada ao sentido que os sujeitos dão ao seu trabalho e às suas ações, a identidade entre sujeito e objeto, a ausência de neutralidade e o caráter intrinsecamente e extrinsecamente ideológico (MINAYO, 2016).

A representação social é dinâmica e, portanto, se solidifica, se desmancha e se transforma ao longo do tempo. Tendo como referência a noção de escala, certamente as representações sobre ela se alteraram no decorrer da História a partir dos impactos de novos fatos e fenômenos, como o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, o avanço da ciência, o conhecimento sobre o espaço geográfico, a consolidação dos Estados nacionais, a reorganização dos territórios nacionais a partir de modelos centralistas e federalistas e o avanço do processo de globalização nas últimas décadas. A partir de todos esses

acontecimentos, a representação não é ileso a essas influências, já que há condicionantes culturais, históricos, contextuais e valorativos envolvidos no mecanismo de objetivação, que pode ser entendido como a concretude atribuída a determinado conceito (CRUSOÉ, 2004).

Partindo desses referenciais e articulando a teoria das representações sociais e as pesquisas em Educação que tem como referência essa teoria, chega-se a algumas questões. Inclusive, o início da pesquisa sempre é permeado por algumas inquietações, as quais busca-se responder ao longo do processo. Não são hipóteses verdadeiramente, já que uma pesquisa qualitativa não tem a intenção de validar conjecturas tal como pesquisas fundamentadas em outras perspectivas. Mas há algumas suposições iniciais que acompanharão toda atividade investigativa, podendo ser confirmadas ou refutadas ao final.

Entre essas questões estão quais as relações entre as representações sociais, considerando que elas estão em diferentes esferas de pertença (JODELET, 2009), e as escalas geográficas? Quais representações alunos do início e do final do Ensino Fundamental II têm sobre as escalas geográficas? As representações sociais sobre as escalas geográficas se alteraram comparando as respostas dos alunos do início e do final do Ensino Fundamental II? Os alunos do Ensino Fundamental, os quais possuem como disciplina escolar a Geografia, compreendem as escalas geográficas por uma perspectiva integrada ou fragmentada? Essas questões tensionam o quanto é possível perceber que nossa compreensão da realidade é mediada pelas representações, que são produzidas e circulam em diferentes níveis de pertença, e se relacionam com a questão das escalas geográficas.

Diante do exposto, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as representações de alunos, do Ensino Fundamental II, sobre as escalas geográficas. Como objetivos específicos pretendeu-se discutir a Teoria das Representações Sociais e seus respectivos conceitos a partir dos escritos de seus principais representantes; interpretar as representações sobre as escalas sob enfoque dos processos de objetivação e ancoragem e esferas de pertença; e analisar quais são as representações sociais dos alunos do Ensino Fundamental II sobre as escalas geográficas, destacando aproximações e diferenças entre elas através de procedimentos comparativos. Ressalta-se que a perspectiva da investigação esteve centrada naquilo que os sujeitos representam e, apesar da existência de algumas problemáticas de pesquisa, baseadas nas tais questões norteadoras, os objetivos não estavam ligados com o interesse em responder questões prévias ou testar hipóteses (BOGDAN; BIKLEN, 2013).

Esse objetivo tem como ponto de partida mais algumas inquietações. Primeiro, concordando com Melazzo e Castro (2007), a definição da escala nas pesquisas é indispensável, mas o conceito, a noção e a teoria de escala geográfica, apesar de fundamentais, as vezes não são problematizados ou não são investigadas as razões da escolha de determinada escala. Segundo, enquanto uma noção, a escala aparece como “(...) o elemento que tecnicamente permite representar a realidade, ampla, complexa ou mesmo grande, de maneira a ser apreendida, visualizada, manejável” (MELAZZO; CASTRO, 2007, p.135). Ainda mais considerando que o espaço, no pré-capitalismo, poderia ser considerado um mosaico, enquanto o espaço geográfico, sob o capitalismo é sistemático, o que demanda uma análise escalar para compreendê-lo (SMITH, 1988).

Terceiro, de acordo com Lacoste (2012), a configuração do espaço terrestre é bastante complexa, havendo intersecções entre os múltiplos conjuntos espaciais e superposição dos fenômenos. Sendo assim, a realidade é a combinação de todas as representações parciais sobre ela, como se fosse a sobreposição de vários quebra-cabeças. Quarto: ao avaliar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008), é possível constatar que tais sistemas estão articulados com diferentes escalas, desde a local até a global. E quinto, sendo um conceito tão importante no ensino de Geografia, para além da escala cartográfica enquanto uma relação matemática, a investigação sobre suas representações por parte dos alunos pode contribuir para apreender como eles relacionam as escalas e como os níveis de informação, que circulam em cada uma delas, influem na forma de pensar e agir dos estudantes. Isso porque as escalas, tal como as representações (sobre as escalas ou não), contêm explicações sobre a realidade.

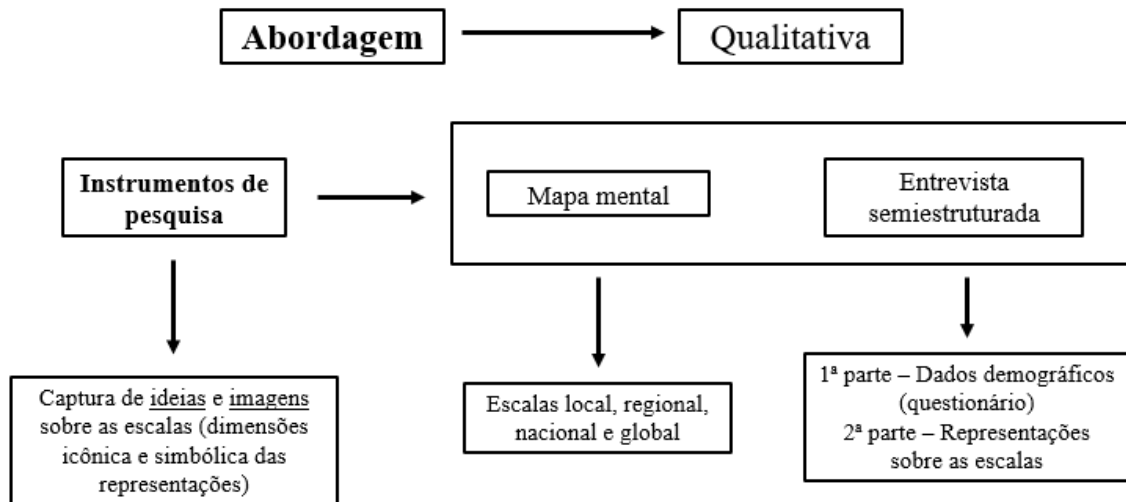
Pensando nas investigações sobre as escalas geográficas, é preciso dizer que nem sempre um problema social é um problema científico, já que para ser científico o pesquisador deve partir da realidade, mas fazer rupturas sistemáticas no sentido do avanço do conhecimento e das explicações mais complexas (DESLANDES, 2016). Nesse caso, considerou-se a escala geográfica enquanto um tema, depois transformado em objeto de pesquisa. Também foi compreendida como algo que precisa ser pesquisado, ainda mais sabendo que esse ato de descoberta contribui para a superação das suas fragilidades e permite explorar suas potencialidades como noção fundamental para explicar a realidade em que vivemos. Reconhecer essa situação mostra, portanto, que o refinamento sobre o problema é importante para analisar sua originalidade, relevância e possibilidade de condições de investigação, contrariando as defesas dos movimentos anti-escala.

Todos esses questionamentos servirão como fio condutor para a pesquisa que foi realizada procurando articular os conhecimentos da Psicologia Social, da Educação e da Geografia, tendo como ênfase a conexão entre as representações sociais e as escalas geográficas. E sua realização teve justificativas de ordem pessoal, prática e acadêmica (DESLANDES, 2016). Com relação ao primeiro aspecto, ele está ligado com o interesse pessoal (que é essencial para um pesquisador desenvolver uma investigação) de se aprofundar na noção de escala geográfica e sobre como ela é representada por estudantes do Ensino Fundamental.

De ordem prática, sendo uma pesquisa em Educação relacionada ao ensino de Geografia, espera-se que seus resultados possam trazer respostas referentes à compreensão dessa noção por parte dos sujeitos e contribuam para fundamentar práticas de ensino. No que se refere às contribuições acadêmicas deste trabalho, destaca-se inicialmente, com base nas consultas em bases de dados e em pesquisas do tipo estado da arte sobre os trabalhos de Geografia que se utilizam dos referenciais da teoria das representações sociais (BARBOSA; SILVA, 2017), o ineditismo da investigação que foi realizada

Com base nessas indagações e nos referidos objetivos, algumas escolhas foram feitas. Uma delas é de assumir uma abordagem qualitativa no desenvolvimento da pesquisa, sabendo que essa decisão possui meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos (GATTI, 2002). E adotar tal abordagem não foi uma escolha apriorística. Isso porque essa definição está subordinada às demandas do objeto de estudo, da natureza dos dados e dos questionamentos que orientam a pesquisa, os quais buscam ser respondidos ao longo do processo, como está sintetizado na Figura 1. Com relação aos instrumentos de pesquisa, foram utilizados os mapas mentais e as entrevistas semiestruturadas como técnicas possíveis para coletar dados qualitativos. E, a partir de uma interpretação fundamentada nos referenciais teóricos escolhidos, analisar as representações sociais dos sujeitos a respeito das escalas geográficas.

Figura 1 - O desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Em resumo, este trabalho está organizado da seguinte forma: no segundo capítulo, intitulado “A pesquisa em representações sociais: dos aspectos teóricos à construção metodológica da investigação”, há uma discussão sobre o termo representação, a fim de explicitar as concepções que se tem sobre ele e qual é o entendimento sobre representações adotado na presente pesquisa. Neste mesmo capítulo, são trazidas definições sobre representações sociais a partir de alguns referenciais que embasam a construção teórica e metodológica da pesquisa. Além disso, são discutidos alguns tópicos como produção e construção das representações sociais, relações entre representação e linguagem, gênese das representações sociais, interfaces dos aspectos psicológicos com os aspectos sociais, processos de objetivação e ancoragem e esferas de pertença das representações sociais. A Teoria das Representações, em seu contexto de surgimento e desenvolvimento é apresentada, com destaque para seus principais representantes e vertentes, o que permite articulá-la ao campo educacional, destacando suas contribuições para a compreensão dos fatos e fenômenos que envolvem o processo educativo.

Mostrando as articulações entre os aportes teóricos e os objetivos que sustentam o desenvolvimento da investigação, é feito um panorama geral envolvendo a metodologia da pesquisa. É empreendida uma reflexão sobre como a abordagem qualitativa, paradigma orientador da pesquisa, se relaciona com a natureza dos dados coletados e com as inquietações principais da pesquisa. São também apresentados os participantes (estudantes do Ensino Fundamental II) tal como o contexto socioespacial onde os dados foram coletados. Evidenciar

esses aspectos é fundamental para compreender o lugar social e espacial das representações, ou seja, de onde e de quem são as representações sobre as escalas geográficas. Ao final do capítulo são apresentados e discutidos os instrumentos de coleta de dados, com destaque para a estrutura da entrevista e para os mapas mentais.

No capítulo três, denominado “A escala ainda é um problema na Geografia? Do debate epistemológico às questões didático-pedagógicas”, o objetivo central é debater como uma discussão de enfoque geográfico não pode prescindir de uma reflexão sobre a questão escalar. Nessa discussão, são apresentados múltiplos entendimentos sobre a escala, que pode ser considerada conceito, noção, categoria e teoria. Como fundamentação, são recuperados textos e autores “clássicos” na discussão sobre escalas no campo da Geografia, a fim de evidenciar as tipologias de escala e o quanto é uma noção indispensável para interpretar diferentes temáticas, como as questões urbanas, o processo de globalização, a divisão territorial do trabalho e o sistema capitalista.

A partir desse enfoque geral, há uma tradução para a questão escalar no ensino de Geografia. Em uma perspectiva baseada em uma visão totalizante e em uma abordagem crítica, visando uma leitura problematizadora da realidade, as escalas geográficas não podem ser desconsideradas como um instrumento de interpretação da realidade. O ensino de Geografia, tendo como objetivo compreender a espacialidade dos fenômenos, deve ter a escala como uma noção central, que perpassa diferentes conteúdos. Nessa parte do capítulo, são destacados exemplos e dificuldades relacionadas ao trabalho com as escalas (devido a diferentes fatores). Em linhas gerais, defende-se a perspectiva da multiescalaridade como orientadora para ensinar e aprender geografia.

Em “Ideias e imagens de estudantes do Ensino Fundamental II sobre as escalas geográficas: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais”, os principais resultados da pesquisa são descritos, sistematizados e analisados. De acordo com os dados é possível identificar como os elementos das representações sobre as escalas foram expressos através de palavras, no âmbito das entrevistas, e de imagens, através dos mapas mentais. Com base nesses dados, é realizada sua interpretação tendo como referência a Teoria das Representações Sociais e a análise de conteúdo na vertente semântica. Os resultados evidenciam a complexidade e as contradições presentes nos processos de objetivação e ancoragem do objeto representacional escala geográfica. Além disso, são feitas articulações entre as representações das escalas e as esferas de pertença, culminando em uma reflexão sobre a geografia das representações sociais.

Por fim, nas considerações finais, são retomadas algumas questões, de ordem teórica e metodológica, que permearam o processo de pesquisa. Entre elas as concepções orientadoras da investigação, como a interdependência entre sujeito, objeto e contexto; a complexidade envolvida no processo de representação das escalas geográficas; as relações do grupo pesquisado com o objeto representacional e os desafios pessoais e metodológicos na estruturação da pesquisa. Ainda nessa seção, são apresentadas algumas articulações entre as áreas que foram integradas na construção da dissertação (a Psicologia, a Geografia e a Educação) e são indicadas, no sentido de demonstrar possibilidades de continuidade do trabalho, perspectivas de pesquisas futuras.

2. A pesquisa em representações sociais: dos aspectos teóricos à construção metodológica da investigação

A realização da pesquisa pressupõe algumas escolhas. A primeira delas, indubitavelmente, se relaciona à temática de interesse de investigação e, a partir de tal, derivam outras necessidades de escolha, ligadas ao método, abordagem, metodologia, instrumentos e técnicas, considerando que todos esses elementos são indissociáveis. Com o objetivo de investigar as representações sociais das escalas geográficas a partir do que pensam os alunos do Ensino Fundamental II, é necessário, primeiramente, articular o contexto desse trabalho com os pressupostos teóricos e metodológicos.

Conhecer o objeto de pesquisa e o conjunto teórico que fundamenta a compreensão do pesquisador sobre a realidade são condições fundamentais para iniciar a pesquisa. E esse objeto de pesquisa não é espontâneo. É fruto de uma construção, sendo orientado por conceitos operadores e por processos de objetivação teórico-conceituais (DESLANDES, 2016). Uma reflexão mais apurada sobre a Teoria das Representações e sobre as escalas geográficas foi condição primeira para a investigação. Por isso, esse capítulo tem o papel de fazer definições a fim de construir teoricamente e metodologicamente a pesquisa, conectando os elementos necessários para empreender uma análise que seja coerente. Vale dizer que a construção metodológica da pesquisa, a qual envolve uma dimensão técnica, implica também uma discussão teórica (MARTINS, 2004) e, por isso, todo o esforço de apresentação dessa construção será permeado por debates e reflexões como forma de mostrar como o desenho da pesquisa busca possuir coerência, profundidade teórica e articulação.

O “desenho” da pesquisa estar articulado à teoria, aos métodos e às técnicas (MINAYO, 2012), é uma condição do fazer científico. E a escolha dos instrumentos de pesquisa e dos questionamentos que orientam a investigação estão intimamente relacionados com a natureza do objeto de pesquisa. Isso significa, por exemplo, que se o objetivo da pesquisa é analisar os comportamentos de crianças durante a brincadeira de papéis sociais, o instrumento de pesquisa não pode ser um questionário, já que através desse não seria possível captar as dimensões que desejam ser investigadas na pesquisa pretendida.

Buscando estabelecer uma coerência entre objeto, questionamentos da pesquisa, referencial teórico e instrumentos, as representações sobre as escalas geográficas, na presente investigação, só poderão ser apreendidas em suas dimensões icônica e simbólica através de instrumentos que capturem, com base nas respostas dos estudantes, suas imagens e suas ideias (manifestadas em palavras). Em síntese, a metodologia escolhida é consequência dos métodos

e teorias que orientam as relações com o objeto de estudo (SANTOS, 2005), buscando, entre outras coisas, controlar a subjetividade demasiada, já que ela está presente em todas as pesquisas, mesmo naquelas de abordagem quantitativa, pois em qualquer investigação estão envolvidas decisões (GOLDENBERG, 2015).

A metodologia, entendida como “caminho de pensamento” e “abordagem sobre a realidade”, inclui o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador, a qual dependerá da experiência, criticidade e sensibilidade (MINAYO, 2016). Essa compreensão alargada de metodologia, como um conjunto de procedimentos que vai além das técnicas, mostra que nela estão incluídos valores, referenciais teóricos e concepções de mundo, que culminarão em um modo de ler e interpretar a realidade. Ou seja, a metodologia propicia um novo olhar sobre o mundo, sendo sua delimitação uma etapa fundamental, mesmo reconhecendo a impossibilidade de prever tudo na pesquisa (GOLDENBERG, 2015),

Assim como a coleta dos dados deve estar articulada a todas essas variáveis citadas, também a sistematização e a análise dos dados não estão livres das escolhas teóricas, metodológicas e ideológicas do pesquisador. Portanto, como exige-se de um trabalho científico, é preciso ter clareza e ser transparente na explicitação de quais foram os caminhos adotados e quais pressupostos estão embutidos na tarefa de sistematizar e analisar. A escolha por esses caminhos nunca é desinteressada nem tampouco liberta de concepções subjetivas do pesquisador. Mas este precisa ter coerência entre os marcos teóricos que o orientam, os instrumentos e técnicas que utilizou e a qualidade dos dados que obteve, os quais serão a base de todo processo posterior de teorização. Isso mostra que metodologia, teoria e abordagem da realidade são aspectos interdeterminantes (GATTI, 2002).

Desse modo, o capítulo é iniciado com a uma discussão sobre as representações sociais e a Teoria das Representações Sociais, sendo apresentados alguns conceitos, definições, processos e autores que fundamentam teoricamente esta investigação. Na sequência são articulados os elementos estruturadores da construção metodológica da pesquisa, desde a abordagem, os participantes e contexto socioespacial até os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Esse panorama visa demonstrar a coerência entre as concepções teóricas e os caminhos adotados para abordar a temática das representações sociais das escalas geográficas.

2.1. Representações sociais: o que são?

Representamos. Mas por quê? Vivemos em um mundo social, o qual compartilhamos com os outros. Nessas relações vamos nos constituindo e nelas estão envolvidas representações

sociais, que circulam por diferentes meios e caminhos. Elas não são apenas, em um sentido bastante estrito, a construção mental, internamente, de um objeto externo. São muito mais do que isso: estabelecem estruturas de conhecimento, conectam um sujeito a um objeto e nos guiam nas nomeações, definições, interpretações, decisões, posicionamentos e ações diante da realidade. Essas características da representação estão associadas ao seu estatuto epistemológico, que apresenta um caráter prático, voltado para a ação (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001).

Essas representações, como uma forma de conhecimento socialmente elaborado, que nos diz algo sobre a realidade, regem nossa relação com o mundo e com os outros. Estão conectadas à pertença social dos sujeitos, são influenciadas pelas condições sociais em que se inserem e são abordadas como “(...) produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p.22). Enquanto produto significa que são conteúdo e enquanto processo significa que as representações são responsáveis pela construção e reconstrução do conhecimento a partir dos mecanismos de objetivação e ancoragem², que serão discutidos mais adiante (CRUSOÉ, 2004). E esse processo indica que as representações são totalizações parciais e dinâmicas, sempre em interação com as relações sociais e com a realidade concreta (MADEIRA, 1991).

As representações passam a fazer parte de “universos consensuais”, forjando identidades e pertencimento ao grupo, tornando-se verdadeiras “teorias do senso comum” (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Nesse contexto, a comunicação tem um papel essencial na criação de um universo consensual e de determinação das representações sociais. É por meio delas que se constituem as realidades cotidianas e é por um conjunto de informações, crenças, imagens, valores, opiniões, ou seja, elementos presentes na realidade, que as representações são constituídas (JODELET, 2001).

O próprio conhecimento é produzido através da interação com o mundo e da comunicação entre as pessoas (MOSCOVICI, 2015). Nessa comunicação estão envolvidos aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos e é através dela que é transmitida a linguagem (portadora de representações) (JODELET, 2001). Ou seja, para que haja compartilhamento de informações entre os seres humanos é necessário um sistema de

² Na obra “A representação social da Psicanálise”, Moscovici (1978) denomina esse processo por “amarração”.

comunicação através da língua/idioma assim como das ideias, conformadas pelas representações sociais e provenientes de diferentes fontes (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

A linguagem, enquanto portadora de representações, também age sobre aspectos estruturantes e sobre formas de pensamento social e contribui para a construção de representações sobre a realidade. E os valores, opiniões e ideias, transmitidos pelos meios de comunicação e organização social, vão sendo introjetados na consciência individual e passam a integrar a consciência coletiva (OSTI, 2012). Isso reitera a qualidade das representações enquanto reelaborações e metabolizações de conhecimentos gerados em diferentes espaços e obtidos em variadas fontes e a partir de diferentes materiais, os quais difundem informações de certo tipo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010).

Qualificando um pouco mais o que vem a ser, vale dizer que representação social é sempre representação de alguma coisa e de alguém; é uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos; se refere a um processo de particularização da apreensão e apropriação do real em um objeto; tem uma relação de simbolização e interpretação com seu objeto; é uma forma de conhecimento e serve para a ação do sujeito que está no mundo e com os outros; cria tanto a realidade quanto o senso comum; assim como constitui-se como construção e expressão do sujeito (MADEIRA, 1991; JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2015). Esse, por sua vez, mesmo que seja abordado por uma perspectiva psicológica, é compreendido, no campo das representações, em suas relações, na sua pertença a grupos (JODELET, 2001). Na definição da autora, a representação social

(...) é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Ou, na definição de Moscovici,

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (MOSCOVICI, 2015, p.46).

Já na caracterização de Osti (2012, p.13), “Um conjunto de opiniões, comportamentos, valores, proposições, reações, avaliações, conceitos, que estão e são organizados dentro de uma classe, de uma cultura ou de um grupo, compõem a representação social”. Ou ainda em outras definições, as representações são um conhecimento que permite ao indivíduo se apropriar do

mundo exterior através de palavras e ideias comunicáveis, (...) o processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades que podem também se referir a outro objeto, fenômeno relevante ou realidade (...)” (KOZEL, 2002, 2013, p.64).

Sendo assim, essas representações vão sendo forjadas, construídas e reconstruídas cotidianamente e continuamente, havendo uma divisão do trabalho no que se refere às representações sociais entre aqueles que as criam, ou seja, os sujeitos que se dedicam à difusão dos conhecimentos científicos e artísticos (MOSCOVICI, 2001). E toda representação possui uma face icônica e uma face simbólica (MOSCOVICI, 2015). Elas são interdependentes e estão ligadas com o fato que “(...) a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2015).

E, baseando-se nessa teoria, é possível dizer que a imagem mental formada, em cada indivíduo, sobre determinado tema, não é uma imagem pura, mas sim contextualizada, influenciada pelos valores e crenças da sua realidade social. Assim, não há como investigar as representações sem considerar as imagens, os conceitos, as palavras que estão associados a elas, compreendendo-as como um sistema simbólico de mediação que se transforma de acordo com as necessidades de um contexto (GILLY, 2001).

Desse modo, todas essas representações são também dinâmicas, pois se modificam ao longo do tempo, como ilustram algumas pesquisas nesse campo, sempre ocorrendo sua ativação e reativação na vida social (JODELET, 2001). Ou seja, os seres humanos, ao longo da História, buscaram explicar e dar concretude aos fenômenos novos (e que, portanto, desconheciam) através do procedimento de torná-los familiares e tangíveis a partir dos conhecimentos e parâmetros que já possuíam. Quando do surgimento de doenças, durante a Idade Média, atribuíam a ela o sentido de uma praga divina. Ou no período das Grandes Navegações associavam os fenômenos marítimos e atmosféricos a monstros marinhos (ARRUDA, 2014). Já Jodelet (2001), para provar esse pressuposto, utilizou o exemplo do surgimento da Aids nos anos 1980 para ilustrar as diferentes representações que se originaram, tanto de cunho social e moral quanto de caráter biológico. Em um contexto de desconhecimento sobre a doença, suas causas foram atribuídas a diferentes fatores, por parte de distintos grupos. Nesse caso, concepções, muitas vezes opostas, disputavam o discurso sobre o que era a Aids.

Fazendo uma transposição para o contexto atual, a eclosão da pandemia de Covid-19 imediatamente induziu a elaboração de representações sociais sobre o vírus, sobre a origem da pandemia, sobre os responsáveis pela doença assim como sobre as prevenções ou tratamentos

para combatê-la. Mesmo que muitas dessas representações, construídas logo no início da pandemia, fossem sendo desmentidas pelo avanço do conhecimento científico, que passou a elaborar novas representações sobre a doença, elas permanecem circulando entre grupos de pessoas. Inclusive ganharam um alcance bastante significativo com a contribuição da possibilidade de difusão via redes sociais. A partir dessas representações consensuais entre grupos, há a possibilidade de traçar seus contornos de acordo com a definição que atribuem ao objeto representado (no caso, a Covid-19) e a realidade consensual que formulam. Isso seria possível, até mesmo, no campo científico, já que no momento de identificação dos primeiros casos no Brasil e no mundo não havia consonância nas afirmações sobre a pandemia.

A atualidade dessa noção de representação, portanto, é inegável. Apesar da demora para avançar por causa dos obstáculos epistemológicos existentes, por exemplo, na Psicologia e nas Ciências Sociais, sob influência, respectivamente, do behaviorismo e do marxismo (JODELET, 2001), destaca-se a relevância das pesquisas que utilizam como fio condutor essa noção e até mesmo as teorias que dela derivam. E a Psicologia Social, sendo um campo de pesquisa bastante diverso, mantém a centralidade da noção de representação social, apesar de tal ainda ser empregada de forma fluida nas pesquisas (ANTUNIASSI, 2008).

É reiterado em diferentes textos sobre a teoria que o conceito de representação social desempenhou e desempenha um papel de reunificador nas Ciências Sociais por se encontrar na interface entre o psicológico e o social, campos separados pelo paradigma positivista. E, indiscutivelmente, Serge Moscovici cumpriu uma tarefa essencial nesses esforços de fazer com que a representação social ganhasse centralidade. Mais do que ninguém, o psicólogo romeno apontou para a necessidade de inclusão de conceitos psicológicos para explicar fenômenos que eram sociais.

Em primeiro lugar, a importância de Moscovici pode ser traduzida pelo papel que teve de recuperar a noção de representação social e de redefinir o campo da Psicologia Social, afastando-se de perspectivas dominantes de sua época (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Sua grande preocupação era a de construir uma Psicologia Social do conhecimento³, cuja perspectiva estava baseada na concepção do conhecimento não ser uma mera descrição, mas produto da interação e comunicação entre os seres humanos. Inclusive, existe uma correspondência entre as formas de organização e comunicação existentes na sociedade e os aspectos envolvidos no pensamento social (MOSCOVICI, 2001).

³ Sá (1993) denomina por Psicossociologia do conhecimento.

Essa ótica sociopsicológica de Moscovici se opunha às tendências dominantes da Psicologia da época, ligadas ao comportamentalismo, individualismo e cognitivismo (MOSCOVICI, 2015). E esse é uma das grandes contribuições de Moscovici: para além de negar e criticar algumas das perspectivas dominantes do contexto em que iniciou seus estudos, afirmou outras possibilidades de pesquisa e outras concepções de mundo e de ciência, apesar de reconhecer as contribuições anteriores.

Depois sua teoria se desdobrou em três correntes⁴ teóricas complementares (SÁ, 1998, 2001; ALMEIDA, 2005): a primeira, de perspectiva etnográfica e histórico-cultural, tem como representante principal Denise Jodelet, que se mantém mais fiel às proposições originais e assume o papel de uma grande sistematizadora e divulgadora da teoria. A segunda, com uma perspectiva sociológica que busca explicar as variações das representações a partir das diferentes inserções sociais dos indivíduos, tem como principal expoente o psicólogo Willem Doise. Enquanto a terceira, com uma dimensão cognitivo-estrutural, é liderada por Jean-Claude Abric, Claude Flament e Pierre Vergès. Especificamente nessa pesquisa, mesmo reconhecendo a diversidade de correntes que teorizam sobre as representações sociais, serão adotadas, como referências principais, as contribuições de Serge Moscovici, um pioneiro nessa teoria, e as proposições de sua orientanda Denise Jodelet.

Alguns fatores na época (a partir da década de 1950) foram responsáveis pela emergência da noção de representação: a renovação da Psicologia Social e das Ciências Sociais e a proliferação dos movimentos sociais, responsáveis por difundir e partilhar as representações (MOSCOVICI, 2001). Com essa renovação, os aportes da Psicologia Social passaram a ser orientados para a compreensão das mudanças. É por isso mesmo que as representações sociais, centrais nesse campo, só podem estar fundamentadas em uma perspectiva dinâmica. E não só baseadas no entendimento das mudanças, que ocorrerem a partir das alterações em seu núcleo central, mas também na diversidade, já que as representações sociais estão relacionadas com as diferenças na sociedade (ALMEIDA, 2005; MOSCOVICI, 2015).

Para Moscovici (2015), há duas principais funções das representações sociais: a primeira tem como propósito convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos, associando-os a modelos e categorizando-os. Lembrado que o pensamento está condicionado

⁴ Ribeiro (2015) menciona quatro tendências ou abordagens no estudo sobre as representações sociais: processual, que objetiva estudar os fenômenos cognitivo-afetivos no processo de construção das representações através de imagens e significações; estrutural, que tem como foco a identificação dos fenômenos que estruturam as representações; sociocognitiva, que tem como objetivo analisar os processos psicossociais; e a estruturalista. Ens, Donato e Ribas (2015) ainda acrescentam a abordagem dialógica, que tem como representante Ivana Marcová.

ao sistema e às categorias em que estamos imersos, ou seja, a visão que temos do mundo está condicionada às convenções sociais, as quais são contextualizadas no tempo e no espaço. A segunda função se liga à prescrição, influenciando o que devemos pensar. Nas palavras de Moscovici (2015, p.37), as representações não são pensadas por nós, já que somos introduzidos em um mundo repleto de representações já existentes e, por isso, elas são, na verdade, “repensadas, recitadas e reapresentadas” por nós.

Essas podem ser subdivididas em quatro: a função de saber, para compreender e dar sentido à realidade social, e a função de orientação, pois as representações servem como guias de conduta para as práticas sociais. Acrescenta-se a elas a função identitária, por definir os contornos de um grupo e possibilitar um sentimento de pertencimento ou não pertencimento aos sujeitos; e a função justificadora, ligada ao comportamento, às alegações que buscam explicar as condutas. (SANTOS, 2005; RIBEIRO, 2015).

Considerando que as leis que governam o mundo da ciência são diferentes das leis que governam o mundo cotidiano, Moscovici faz uma distinção, central na sua obra, entre o universo consensual e o universo reificado (MOSCOVICI, 2015).

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2015, p.49-50).

Ou seja, esses universos (consensual e reificado) expressam, respectivamente, a igualdade e a desigualdade. Enquanto no primeiro, ligado à natureza específica das representações sociais, a sociedade é vista como sendo formada por indivíduos iguais e livres, no segundo, compreendido através da ciência, a sociedade é compreendida a partir das classes sociais e dos diferentes papéis que os indivíduos nela ocupam (MOSCOVICI, 2015). Nas relações entre eles, a ideologia tem a função de facilitar e transformar as categorias consensuais em categorias reificadas, nas palavras do próprio Moscovici (2015). Inclusive, as representações não podem ser desvinculadas da ideologia, que é geral e difusa, pois esta cumpre papel na estruturação do pensamento e nos referenciais do raciocínio humano (MADEIRA, 1991).

Como a finalidade de todas as representações é tornar familiar o que não é familiar, há uma tensão entre esses polos no universo consensual, tensão essa em favor do familiar (MOSCOVICI, 2015). E, assim sendo, o surgimento de uma novidade é propício para a

construção de novas representações, as quais terão o papel de converter o que era desconhecido em algo próximo, o que está relacionado com o processo de ancoragem (JODELET, 2001). Como as ciências também produzem representações sociais, como ilustrado em vários exemplos, o objetivo da ciência é o oposto: tornar o familiar em não familiar (MOSCOVICI, 2015). Além disso, essas representações são compostas de figuras e expressões socializadas (OSTI, 2012) e podem ser entendidas tanto como conceito quanto como fenômeno e/ou teoria (SÁ, 1993).

A partir delas é possível a definição dos contornos de um grupo e de suas particularidades, considerando que também são empregadas para justificar determinadas atitudes dos sujeitos, seja a nível individual ou grupal. E, portanto, o conceito de representação social contribui com a construção do objeto de pesquisa em uma perspectiva relacional, permitindo inserir o indivíduo pesquisado em uma estrutura do grupo social ao qual ele pertence (ANTUNIASSI, 2008).

Quanto à gênese, há algumas hipóteses para a criação das representações: a desiderabilidade, o desequilíbrio e o controle, as quais, apesar de parcialmente verdadeiras, são muito genéricas para Moscovici (2015). Sendo assim, o que de fato está relacionado com a criação das representações são dois mecanismos principais: a objetivação e a ancoragem. Ambos demonstram que as representações possuem três grandes dimensões: atitude, informação e imagem (JOVCHELOVITCH, 2008; RIBEIRO, 2015). No caso dos dois mencionados, eles têm papel importante no sentido da concreticidade das representações na vida social, ao traduzirem para um nível quase que material a atividade simbólica (JOVCHELOVITCH, 1995) e ao indicarem algo fundamental que deve ser considerado nas pesquisas: a compreensão das representações pressupõe entender que o novo surge a partir do velho e transforma-o.

A objetivação condensa significados diferentes em uma realidade familiar, ancorando tais significados em uma realidade conhecida (JOVCHELOVITCH, 1995). Ou seja, esse processo faz com o que o era desconhecido torne-se familiar, o que era abstrato converta-se em algo concreto (JODELET, 2001). Através da objetivação há a transformação do conceito em uma imagem ou núcleo figurativo, dissociando tal conceito do seu contexto original de produção, ligado ao campo científico (ALMEIDA, 2005; SANTOS, 2005). E há três movimentos no processo de objetivação: a seleção e descontextualização, que faz com que apenas algumas informações sejam selecionadas e retiradas do contexto pelos sujeitos; a

formação de um núcleo (ou modelo) figurativo; e a naturalização dos elementos relacionados a cada objeto, como se fossem intrínsecos a ele (SANTOS, 2005; MOSCOVICI, 2015).

Já a ancoragem vem da ideia de “aportar” os objetos em sistemas de referência e pensamento já existentes, estabelecendo uma rede de significações em torno deles e envolvendo, portanto, atribuição de sentido, instrumentalização do saber para a compreensão do mundo social e enraizamento no sistema de pensamento a partir de sistemas de representações preexistentes (SANTOS, 2005). Ou seja, ela está relacionada com os atos de nomear e classificar. Através desse procedimento, o indivíduo integra, mediante alguns ajustes, o objeto representacional ao sistema de valores e significações que possui. Em outras palavras, insere tais objetos em categorias já existentes, transformando não só algo abstrato em algo concreto, mas fazendo com que o abstrato torne-se um concreto significativo (ALMEIDA, 2005).

Para além desses processos responsáveis pela gênese das representações sociais (a objetivação e a ancoragem), há o pertencimento das representações a diferentes esferas. Pelo fato de ligar sujeitos a objetos, a representação identifica um universo de pertencimento, que Jodelet (2009) distingue em três esferas (do ponto de vista do sujeito pensante): subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva. A partir dessas esferas é possível constatar como os sujeitos e suas representações estão inscritos em uma rede de interações e comunicações, já que os indivíduos nunca estão isolados no mundo. Tais representações circulam entre as esferas e são produto da criação de diferentes indivíduos e grupos. Nas palavras do próprio Moscovici (2015, p.41):

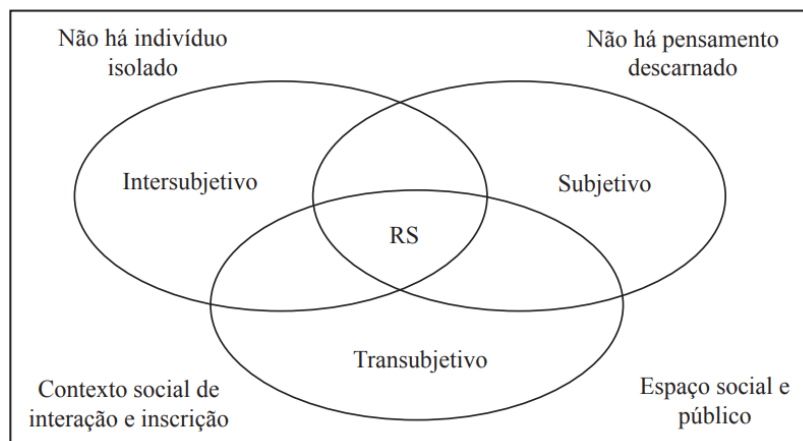
Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (...) Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. O que é ideal, gradualmente torna-se materializado. Cessa de ser efêmero, mutável e mortal e torna-se, em vez disso, duradouro, permanente, quase imortal. Ao criar representações, nós somos como o artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus.

Detalhando cada uma das referidas esferas (Figura 2), a partir das ideias de Jodelet (2009), a primeira está conectada com as dimensões do sujeito e aos processos de natureza cognitiva e emocional, havendo grande variação a depender das experiências de vida e das situações que elaboram as representações. Essa esfera exprime os significados que os sujeitos (individuais e coletivos) atribuem a um objeto. Por sua vez, a esfera intersubjetiva remete às representações estabelecidas na interação entre os sujeitos relacionadas a um objeto em comum.

Nessas trocas, entre outras coisas, há o intercâmbio de informações, a interpretação da realidade e a criação de significados, indicando que é na comunicação entre os sujeitos que as representações são construídas e reconstruídas (JODELET, 2009).

No caso da transubjetiva, essa é uma esfera composta por elementos de variadas origens e que atravessam as outras duas, estando relacionada a tudo que é comum entre os membros de uma coletividade. As informações, normas e valores impostos pelas relações de poder, pela hegemonia ideológica de algum grupo e pelos meios de comunicação em massa são exemplos de representações pertencentes a essa esfera, cuja “(...) escala domina tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais” (JODELET, 2009, p.698).

Figura 2 - As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: JODELET, 2009, p.695.

Quanto à investigação dessas representações pela academia, Jodelet (2001) sublinha algumas particularidades do campo de pesquisa das representações sociais: a vitalidade, a transversalidade e a complexidade. O primeiro qualitativo estaria relacionado com o atributo de noção de representação social como frutífera para diferentes áreas das ciências humanas. Enquanto isso, a transversalidade se liga à possibilidade de articulação das representações com múltiplos campos de pesquisa. Por sua vez, seu atributo conectado à ideia de particularidade se deve ao fato da teoria das representações dever ser compatível com a complexidade do fenômeno e da noção de representação, inclusive porque a compreensão de processos de dinâmica social e psíquica exige um sistema teórico bastante elaborado (JODELET, 2001).

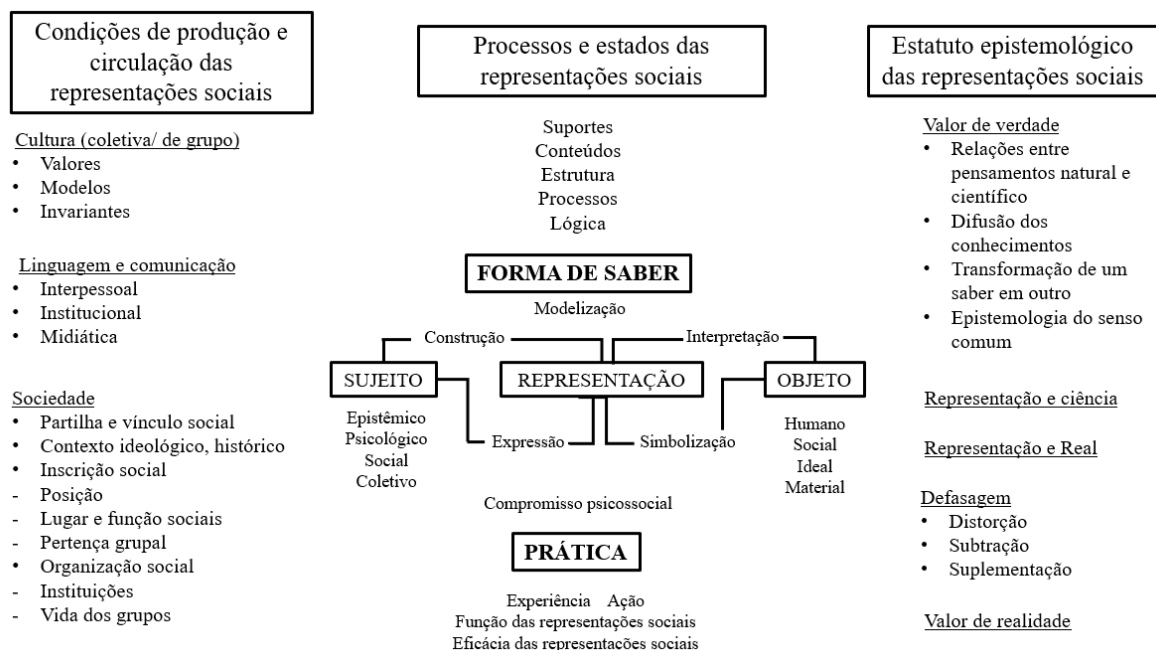
Em seus diagnósticos sobre a pesquisa em representações sociais, marcada pela diversidade e pelo atributo de possuir instrumentos conceituais e metodológicos próprios, Spink

(1993) e Jodelet (2001) constataam variedade de objetos de representação, multiplicidade de abordagens metodológicas, emergência de teorias para explicar estudos e processos e surgimento de paradigmas para explicar a dinâmica representacional. Isso se deve, pois

(...) as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p.26).

Todas essas características indicam que uma pesquisa em representações exige a articulação de diferentes aspectos e, por isso, torna-se complexa, como é apresentado na Figura 3. Além disso, não há representação sem objeto e, portanto, compreender a representação passa por interpretar o que está sendo representado.

Figura 3 - O espaço de estudo das representações sociais



Fonte: JODELET, 2001, p.33.

Essa complexidade de estudo, que envolve condições de produção e circulação, processos e estados e estatuto epistemológico das representações sociais se liga com três questões fundamentais, centrais para os programas de pesquisa: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com qual efeito?” (JODELET, 2001, p.28). A primeira está ligada às condições de produção e circulação, ou seja, ao contexto sociocultural dos sujeitos. A segunda com o pensamento sobre determinado objeto, sendo que a partir disso é possível deduzir conteúdo, estrutura e formação das representações. Enquanto isso, a terceira está ligada ao estatuto epistemológico, demonstrando relações entre o conhecimento do

cotidiano e o pensamento científico (SÁ, 1998; NASCIMENTO, 2015). E, na investigação das representações sociais, dois aspectos importantes estão ligados com o estabelecimento das relações com a linguagem, que “carrega” as representações, e com as relações e transformações entre o saber científico e o senso comum, que a partir de tal perspectiva teórica é considerado como um conhecimento verdadeiro.

2.2. A Teoria das Representações Sociais

Retornando às contribuições do pioneiro ao propor uma abordagem inovadora para as representações sociais, Serge Moscovici, seus principais subsídios ao campo acadêmico se inserem em meados do século XX. Apesar de suas contribuições não se restringirem ao estudo das representações, nessa pesquisa os interesses estão centrados nesse conceito e nessa teoria. Sendo assim, apresentar um pouco da História até chegar ao conceito e depois à Teoria das Representações Sociais é um caminho interessante para elucidar o quanto os aportes teóricos desse psicólogo romeno foram inovadores e significativos, posteriormente, para várias áreas do conhecimento.

A noção de representação coletiva havia caído em desuso, passando por um eclipse de quase meio século na França, é retomada, considerando suas contribuições para o estudo de diferentes temáticas⁵, apenas no início dos anos 60 (MOSCOVICI, 2001). Essa ressurgência do conceito não significa, no entanto, sua reintrodução no campo acadêmico sem a ocorrência de modificações, as quais vão transformá-lo, e sem uma resistência em relação a ele, sobretudo na sua difusão no exterior (fora da Europa). Nas palavras do próprio Moscovici (2001), tal conceito ganha, a partir desse novo período, uma nova “coloração”.

Como os conceitos carregam consigo o “tempo” e o “espaço” em que se inserem, assim também o conceito de representação receberá novos contornos, diferenciando-se de alguns princípios que a ele eram atribuídos no passado. Vários intelectuais, por exemplo, se dedicaram ao estudo das representações, tais como Simmel, Weber⁶, Durkheim, Piaget e Freud até chegar à concepção de representação de Serge Moscovici. Para este, o inventor do conceito de

⁵ “Estudar a difusão dos saberes, a relação pensamento/comunicação e gênese do senso comum (o que os ingleses chamam de lay thinking) constituía elementos de um programa que se tornou familiar desde então” (MOSCOVICI, 2001, p.45).

⁶ Uma das contribuições de Max Weber (1864-1920), representante da sociologia compreensiva, foi afirmar que as ciências sociais devem se preocupar com os significados das ações sociais dos indivíduos no contexto de suas experiências. Isso representa uma diferenciação entre o método das ciências naturais e das ciências sociais, enfatizando que os fenômenos sociais precisam ser compreendidos a partir de uma outra ótica, o que culmina no desenvolvimento de métodos e técnicas adequados para sua pesquisa, como aqueles de natureza qualitativa (GOLDENBERG, 2015).

representação, aquele que delineou suas características, foi Émile Durkheim, que tinha a preocupação de estabelecer diferenciações entre as representações individuais e as representações coletivas.

Enquanto para Durkheim, segundo Moscovici (2001, p.47), as primeiras “(...) têm por substrato a consciência de cada um; as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade”. Ou seja, para o sociólogo francês, a representação coletiva é homogênea, vivida pelo grupo, perdura por gerações, exerce coerção sobre os indivíduos, carrega uma inteligência única, é obra de determinada comunidade e tem certa autonomia e permanência, o que a distingue em grande parte da representação individual (MOSCOVICI, 2001). Elas, na concepção durkheimiana, seriam caracterizadas pela autonomia, exterioridade e coercitividade (SÁ, 1993) e tais representações coletivas ressaltam os fatos e são diferentes para cada tipo de sociedade, como ilustra Moscovici (2001) com o exemplo da atribuição de significado às sombras por variados grupos sociais. Além disso, Durkheim estabelecia uma separação entre o social e o individual, tendo como premissa a independência dos fenômenos sociais em relação à consciência humana (GOLDENBERG, 2015).

A autonomia da representação coletiva é um aspecto de destaque, pois esse atributo estaria ligado a uma relativa independência da representação no que concerne às relações sociais. É essa concepção, defendida por Durkheim e seus seguidores, que será contestada, posteriormente, pelos teóricos das representações sociais, inclusive porque essa abordagem não explicava os processos que dão origem às representações (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Em outras palavras, para Durkheim, as representações individuais pertenciam ao campo da Psicologia como um fenômeno irreduzível à atividade cerebral, enquanto as representações coletivas compunham o campo de interesse da Sociologia por serem um elemento de integração, coesão e conservação da sociedade tal como a soma da representação dos indivíduos (MOSCOVICI, 2015; OSTI, 2012). Destaca-se que a ciência, a religião, os mitos e as categorias de espaço/tempo, para Durkheim, estavam incluídos como representações e ele compreendia cada uma dessas áreas como conhecimentos inerentes à sociedade, tendo as representações o papel de manter a coesão social (SÁ, 1993; MOSCOVICI, 2015).

Nesse contexto, Moscovici (2015) afirma que, para a Sociologia, as representações sociais eram encaradas como um átomo: uma unidade indivisível, que para as análises posteriores precisariam ser descritas e explicadas. Sendo assim, não havia uma preocupação com a estrutura e dinâmica das representações sociais. Assim também, seria possível questionar em que medida e de que forma as representações coletivas poderiam explicar fenômenos que

são sociais, se é considerado que elas possuem autonomia quanto às relações existentes na sociedade?

Em síntese, a perspectiva de Durkheim apresentava alguns impedimentos que precisavam ser ultrapassados. Entre eles a inclusão de uma ampla gama de conhecimentos heterogêneos, os quais não conferiam unidade às representações. Além disso, em um sentido já mencionado, o sociólogo francês abordava as representações como sendo fenômenos estáveis e imutáveis e entidades explicativas absolutas, ou seja, não precisariam ser desvendadas em sua gênese e estrutura (SÁ, 1993). Considerando essas limitações, algumas perspectivas existentes necessitariam ser superadas a fim de explicar a dinâmica das representações na sociedade, a qual está em constante mudança.

Evidenciando o conhecimento na qualidade de fruto de um acúmulo histórico, mesmo que no caminho algumas premissas sejam abandonadas ou refutadas, Moscovici (2001) então preenche de concretude a noção abstrata de representação de Durkheim a partir de algumas pistas dadas por Freud e Piaget. Ou seja, com base nos referenciais e esforços intelectuais anteriores, ele começa a delinear uma Psicologia Social das Representações. Aliás, atribuía certa “vagueza” ao qualitativo “coletivo”, associado às representações, já que seu interesse era o de compreender o processo de construção das representações sociais em uma sociedade em transformação, atribuindo a essa noção um caráter dinâmico e em interface do individual com o social.

Como já destacado, outros estudiosos contribuíram com avanços nas discussões sobre as representações. Piaget, por exemplo, ao estudar a representação do mundo na criança, estabelece a especificidade das representações em termos dos mecanismos psíquicos, considerando as mudanças entre as representações infantis e as representações na fase adulta. Já Freud mostra a força das representações, destacando a interiorização das representações na passagem do consciente para o inconsciente (MOSCOVICI, 2001).

Levy-Bruhl também foi um estudioso das representações, mas em outra vertente. Apesar de seus avanços teóricos em relação a outros sociólogos que se dedicaram à compreensão do conceito, suas análises são problemáticas. Ele faz uma classificação das sociedades em primitivas e civilizadas. As primitivas estariam ligadas a um pensamento voltados para o sobrenatural e os pensamentos desses povos primitivos não poderiam ser compreendidos já que eles apresentam modelos de representação incomensuráveis para outros povos (MOSCOVICI, 2001). Já as civilizadas apresentariam características opostas.

No que se refere à ressurreição da noção de sujeito no estudo das representações sociais, o que acontece apenas ao final do século XX a partir de novas conjunturas teóricas e epistemológicas, Jodelet (2009) busca estabelecer as relações entre as representações sociais/coletivas e o sujeito enunciator/produtor dessas representações. Há, inegavelmente, um lugar de destaque do sujeito, ainda mais considerando a triangulação sujeito-outro-objeto, proposta por Moscovici, para abordar as representações sociais. Mas por que o sujeito foi deixado de lado nas reflexões teóricas durante longos períodos? Existem algumas razões principais: nos estudos sobre as representações sociais houve uma centralização nos fenômenos de interação e comunicação, além de que diferentes correntes do pensamento rejeitaram a noção de sujeito, tal como o positivismo, o materialismo, o estruturalismo e o pós-modernismo (JODELET, 2009). Isso, na Psicologia, traz um impacto ao desconsiderar o sujeito como entidade psicológica e mental.

Apesar das limitações impostas pela rejeição da noção de sujeito nas investigações, Jodelet (2009) afirma que houve consequências positivas dessa atitude já que, sendo a Psicologia Social um campo que está na interface entre o psicológico e o social, houve a possibilidade de reintroduzir a dimensão social na abordagem dos fenômenos, para além da dimensão de análise do sujeito. Na modernidade, as representações estão relacionadas com a adaptação às diferentes formas de legitimação que existem, centradas em vários polos de poder (MOSCOVICI, 2015).

Há, pois, uma disputa pela hegemonia e legitimação de diferentes representações através das formas difusas de comunicação, as quais participam da constituição das representações (enquanto criação coletiva) e da sua difusão. Há também alguns determinantes para a produção das representações sociais: pressão à inferência, exercida pelos grupos sociais; engajamento, que está relacionado aos interesses dos indivíduos por algo; e dispersão da informação, que ocorre de forma desigual no interior da sociedade (MOSCOVICI, 1978).

Nas palavras de Moscovici (2015), as representações são produto⁷ e conteúdo da comunicação, o que se relaciona com a relativa estabilidade das primeiras. Com isso, a atualidade desse debate é enorme em um contexto em que se fala sobre as disputas de narrativas no campo da política, da história e da cultura, conflito este que se dá por diferentes meios de

⁷ Para Spink (1993), as representações são produto porque são pensamento constituído por imagens, crenças, opiniões, que não se separam das condições de produção. Mas, ao mesmo tempo, são também processo, por emergirem enquanto pensamento constituinte e núcleos estruturantes, os quais estão sempre em elaboração e transformação.

comunicação, sobretudo virtuais. Como premissa da Teoria, é fundamental conhecer a dinâmica do senso comum e estabelecer comparações com o conhecimento científico, o qual é nutrido pelo primeiro (CRUSOÉ, 2004).

As discussões sobre essa Teoria se ampliaram enormemente nas últimas décadas, o que se evidenciou, por exemplo, na Rede Internacional de Comunicação sobre Representações Sociais, na criação de periódicos científicos voltados para a publicação de estudos em representação e na realização de conferências internacionais para discutir o campo (JODELET, 2001). Inclusive, a ampla difusão e utilização da teoria está associada, principalmente, com a possibilidade de combiná-la a diferentes procedimentos metodológicos e incorporá-la a distintos domínios⁸. Ela pode até ser considerada como uma grande teoria, já que abarca um conjunto de possibilidades de pesquisa tal como contribui no sentido de explicar o funcionamento da sociedade (ALMEIDA, 2005).

No caso brasileiro, um marco para a entrada da Teoria das Representações Sociais no país foi a edição do livro “A representação social da psicanálise”, de Serge Moscovici, publicado em português em 1978. Nessa obra, considerada a principal referência para a teoria, Moscovici se utiliza do levantamento de dados primários e da análise de conteúdo para compreender as representações sociais da Psicanálise na França. Já Denise Jodelet, em seus estudos, utilizou como procedimentos metodológicos a etnografia e a entrevista como caminhos para capturar as representações. Trouxe grandes avanços para o campo das representações sociais, no que se refere à elaboração da teoria, às respostas aos críticos e à ampla difusão da teoria na América Latina e, mais especificamente, no Brasil.

2.3. A relevância das pesquisas em representações sociais para o campo educacional

Os aportes da Psicologia até a década de 1960 eram outros, em que o sujeito era considerado como agente passivo e universal e o conflito era um indicador de desequilíbrio. Sendo assim, os pressupostos educacionais embasados por Psicologia com essas concepções estavam relacionados a uma educação neutra, objetiva e a-histórica. Em oposição a essa fundamentação psicológica, que se manifestava de igual modo nas concepções presentes na prática educativa, nas últimas décadas do século XX se desenvolveram construções teóricas que conciliavam o ator individual e o ator social, o micro e o macro, o psicológico e o social, tal como a Teoria das Representações Sociais (SOUSA, 2002).

⁸ Jodelet (2001) menciona alguns domínios e assuntos relacionados à Teoria das Representações Sociais: domínio psicológico, domínio educacional, estudo de papeis e atores sociais e relações intergrupais.

Sendo assim, o debate sobre a Psicologia da Educação e, notadamente, sobre as representações sociais no campo educativo, pode ser compreendido, do ponto de vista histórico, algo recente. Se as constatações de Gilly (2001) apontavam para a incipiência de pesquisas educacionais que colocassem as representações em um lugar de centralidade, atualmente podemos identificar um cenário de grandes avanços e diversidade nas investigações no campo da Educação que se valem os aportes teóricos, conceitos e metodologias relacionadas a essa teoria, inclusive no Brasil.

Apesar do emprego da Teoria das Representações Sociais em outros campos científicos, no caso da Educação, dadas as suas especificidades, há grandes possibilidades de pesquisas que busquem investigar as representações dos sujeitos, das relações e dos objetos de conhecimentos envolvidos no fenômeno educativo. Através dos estudos em Educação é possível compreender a construção, evolução e transformação das representações sociais, por exemplo quando se analisa a relação dos grupos com determinado objeto de conhecimento (GILLY, 2001).

A Psicologia e a Sociologia oferecem grandes contribuições, por meio de suas subáreas, para o campo da Educação. Então conceito de representação, por estar na interface entre o psicológico e o social, que são centrais, respectivamente, para cada uma das áreas, oferece para as pesquisas educacionais uma noção fundamental. Assim como a compreensão da Educação não pode prescindir do entendimento do sujeito sócio-histórico envolvido, em qualquer que seja o papel que desempenha no ato educativo, também não é possível desconsiderar o contexto em que esses sujeitos estão, o que envolve o espaço social, as relações com tal espaço e as próprias relações entre os sujeitos. Por isso que os conhecimentos da Psicologia e da Sociologia são tão importantes para desvendar esses aspectos no campo educacional.

O conceito de representação, estando na interface, possibilita uma união entre áreas do saber, lembrando que todas as formas de conhecimento estão associadas às representações (OSTI, 2012). Como o fenômeno educativo é multidimensional, “o interesse essencial da noção de representação social (...) consiste no fato que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p.321). E não só isso. Também auxilia na identificação dos grupos relacionados a cada um desses conjuntos de significações sociais, os quais são constituídos por contradições. Inclusive, as representações podem ser utilizadas para justificar as desigualdades sociais, que perpassam inevitavelmente a escola, e as práticas escolares dos sujeitos.

Na escola confrontam-se as representações, o que mostra o embate entre o novo e o velho. Essa situação pode ser utilizada como um disparador para a revisão e a reflexão de representações ligadas a determinados conceitos que circulam, por exemplo, tanto no senso comum quanto nos meios científicos. Mas ao mesmo tempo, esse confronto (no sentido positivo do termo) entre representações pode não ser considerado como relevante, relegando uma das potencialidades do ato educativo, que é a construção de novas representações a partir daquelas já existentes e compartilhadas pelos sujeitos que participam do processo. E como carrega o estatuto de conhecimento que ratifica o senso comum, a representação, sendo uma construção social, legitima determinada realidade escolar (GILLY, 2001).

Menin, Shimizu e Lima (2009), ao analisarem teses e dissertações da Educação que utilizaram como referencial a Teoria das Representações Sociais e têm como discussão central as representações de ser ou sobre o professor, constataram seu auxílio para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de funções na escola. E para compreender como o professor, a partir de algumas imagens, estrutura seu mundo profissional. Mas destacam que, apesar das contribuições das pesquisas nessa área e dos avanços, em termos quantitativos, no uso desse referencial para as investigações em Educação, a produção científica ainda apresenta pouca profundidade e rigor metodológico, havendo estudos muito descritivos e pouco explicativos.

Gilly (2001) aponta que historicamente existem alguns temas de interesse nas pesquisas em representações sociais inseridas no campo educacional, como o fracasso escolar e as desigualdades face à escola. Além deles, analisando as pesquisas mais recentes publicadas no Brasil, poderíamos também incluir uma preocupação com as representações sobre violência escolar, aprendizagem, adolescência, preconceitos, indisciplina, democracia, gênero, drogas, deficiência, corpo e meio ambiente. Um exemplo interessante, apresentado por Gilly (2001) e que se relaciona com a Educação, é sobre as diferenças de representações entre as famílias no que se refere à importância e ao papel que atribuem à escola. Ou mesmo como cada aluno, a partir de suas concepções, se remete a uma ideia de escola. Outro exemplo está ligado às representações que os alunos têm sobre seus professores, associando-os a diferentes imagens e perfis docentes, como indicam os resultados da pesquisa de Vale, Maciel e Rodrigues (2018).

Já Crusoé (2004) cita o exemplo da potencialidade de investigação das representações de professores e alunos sobre a indisciplina na escola, as quais, sendo um conhecimento do senso comum, interferem na ação e no comportamento dos sujeitos, que são determinados pela representação da situação e não apenas pelas características objetivas de tal situação. A prática

pedagógica, envolvida por um conjunto de representações, deve considerá-las enquanto um conhecimento verdadeiro, que serve como ponto de partida para o estabelecimento de relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos.

Mas o discurso científico sobre a pedagogia esteve, historicamente, associado a questões técnicas sobre os sujeitos e a aprendizagem. Isso explica o porquê as representações foram desconsideradas nos estudos sobre a Educação, já que se referem às significações presentes nas situações pedagógicas (GILLY, 2001). E isso traz consequências que perduram até hoje no que se refere ao fazer docente, pois esse discurso técnico, incorporado à Educação, fundamenta práticas e condutas. Isso poderia ser ilustrado, como forma de exemplificar como essas concepções se traduzem, quando as discussões sobre a Didática se restringem a uma dimensão técnica do como fazer, como dar aulas. Em oposição a essa abordagem, a compreensão sobre as representações, seja na pesquisa seja na formação de professores, pode contribuir para mostrar o quanto as situações pedagógicas são complexas e como nelas estão envolvidos aspectos sociais, individuais e subjetivos que transcendem uma preocupação apenas com o conteúdo que será ensinado e como o processo será desenvolvido.

2.4. A pesquisa de abordagem qualitativa para a compreensão das representações sociais

O uso de uma abordagem é um ato de aproximação e tradução do fenômeno que será estudado, o que significa que não é o fenômeno que é quantitativo ou qualitativo (GATTI, 2012). Esses enfoques são escolhas do pesquisador para obter dados e desenvolver a investigação a partir das problemáticas de pesquisa. Todas essas escolhas (da abordagem, das técnicas, dos instrumentos de pesquisa e do referencial teórico-metodológico) devem ser sempre confrontadas com a realidade e passar por uma constante avaliação ao longo do processo, sendo que algumas premissas podem ser rejeitadas no percurso. E não há hierarquia entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Pelo contrário. Pode haver uma oposição complementar entre ambas a fim de garantir maior aprofundamento e fidedignidade ao estudo (MINAYO, 2016), pois a primeira perspectiva busca traduzir e atribuir grandeza a um determinado fenômeno, enquanto a segunda procura fazer interpretações e dar significações ao que está sendo estudado (GATTI, 2002).

No caso da presente pesquisa, um conjunto de características dessa abordagem justificam a escolha por uma perspectiva qualitativa, assumindo que essas características não são consensuais dentro da ampla variedade de estudos que estão contemplados no conjunto denominado por “investigação qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 2013). Porém, dentre os

atributos dessa abordagem que são consonantes com a perspectiva adotada, está o enfoque na análise de microprocessos, contemplando relações individuais e grupais e encarando as unidades sociais como totalidades (MARTINS, 2004). Essa qualidade está alinhada com o interesse das pesquisas em representações sociais, que buscam compreender o que pensa um determinado grupo sobre certo objeto representacional, procurando apreender no grupo as relações que são estabelecidas para procurar explicar o que, como e por que sabem.

Além disso, três ações, que coadunam diretamente com os objetivos da presente investigação, orientam as pesquisas qualitativas: o compreender, o interpretar e o dialetizar (MINAYO, 2012). Inclusive, “compreender” é o verbo das pesquisas qualitativas, que utilizam o cotidiano, as vivências, as experiências e as estruturas como matéria-prima (MINAYO, 2016). E todo ato de compreender (seja do pesquisador ou do pesquisado) é parcial e inacabado (MINAYO, 2012), mas é a partir dele que são oferecidas possibilidades de interpretação, que ocorre ao longo de todo o processo e que é o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa qualitativa (GOMES, 2016).

Apesar das diferenças entre as investigações designadas por “qualitativas” há algumas outras características que as unem, mesmo que nem sempre todas elas estejam presentes ou se manifestem no mesmo grau. Yin (2016) sistematiza as características dessa abordagem em cinco principais aspectos: relação com as condições da vida real, representação das opiniões e perspectivas das pessoas, preocupação com as condições contextuais, revelações sobre conceitos sociais e uso de múltiplas fontes de evidência. Bogdan e Biklen (2013) também afirmam que são cinco principais características, as quais podem ser vinculadas aos princípios que amparam a presente investigação.

A primeira delas é que o ambiente natural é a fonte direta dos dados, havendo uma preocupação central com o contexto e as circunstâncias do estudo, o que está relacionado com alguns traços da pesquisa, já que as representações dos estudantes foram captadas através de desenhos e entrevistas feitas pelo próprio pesquisador na instituição escolar na qual os alunos estavam vinculados. Além disso, a escolha pela escola, que será apresentada mais adiante, não foi aleatória, dado o interesse em compreender as representações de alunos que residem e estudam em uma realidade bastante particular, o que influencia e impacta no modo como pensam e compreendem o mundo em que vivem.

Isso significa que os dados e as análises precisam sempre estar contextualizados, não podendo ser tomados em si (GATTI, 2012). Isso é extremamente válido para a pesquisa em

representações sociais. Quando são expostas as representações dos estudantes do Ensino Fundamental II associadas às escalas, não é possível dizer que elas são de todos os estudantes desse nível de ensino, mas apenas dos estudantes que participaram da pesquisa durante um certo período e em determinada escola. Inclusive, considerando as próprias características da abordagem qualitativa, não há interesse em promover generalizações, mas sim expor a riqueza da realidade social, que é um objeto de investigação essencialmente qualitativo (MINAYO, 2016).

Uma segunda propriedade das investigações qualitativas é a descrição (e minúcia), sendo seus dados traduzidos por palavras e imagens e havendo um cuidado de vinculação entre dado, contexto e forma como foram registrados (BOGDAN; BIKLEN, 2013). Esse aspecto se liga diretamente à natureza das pesquisas em representações. Como essas apresentam uma face icônica e outra face simbólica, a captura e compreensão das representações só pode ser feita através da descrição e análise de ideias (traduzidas em palavras e imagens) dos sujeitos. No processo de investigação, como é marca da abordagem qualitativa, alguns dados, por mais que pareçam triviais, secundários ou insignificantes, devem ser valorizados, pois podem ser um caminho para o entendimento sobre como e por qual motivo determinado indivíduo ou grupo representa algo ou alguém a partir de um certo modo. Mas é importante destacar que valorizar esses dados não significa que todos os elementos encontrados na pesquisa sejam relevantes para empreender uma explicação sobre o fato/fenômeno que está sendo estudado. É preciso haver uma seleção das variáveis explicativas.

Outra característica, a terceira delas, segundo Bogdan e Biklen (2013), é que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que apenas pelos resultados. Traduzindo esse aspecto para a pesquisa em representações, isso significa que não basta descrever as representações sociais expressas por um indivíduo ou por uma coletividade. É preciso investigar os processos, das mais diferentes naturezas, envolvidos na construção de tais representações, compreendidas como um produto dinâmico que é sempre originado e construído através das relações sociais. E, com base nisso, a pesquisa em representações é, por excelência, uma pesquisa qualitativa, pois busca investigar valores, atitudes, crenças e significados que envolvem a realidade social.

Há importantes questões éticas envolvidas com a metodologia de pesquisa qualitativa. Elas estão relacionadas com a forma como o cientista se coloca em relação ao grupo pesquisado e como ele analisa determinada realidade, a fim de não transformar o trabalho científico em orientação ideológica para esse grupo, mas sim fornecer instrumentos aos sujeitos para que

possam, de forma autônoma, desvendar e superar a realidade (MARTINS, 2004). Além disso, em grande parte delas, como envolvem investigações com os seres humanos, é exigido que sejam amparadas por um comitê de ética, o qual tem como objetivo resguardar os participantes.

Para além das potencialidades e da defesa dessa abordagem, são feitas algumas críticas a ela: a falta de representatividade das pesquisas, já que estas trabalham com unidades sociais; a ausência de generalização, pois os grupos escolhidos para a pesquisas nem sempre estão baseados em critérios voltados para a construção de amostras; a subjetividade relacionada à aproximação entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado; os problemas nas técnicas de coleta, processamento e análise de dados, dadas as dificuldades que envolvem a referida aproximação; a eficácia dos estudos, considerando que sua complexidade dependerá das capacidades do pesquisador, os quais nem sempre conseguem promover avanços através dos seus resultados; e a impossibilidade de realizar generalizações a partir dos resultados (MARTINS, 2004).

Mesmo considerando essas críticas, o entendimento é de que elas não limitam a presente investigação, nem a transformam em uma pesquisa de menor valor. A partir dos objetivos delimitados e do referencial adotado, é plenamente possível obter resultados com base em uma abordagem qualitativa. Em outras palavras, respondendo a algumas das críticas apontadas, a pesquisa não pretende ser representativa nem fazer generalizações. A preocupação da abordagem qualitativa deve ser com a amplitude e a profundidade do estudo e não com a sua generalização (MARTINS, 2004). Ela busca se aprofundar no mundo dos significados (MINAYO, 2016). No caso da aproximação entre o pesquisador e os pesquisados, isso também não se constitui em um problema. Pelo contrário: tal atitude é condição para que se possa conhecer as realidades dos estudantes, que impactam em suas representações, e para que os participantes tenham confiança no trabalho do pesquisador. Essa aproximação, no entanto, não significa perda de rigor nem desvio ético.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, a partir dos dados obtidos através da pesquisa, a análise geralmente é desenvolvida de modo indutivo, o que é uma quarta característica das investigações qualitativas. Como já afirmado, o interesse não é confirmar hipóteses, definidas como afirmações provisórias que tem o objetivo de antecipar algo que poderá ser confirmado (ou não) através da pesquisa (GOLDENBERG, 2015). Mas sim analisar um conjunto de dados que possam construir, fundamentando-se teoricamente e metodologicamente, uma explicação válida para determinado fato ou fenômeno. E, nesse conjunto de explicações, busca-se compreender os significados que os sujeitos atribuem a um determinado objeto, o que também é central nas investigações qualitativas (quinta característica). Em uma relação de diálogo entre

pesquisador e pesquisado, as trocas são permeadas por significados e sentidos atribuídos, transportando as perspectivas (e, portanto, as representações) dos sujeitos.

Essas observações expõem a riqueza das pesquisas qualitativas ou, mais amplamente, das próprias pesquisas científicas. Negando os princípios positivistas, tais como a objetividade total e a imparcialidade, os resultados das pesquisas serão diferentes a depender das condições da investigação. Portanto, a defesa da perspectiva qualitativa está relacionada com as especificidades das Ciências Sociais, a qual pressupõe uma metodologia própria e nega um modelo único de Ciência. Isso ficou evidente, por exemplo, nas contribuições, para a pesquisa qualitativa e quantitativa, da Escola de Chicago, que tinha como horizonte produzir conhecimentos para solucionar problemas sociais, e nos trabalhos de Bronisław K. Malinowski, principalmente a partir da publicação de sua obra “Argonautas do Pacífico Ocidental” (1922), fundamental para a renovação das ciências sociais e de seus métodos, introduzindo a valorização da observação direta e da experiência do pesquisador no campo como elementos centrais da pesquisa dos fenômenos sociais (GOLDENBERG, 2015).

Por mais que os dados sejam os mesmos, assim como os referenciais e os instrumentos utilizados, duas pesquisas podem ser distintas uma vez que há elementos que não podem ser replicados completamente sem que haja mediações. Mesmo reconhecendo esses fatos, deve ser feito um esforço de análise científica que minimize o subjetivismo, o achismo e o espontaneísmo na pesquisa (MINAYO, 2012), mostrando a possibilidade de garantir uma certa objetividade. Ao mesmo tempo, entendendo que essa é relativa, sua salvaguarda dependerá de uma boa delimitação dos critérios que serão utilizados e será de fundamental importância para não transformar o objeto construído em objeto inventado (GOLDENBERG, 2015).

Para além da abordagem adotada, subordinada às indagações iniciais e à natureza dos dados, é interessante ressaltar como o tema de pesquisa (as escalas geográficas) vai se tornando, ao longo do processo, um problema de pesquisa, já que o objeto de interesse vai sendo problematizado e questionado. A partir de um aprofundamento sobre ele vão se abrindo caminhos para como abordá-lo no decorrer na investigação. E a atitude problematizadora, que requer aprofundamento, deve percorrer todo o processo, a fim do objeto não se tornar irrelevante, a ponto de não justificar mais a execução do projeto.

Mais especificamente, destacam-se ainda alguns apontamentos feitos por Menin, Shimizu e Lima (2009) sobre pesquisas em Educação que utilizam como aporte a Teoria das Representações Sociais. Segundo as autoras, alguns estudos apresentam problemas

metodológicos como: não identificação das origens das representações sociais, ficando apenas na descrição; mal caracterização dos participantes da pesquisa; insuficiência de informações sobre os grupos (não identificando os elementos de pertinência dos indivíduos a determinado conjunto de pessoas); pouca clareza sobre os critérios para a escolha dos grupos pesquisados; carência de estudos comparativos; integração das pesquisas com outras áreas de conhecimento a fim de enriquecer as explicações, como a Antropologia e a Sociologia; falta de investigação sobre as transformações das representações; pouca análise da difusão de representações pela mídia e utilização de métodos muito simples de análise de dados.

No caso da presente pesquisa, ela foi estruturada em três grandes etapas. A primeira, denominada exploratória, esteve ligada à busca por referenciais teóricos que fundamentassem a discussão sobre as escalas, a Teoria das Representações Sociais e a pesquisa em Educação. Esse procedimento é essencial para garantir a “atitude problematizadora” e essa pesquisa bibliográfica deve ser disciplinada, crítica e ampla (DESLANDES, 2016). A segunda etapa consistiu no trabalho de campo, que pode ser entendido como a coleta de dados (sejam primários e/ou secundários), não podendo ocorrer sem uma cuidadosa preparação. A terceira, que será apresentada ao final do percurso, é a do tratamento do material empírico e documental, envolvendo ordenação, classificação e análise dos dados (MINAYO, 2016). Todas elas estão articuladas, encadeadas logicamente e devem apresentar uma coerência teórica e metodológica.

Uma preocupação inicial, por exemplo, quando o projeto de pesquisa ainda estava sendo desenvolvido, era se os atores sociais que participariam da investigação atribuiriam algum sentido ou significado ao objeto representacional (a escala geográfica). Foi questionado se a busca por estudar as representações sociais sobre as escalas era motivada por um interesse do pesquisador, que a considera uma noção/conceito/categoria fundamental para apreender o mundo, ou se os sujeitos de fato estabelecem (ou deveriam estabelecer) uma relação com ela ao longo do processo de escolarização.

Como nem todo o conhecimento do senso comum pode ser considerado representação social, já que para isso é preciso que o objeto seja polimorfo e tenha relevância cultural para o grupo (SANTOS, 2005), era recorrente o questionamento se compreensão das escalas geográficas pelos escolares poderia ser considerada uma representação social. Acrescenta-se a isso a preocupação com a significância do objeto para o grupo pesquisado. Quanto maior for tal significância do objeto, haverá maior profundidade da representação do sujeito em relação a ele, podendo até mesmo essas representações se articularem com a sua identidade

(MADEIRA, 1991). No entanto, acreditava-se, inicialmente, que os alunos não teriam uma relação tão profunda com o objeto representacional investigado.

Chegou-se à conclusão que no decurso do Ensino Fundamental II os estudantes constroem e mobilizam a noção de escala geográfica como uma condição para compreender o conjunto de conteúdos que compõem o currículo da Geografia Escolar para assim, como é objetivo dessa disciplina, compreenderem, de forma complexa, dinâmica e crítica, o mundo em que vivem. Isso trouxe maior segurança para que a pesquisa fosse levada adiante. Inegavelmente, a literatura sobre escalas geográficas e ensino de Geografia contribuiu enormemente para que ficasse evidente o papel da noção de escala na educação geográfica. E, mesmo reconhecendo essa importância das escalas para a Geografia, tal objeto de investigação não está circunscrito a um limite disciplinar, sendo relevante para várias outras áreas, inclusive de fora do campo acadêmico e científico.

2.5. As representações são de quem e de onde? Os participantes e o contexto socioespacial da pesquisa

Com relação ao grupo participante da pesquisa, foram escolhidos estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola do município de Rio Claro (SP). Nesse caso, primeiro é preciso justificar o porquê foram eleitos estudantes dessa etapa da escolarização. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os objetivos do ensino de Geografia nessa etapa envolvem o trabalho com conteúdo e o desenvolvimento de habilidades para que os estudantes resolvam problemas ligados às mudanças de escala, articulem diferentes escalas de análise, compreendam as interações multiescalares e interpretem o espaço geográfico (em sua complexidade) a partir dessa noção/conceito/categoria. Portanto, como esses objetivos são colocados pelo currículo prescrito para os alunos do Ensino Fundamental II, investigar o que pensam, ou seja, quais são suas representações sobre as escalas geográficas, torna-se relevante. Isso contribui para articular os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos construídos e reconstruídos pelo processo de escolarização formal que trabalha com a questão escalar. Sendo assim, se no sexto ano talvez não existissem representações sobre as escalas, ao final do nono ano esperava-se que elas tivessem sido constituídas (mesmo que de forma incipiente).

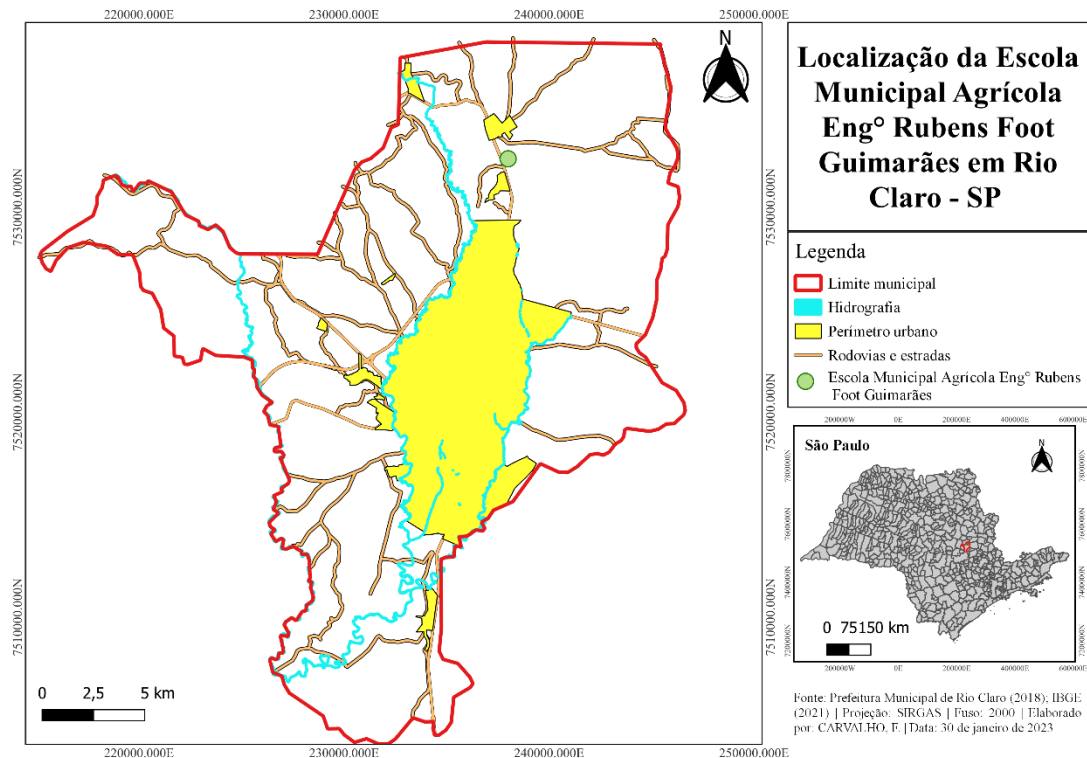
Em segundo lugar, a escolha da escola se deve a diferentes motivos, sendo que esse campo empírico de pesquisa é um recorte espacial, cuja eleição se relaciona com as demandas provenientes da etapa exploratória, com as perguntas de pesquisa e com os dados que se deseja

obter. Por meio do campo é possível descobrir o novo e contrapor a teoria, mas para isso é necessário estar munido de boas perguntas. De ordem pessoal, escolher tal instituição foi uma questão afetiva, já que durante a graduação desenvolvi um dos estágios supervisionados e participei de várias discussões e visitas sobre e nessa escola, contribuindo para compreender sua importância e entender melhor algumas de suas características que, desde aquele momento, evidenciavam seu caráter particular, como já investigado por Melo (2012). Algumas das inquietações referentes às escalas puderem ser identificadas já no estágio supervisionado, como a compreensão dos estudantes sobre o mundo em que viviam e sobre as relações entre a escala de vivência com as escalas mais amplas.

No âmbito contextual, essa escola apresenta algumas especificidades. A Escola Municipal Agrícola Engenheiro Rubens Foot Guimarães foi criada em 1987, tendo como objetivo inicial atender alunos carentes da zona rural e de bairros periféricos do município de Rio Claro, oferecendo, no contraturno escolar, práticas de agricultura e aulas de reforço de português e matemática. Inicialmente, a escola possuía convênio com a Fundação Nacional para o Bem-estar do Menor (FUNABEM), que posteriormente passou a ser denominada FEBEM. Mas com o encerramento desse convênio, que ocorreu no ano seguinte (em 1988), o sistema não seriado da instituição foi substituído pelo sistema seriado, passando a ser mantida e gerida pela Prefeitura Municipal de Rio Claro.

A escola apresenta uma área bastante grande, com 15 salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, campo de futebol, sala de agroindústria, sala de informática, sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), áreas para culturas diversas (jardim, horta e pomar) e setores de criações (ovinocultura, suinocultura, avicultura, bovinocultura, piscicultura e meliponicultura). A partir dessas características é possível perceber algumas das especificidades dessa escola, a qual está localizada na zona rural de Rio Claro, na estrada que liga a zona urbana ao distrito de Ajapi, como indica o Mapa 1.

Mapa 1 - Localização da Escola Municipal Agrícola Engº Rubens Foot Guimarães em Rio Claro - SP



Fonte: Elaborado por Carvalho (2023).

Em 2022, a escola tinha 298 alunos matriculados, distribuídos em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, havendo atividades no período integral, com aulas regulares no período da manhã e oficinas no período da tarde. Desde que foi criada, sempre houve grande demanda por matrículas, que inicialmente eram garantidas através de processo seletivo e, posteriormente, por meio de sorteio. Do total de alunos, mais da metade reside na zona rural, em casas em bairro rural ou em propriedade rural (chácaras, sítios e fazendas). Como será apresentado *a posteriori*, na seção dos resultados, quase a totalidade de alunos se desloca para a escola através de ônibus. Muitos, inclusive, vêm de bairros distantes da escola. Essas informações são importantes porque a pesquisa em representações sociais precisa ter um olhar antropológico, identificando as características singulares de certo grupo (ARRUDA, 2005).

Com relação ao ensino, e mais especificamente sobre o ensino de Geografia na escola, além da disciplina regular de Geografia, oferecida no período da manhã com três aulas para cada turma, há um projeto ligado a ela, ministrado no período vespertino, denominado Trabalho no Campo e Sustentabilidade. Esse projeto, assim como os outros, são trabalhados em uma perspectiva multi, inter e transdisciplinar, objetivando discutir aspectos da realidade local articulados às disciplinas regulares. Em todos eles há foco no desenvolvimento da autonomia

do educando e na construção de conhecimentos científicos tendo como ponto de partida os conhecimentos cotidianos, sobretudo relacionados à vida no campo.

Quanto aos professores responsáveis pela área de Geografia, uma das docentes é efetiva e trabalha na escola desde 2014, ministrando as aulas regulares da disciplina para todos os anos e turmas do Ensino Fundamental II. No caso dos projetos, a professora desenvolve-os em parceria com outros professores efetivos da escola e professores substitutos, que trabalham em regime de contrato temporário. As salas da escola são temáticas, ou seja, cada professor (de cada uma das disciplinas regulares) tem sua sala. A de Geografia é equipada com alguns materiais importantes para o ensino desse componente curricular, como planisfério, mapas, globo terrestre, atlas e livros didáticos. Destaca-se que a rede municipal de Rio Claro ainda não possui um currículo próprio (que está em construção desde 2022) e utiliza a Base Nacional Comum Curricular como a principal referência para a estruturação curricular. A escola adota materiais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e outros materiais complementares, fornecidos pela rede ou desenvolvidos pelos docentes da instituição.

Outro aspecto de destaque são as relações da escola com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Rio Claro, que em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, realiza parcerias com a escola para viabilizar visitas técnicas, estágios supervisionados, visitas dos alunos da escola à Universidade, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica. Vários dos profissionais da escola já passaram por processos formativos na Unesp, seja em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Em relação às pesquisas desenvolvidas na Unesp, em nível de pós-graduação, algumas tiveram como locus de investigação a Escola Agrícola, como a de Carvalho (2004), de Banin (2007) e de Melo (2012), além de outras investigações em nível de graduação, que resultaram em Trabalhos de Conclusão de Curso.

Após a escolha do tema, objetivos, escola onde seria realizada e turmas que participariam da investigação foi adequado o “desenho metodológico” à realidade escolar. O projeto foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do Instituto de Biociências da Unesp, campus Rio Claro, sob parecer nº5.278.989. A primeira visita à escola, após a aprovação, ocorreu em junho de 2022 e o trabalho de coleta de dados foi finalizado em novembro de 2022, durando mais tempo do que o previsto inicialmente.

O grupo participante foi composto por alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) das sete turmas desse ciclo, como é mostrado na Tabela 1. Como é exigido pelo comitê de ética,

os alunos só puderam participar mediante concordância demonstrada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos pais e/ou responsáveis, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado pelos próprios alunos. Inicialmente houve dificuldade na devolutiva dos TCLE, mesmo com a colaboração da gestão da escola em solicitar as assinaturas nas reuniões de pais e mestres. Adversidades também ocorreram para coletar as assinaturas dos alunos, já que alguns faltavam com frequência e alguns transferiram de escola após o início das atividades de pesquisa na unidade escolar. Vale dizer que antes dessa etapa, o questionário e o roteiro de entrevista já haviam sido testados com estudantes da mesma faixa etária dos participantes, mas de outra instituição de ensino, sendo comum o uso de estudos piloto para a verificação dos métodos, procedimentos da pesquisa e possibilidades de interpretação (ARRUDA, 2005; YIN, 2016). Isso foi importante para validar a adequação do conteúdo e da linguagem utilizados nos instrumentos.

Com os termos devidamente assinados, o total de alunos participantes foi igual a 101, o que corresponde a quase 90% do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental II. A Tabela 1 sistematiza algumas informações sobre os participantes, como número de alunos por turma, ano, idade e sexo. A escolha por um grupo grande está ligado ao interesse de encontrar a maior diversidade possível de respostas e reunir ideias/palavras/expressões/imagens que são semelhantes ou iguais, indicando a centralidade de algumas representações no compartilhamento que ocorre no corpo social. Não foi adotado um critério de “inclusão progressiva” (DESLANDES, 2016), quando os participantes vão sendo adicionados à medida que ainda não há regularidade nas respostas, e de saturação⁹ (SÁ, 1998; LEFEVRE; LEFEVRE, 2010) para definir a quantidade de sujeitos que participariam da pesquisa. O universo inicial escolhido coincidia com o total de alunos do Ensino Fundamental II. Mas o universo de estudantes que, de fato, participou da investigação foi formado por aqueles entregaram efetivamente o TCLE e o TALE.

⁹ A técnica da saturação é utilizada para definir um número-limite de participantes. Ela usa como parâmetro o critério da repetição. Ou seja, quando o conteúdo das entrevistas começa a ser recorrente e os sujeitos já não acrescentam mais conteúdos significativos, isso indica que não é preciso entrevistar mais pessoas, pois o número já é suficiente (SÁ, 1998).

Tabela 1 - Panorama geral dos alunos do Ensino Fundamental II

Ano	Turma	Número de alunos matriculados	Participantes da pesquisa	Total de alunos por ano	Idade	Sexo (M/F)	Porcentagem de participantes em relação ao total de matriculados
6°	A	16	15	29	11 anos (7) 12 anos (5) 13 anos (3)	11 M 4 F	93,8%
6°	B	15	14		11 anos (9) 12 anos (4) 13 anos (1)	7 M 7 F	93,3%
7°	A	25	18	18	12 anos (7) 13 anos (6) 14 anos (5)	9 M 9 F	72%
8°	A	16	16	31	12 anos (1) 13 anos (11) 14 anos (3) 17 anos (1)	8 M 8 F	100%
8°	B	16	15		13 anos (6) 14 anos (7) 15 anos (1) 16 anos (1)	11 M 4 F	93,8%
9°	A	13	12	23	14 anos (9) 15 anos (2) 16 anos (1)	9 M 3 F	92,3%
9°	B	12	11		14 anos (5) 15 anos (3) 16 anos (3)	7 M 4 F	91,6%
Total		113	101	101			89,4%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Apesar do grupo pesquisado ter sido numeroso, essa característica não era o que garantiria a qualidade ou a validade da investigação. A quantidade tampouco pretendia ser representativa. Inclusive, um dos aspectos da abordagem qualitativa são as pequenas amostras, às vezes compostas por apenas um sujeito, o que em muito se difere das pesquisas de abordagem quantitativa.

2.6. Captando elementos formadores das representações: procedimentos e instrumentos de coleta de dados

As primeiras atividades de pesquisa na escola envolveram o conhecimento sobre as instalações, sobre as características das turmas e sobre o trabalho pedagógico. Foi realizada uma apresentação do pesquisador e da pesquisa em todas as turmas do Ensino Fundamental II

assim como para o conjunto de professores desse ciclo, que para além da docente responsável pela disciplina Geografia, sempre colaboraram com a investigação liberando os alunos para participarem dos procedimentos de coleta de dados. Durante algumas semanas foram feitas observações das aulas de Geografia, o que foi importante para que os alunos pudessem se familiarizar com o pesquisador e fosse possibilitada a resolução de dúvidas quanto à assinatura para a documentação, aos objetivos gerais da pesquisa e ao funcionamento das etapas de coleta de dados.

Os dados foram recolhidos através das entrevistas e dos mapas mentais e depois complementados por dados de outras fontes. Não eram as únicas técnicas possíveis, mas considerou-se que eram as mais adequadas para os objetivos traçados. Além disso, a pesquisa em representações sociais tem caráter plurimetodológico, já que apenas um caminho investigativo não permite elucidar todas as informações sobre um objeto representacional. Portanto, é importante e necessário o uso de metodologias bastante diversas¹⁰, ou seja, empregar os meios para abarcar o objeto a partir de distintas perspectivas (ALMEIDA, 2005). Sendo assim, o mapa mental e a entrevista, em conjunto, tinham essa pretensão, por possibilitarem, posteriormente, uma interpretação sobre as dimensões verbal e figurativa das representações. Nesse caso, uma técnica verbal de coleta de dados foi complementada por uma técnica não verbal (SPINK, 1993).

E todas as técnicas de coletas de dados utilizadas estão alinhadas com os pressupostos da abordagem qualitativa. Não é usual, por exemplo, nas pesquisas com essa abordagem, o uso de questionários, sendo mais comum e mais adequado o uso de entrevistas como forma de permitir a livre expressão dos sujeitos pesquisados (BOGDAN; BIKLEN, 2013), mesmo sabendo de algumas desvantagens como a interferência da subjetividade do pesquisador e dos entrevistados, o lugar onde será realizada, a exigência de tempo/atenção/disponibilidade e a dificuldade de comparação das respostas e de interpretação dos dados (ALMEIDA, 2005; GOLDENBERG, 2015).

No caso dos mapas mentais, eles também permitem a livre expressão dos sujeitos através de uma linguagem que possibilita dar vazão à imaginação e à criatividade. O desenho, enquanto linguagem e sistema de representação, é uma forma de dizer coisas. É uma técnica muito comum nas pesquisas em representações sociais e contribui para desvendar o pensamento e as

¹⁰ Jodelet (2001, p.12) cita algumas delas: “experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc”.

relações do grupo com um objeto social, tal como fizeram Vale, Maciel e Rodrigues (2018) na investigação das representações dos alunos sobre a profissão professor através da técnica projetiva do desenho-estória com tema. Nesse caso, o desenho era complementado com uma história, que contribuía para a explicação da expressão imagética.

Refletindo sobre a expressão gráfica no processo de aprendizagem geográfica, ela está relacionada com as representações espaciais que, por sua vez, se ligam aos modos de pensar o espaço pelos estudantes e demonstram a interpretação do real a partir de uma linguagem gráfica. Ao longo da trajetória do ensino escolar, cada vez mais as representações espaciais das crianças vão se aproximando das representações dos adultos em estágios gradativos, as quais não se separam dos conteúdos e dos contextos de produção. E ambos os tipos são fundamentais para o pensamento crítico sobre o espaço, já que ao representar o sujeito amplia o domínio e a influência sobre a realidade (ALMEIDA, 2022).

Foi essa a primeira técnica utilizada para coletar dados qualitativos relacionados às representações sociais das escalas geográficas. Os mapas eram produzidos em sala de aula ao mesmo tempo com todos os alunos da turma. Cada participante elaborou os mapas individualmente em uma folha (Figura 4). Nessa folha havia espaços reservados para os desenhos sobre as quatro escalas geográficas solicitadas (local, regional, nacional e global). Também foram entregues lápis de cor para os alunos. O pesquisador e a professora permaneciam na sala durante a elaboração, cujo tempo variou entre 40 e 90 minutos.

Figura 4 - Frente e verso da folha para a elaboração dos desenhos

Nome:		Ano/Turma:	
Escala local	Escala regional	Escala nacional	Escala global

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Com todos os mapas prontos, a segunda etapa de coleta de dados foi explicada para todos os alunos. Os professores foram consultados sobre a possibilidade de liberarem os alunos, durante até 30 minutos, para que pudessem participar da conversa, que foi realizada individualmente em uma sala. Nesse diálogo, foi utilizado a técnica da entrevista

semiestruturada, sendo composta por questões abertas (sobre as escalas) e questões em formato de questionário, para captar características socioeconômicas dos estudantes.

Mesmo não sendo usual, o questionário feito no início da entrevista foi relevante para coletar informações sobre variáveis que podem influenciar nas representações que os participantes têm sobre as escalas geográficas. Com esse procedimento não havia a intenção de fazer uma correlação direta entre as respostas do questionário com as perguntas de natureza demográfica e as palavras/imagens/mapas que expressam as representações dos estudantes do Ensino Fundamental II sobre o objeto de interesse. Mas ampliar o conjunto de dados a fim de buscar as razões que explicam o conteúdo das representações e estar de acordo a análise das representações sociais, a qual deve considerar tanto o componente cognitivo quanto o componente social e contextual.

Pelo fato da entrevista ser a técnica mais utilizada e adequada no estudo das representações, ela pode ser complementada pelo uso de questionário, que tem um papel importante na sistematização e padronização de informações sobre os participantes e na possibilidade de contribuir com comparações entre os grupos estudados (ALMEIDA, 2005). Foi nesse sentido que o questionário foi adotado como um ponto de partida no início das entrevistas. Os dados resultantes dele são fundamentais para realizar uma caracterização mais precisa do grupo, apesar de suas restrições ligadas à limitação da expressão dos sujeitos e da sua simplificação, qualidades que foram complementadas pelo aprofundamento garantido pelas demais técnicas.

Como já discutido, as representações são sempre de alguém (SANTOS, 2005). Portanto, o modo como cada participante da pesquisa responde aos questionamentos feitos pelo pesquisador está diretamente conectado com a expressão das particularidades de como cada um representa a realidade, de uma forma geral, e alguns objetos (tal como as escalas) de forma específica. Essas particularidades das representações não excluem, no entanto, seu caráter social e a possibilidade de compartilhamento dentro e fora de um determinado grupo.

Analisando a estrutura do questionário e da entrevista semiestruturada, em ambos foram utilizadas questões abertas, fechadas e com várias possibilidades de resposta, tal como classifica Almeida (2005). As primeiras perguntas do questionário (como mostrado no Quadro 1) captaram dados gerais sobre os participantes, como nome, idade, ano e turma. Após isso, as questões buscavam contribuir para entender a realidade do estudante quanto ao acesso a repertórios culturais acessados através de livros, videogames, internet e televisão. O acesso a

esses dados contribui para a construção e reconstrução de representações sobre a realidade, retratando a circulação de representações através da esfera transubjetiva (JODELET, 2009), relacionada a elementos, de diferentes origens, que atravessam o nível subjetivo e intersubjetivo. Essa esfera corresponde, principalmente, aos grandes sistemas de normas, valores e ideologias que impactam o indivíduo e os grupos sociais.

Outras perguntas, ainda do questionário, tiveram a pretensão de capturar as vivências e experiências relacionadas às questões espaciais. Por isso o questionamento sobre o uso de aplicativos de localização e orientação, a investigação sobre os lugares para onde já viajaram (para outros municípios, estados, países, continentes) e a informação sobre como se deslocam para a escola. No que se refere aos lugares para onde os alunos já foram, será possível, posteriormente, estabelecer correlações com as escalas geográficas. E assim, com base nessas últimas perguntas, foram coletados dados qualitativos sobre a vida dos estudantes, já que o conteúdo das pesquisas qualitativas é composto por experiência, vivência, senso comum e ação (MINAYO, 2012), que também se manifesta nas entrevistas e mapas.

Quadro 1 - Questionário utilizado no início da entrevista com os alunos do Ensino Fundamental II

Nome:
Idade:
Sexo:
Você possui livros em sua residência? Sim [☐] Não [☐]
Você utiliza a internet? Sim [☐] Não [☐]
Caso sim, você utiliza a internet cotidianamente? Sim [☐] Não [☐]
Possui computador ou celular para realização de trabalhos escolares? Sim [☐] Não [☐]
Você assiste à TV? Sim [☐] Não [☐]
Você joga algum tipo de videogame? Sim [☐] Não [☐]
Você faz uso de aplicativos de localização/orientação? Google Maps, Google Earth, Waze, (por exemplo). Sim [☐] Não [☐]
Você já viajou para outros municípios, estados, países e/ou continentes? Sim [☐] Não [☐]
Como você se desloca para a escola? Carro, moto, ônibus, bicicleta, a pé etc.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Com relação à entrevista, foi adotado um formato de entrevista semiestruturada, em que não há restrição excessiva dos questionários nem a abertura de uma entrevista em que há a livre circulação de ideias sem um direcionamento, o que dificultaria, no processo de sistematização e análise, o agrupamento das ideias que se repetem e que são compartilhadas pelos sujeitos. Nesse processo de entrevista, todas as perguntas ocorreram em uma situação formal. Isso pode parecer apenas um detalhe, mas essa condição aumenta a chance de precisão e verdade nas

respostas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2010). Na entrevista semiestruturada, em que há um roteiro mínimo, há espaço para a expressão dos sujeitos (instrumento que mais se aproxima a uma conversa), o que é diferente dos questionários¹¹, que podem induzir as respostas a partir de categorias e opções pré-fixadas. Na entrevista, há um interlocutor direcionado e o diálogo é construído para uma determinada finalidade. Nesse caso, a capacidade de estabelecer vínculos com os entrevistados é uma característica fundamental para o êxito da investigação.

Escolher as perguntas que são relevantes para fazer na entrevista e que por meio delas será possível captar as representações sociais sobre determinado objeto não é uma tarefa fácil. No processo de elaboração, um conjunto de questões previamente estruturadas foram descartadas. Ao longo das entrevistas, as respostas dos participantes indicaram outras perguntas possíveis que poderiam ter sido feitas. Mas optou-se por manter o roteiro previamente estabelecido como forma de garantir os objetivos iniciais da pesquisa e permitir a sistematização e comparação dos conteúdos as respostas.

A escolha pela entrevista individual, mesmo considerando suas desvantagens relacionadas ao maior tempo e ao custo, se deve a alguns de seus atributos, que permitem: a captura das representações dos sujeitos sem que haja interferências externas por parte do coletivo; a condução individualizada para atender às especificidades comportamentais, relacionais e etárias de cada participante; e a identificação das dificuldades de cada estudante diante das perguntas. Essa etapa foi a mais demorada para ser realizada, com tempo de duração de mais de três meses, havendo dificuldades ligadas à falta dos alunos e a realização de atividades que impossibilitavam a dispensa ou o comparecimento nas entrevistas.

Quanto às questões das entrevistas, cujo roteiro está apresentado no Quadro 2, elas foram divididas em dez itens, sendo alguns subdivididos em outros. As duas primeiras pretendem captar a dimensão conceitual das escalas, procurando entender se os alunos compreendem o que é uma escala geográfica e se estabelecem diferenças com as escalas cartográficas. Objetiva-se saber se eles já desenvolveram um conceito sobre escala, o que é esperado para o Ensino Fundamental II, para que depois possam pensar através dele. As próximas perguntas, que poderiam ser reunidas em um conjunto de quatro, versam sobre as

¹¹ Os questionários são menos flexíveis, mas permitem coletar representações de uma amostra maior de participantes. Além disso, eles podem ser complementados pela técnica de entrevista, a ser realizada com uma parte do grupo pesquisado (SPINK, 1993).

palavras/expressões/imagens que os estudantes associam às escalas geográficas consideradas: local, regional, nacional e global.

Quadro 2 - Roteiro da entrevista

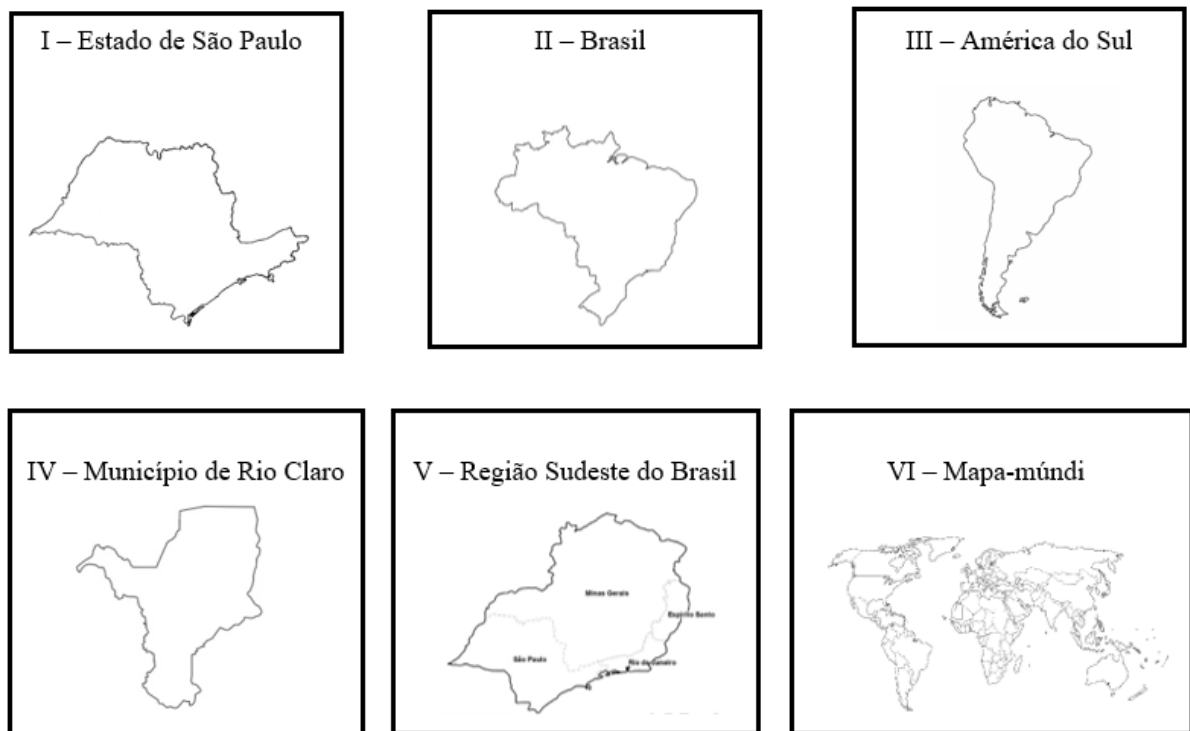
1. Com suas palavras, diferencie simplificadaamente escala cartográfica de escala geográfica.
 2. O que você entende por escala geográfica?
 3. Cite três palavras/expressões que se relacionam à escala global.
 4. Cite três imagens que se relacionam à escala nacional
 5. Se você tivesse que escolher uma palavra para definir a escala regional, qual seria?
 6. Cite três palavras/expressões/imagens que se relacionam com a escala local.
 7. De acordo com as representações abaixo, relacione cada uma delas com as escalas geográficas (local, regional, nacional e global).
- OBS: Não há problema se considerar que uma representação pode estar relacionada com mais de uma escala geográfica. Além disso, caso pense que uma das representações não se relaciona com nenhuma das escalas, coloque abaixo “nenhuma”.
- I – Estado de São Paulo. Escala _____
- II – Brasil. Escala _____
- III – América do Sul. Escala _____
- IV – Município de Rio Claro. Escala _____
- V – Região Sudeste do Brasil. Escala _____
- VI – Mapa-múndi. Escala _____
8. O que diferencia uma escala da outra? Por exemplo, o que faz uma escala não ser local e ser uma escala regional ou nacional?
 9. Você apresenta alguma dificuldade em relação à compreensão das escalas geográficas? Se sim, relate brevemente essa dificuldade.
 10. Como as escalas geográficas são trabalhadas pelo(a) professor(a) nas aulas de geografia?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A sétima questão envolveu associação entre representações cartográficas e escalas geográficas. Pelo fato de nesta pergunta haver a utilização de seis fichas, cada uma com um mapa, ela pode remeter a um tipo de entrevista denominada “projetiva”, que é aquela que se utiliza de dispositivos visuais para obter determinadas respostas dos participantes. Ao entrarem em contato com cada uma das seis fichas, os estudantes deveriam associar os mapas com as escalas geográficas. O que estava contemplado era o estabelecimento de relações entre a representação cartográfica e a questão dos “recortes” geográficos, como é apresentado na Figura 5. E, por sua vez, as três últimas perguntas da entrevista remetem aos critérios que diferenciam as escalas (segundo os estudantes), às dificuldades relacionadas ao entendimento das escalas e ao trabalho do professor de Geografia.

À primeira vista, o uso dessas quatro referências espaço-escalares no instrumento de pesquisa pode parecer um tanto quanto contraditório em relação aos referenciais teóricos que embasam a discussão sobre as escalas. Como afirma Souza (2020), o uso desses quatro referenciais pelos pesquisadores na designação e investigação sobre a realidade é o “coroamento” da ideia de reificação e coisificação da escala. Muitas vezes são empregados sem rigor e desprovidos de uma reflexão sobre seu conteúdo, demonstrado inconsistência, formalismo, ausência de reflexão e vaguidão. Sendo assim, utilizá-los como parâmetro no instrumento de pesquisa seria inadequado, ainda mais depois de ter acesso a uma literatura crítica sobre essa subdivisão.

Figura 5 - Fichas utilizadas durante a entrevista



Fonte: Elaboradas pelo autor, 2021.

Detalhando um pouco mais cada um desses níveis a partir de Souza (2004, 2020), o local está muitas vezes associado ao recorte político-administrativo (o município), à cidade e ao recorte intraurbano (o bairro), não havendo clareza se o que o define é a grandeza quantitativa (tamanho) ou a qualidade as relações sociais presentes no recorte. É a escala da vivência, da reprodução social. Além disso, há muitas vezes um uso ideológico dos termos local, regional e nacional no que se refere a um sentimento ou à construção de um sentimento de pertencimento para fins de dominação e manutenção da unidade. Quanto à escala internacional, é visível a vaguidade e a inadequação relacionada a ela, já que o internacional nem sempre remete ao

global, podendo estar restrita às relações entre dois ou mais países, não necessariamente abrangendo e impactando o mundo todo. Portanto, utilizar a escala global (ou internacional), sem uma reflexão sobre o significado das relações, pode incorrer em simplificações e equívocos.

No entanto, a escolha por essas quatro referências está ligada às classificações de escalas que mais circulam no âmbito acadêmico e, principalmente, escolar. Considerar essas escalas, mesmo sabendo da sua rigidez e da sua inadequação para a análise dos fenômenos sócio-espaciais, apesar de sua maior relevância para a pesquisa ligada às ciências da natureza, é partir não do mais pertinente, mas sim do mais usual. Reconhecer isso de antemão é possibilitar que, posteriormente, as representações existentes sobre cada um desses níveis sejam problematizadas e, até mesmo, sejam buscadas as razões que expliquem o porquê elas são assim. É considerado, na presente pesquisa, que todos os níveis da escala social de análise contêm o particular e o universal assim como há a imbricação entre eles e a presença de um nível no outro. E para uma discussão específica e aprofundada sobre as escalas, será desenvolvida no próximo capítulo um debate sobre o tema a partir de referências do pensamento geográfico e do ensino de Geografia.

3. A escala ainda é um problema na Geografia? Do debate epistemológico às questões didático-pedagógicas

Há uma relação íntima entre escala e Geografia, apesar de outras tantas áreas do conhecimento utilizarem enquanto uma noção fundamental. Porém, no caso da Geografia não é possível prescindir de uma clara compreensão da questão escalar. Isso significa que sem um adequado entendimento do conceito de escala, há grandes possibilidades de incorrer-se em erros interpretativos sobre fenômenos que são por ela analisados.

Buscar uma compreensão da escala é uma tarefa árdua, ainda mais considerando que a escala é um conceito que nem sempre possui uma aplicação empírica (CASTRO, 2014) e que ainda se constitui como um problema para o pensamento científico moderno em suas diversas áreas (CASTRO, 2006), tal como para a educação geográfica. Acrescenta-se a isso, os múltiplos entendimentos e indefinições sobre as escalas (OLIVEIRA; ROMÃO, 2021) e as divergências teóricas envolvidas nessa discussão, em que está em jogo a relevância atribuída à escala, as críticas à hierarquização escalar, os avanços teóricos ao longo do tempo no que se refere a esse conceito¹² e ao mau uso das escalas, quando são denominadas, delimitadas e utilizadas sem rigor¹³.

Tal temática começa a ganhar maior relevância, passando de uma compreensão enquanto espaço inerte e abstrato para a condição de um tema central para a Geografia e áreas afins, a partir da década de 1970. Nesse contexto, geógrafos, influenciados por uma corrente marxista que objetivava discutir as forças capitalistas na produção do espaço, colocaram as questões escalares e o debate sobre a política de escalas em um outro patamar de significação (MOORE, 2018). Na década seguinte, o conceito de escala e temas correlatos¹⁴ a ele tornaram-se um dos assuntos mais debatidos pelos geógrafos, profissionais da pesquisa sócio-espacial e ativistas, estes interessados em debater as “políticas de escala” (SOUZA, 2020).

¹² Oliveira e Romão (2021), através de uma pesquisa bibliométrica, baseada em livros e artigos buscados nas plataformas Google Acadêmico e Scopus Elsevier, mostram que as publicações sobre escala espacial, ligada à extensão/dimensão do fenômeno, são majoritárias em relação às publicações sobre escala geográfica e cartográfica. Os principais resultados foram de publicações em Português e Espanhol, com um número bem superior às publicações em Francês e em Inglês. Destacam também que em alguns textos, como aqueles publicados em Inglês, não aparece uma distinção clara entre escala geográfica e escala cartográfica.

¹³ Nas palavras de Souza (2004), o uso da escala sem rigor e uma clara delimitação remete a um certo “senso comum acadêmico” relacionado a esse conceito, o que demonstra carência de fundamentação teórica e conceitual.

¹⁴ Souza (2020) aponta, como temas correlatos, “a construção social da escala” e a “política de escalas”.

Com essa emergência da escala, que apesar de ser uma noção central antes se encontrava em uma situação de terra incógnita e obscuridade (SOUZA, 2020), ela ganha novos contornos, entre outras razões, a partir do processo de globalização, das discussões sobre as questões ambientais globais, das políticas de identidade (com a defesa de um reescalonamento da governança) e da problematização sobre o fim do Estado-nação (MOORE, 2018). Mesmo com essa eclosão do debate isso não garantiu (o que é positivo) um entendimento único sobre ela, havendo interpretações contraditórias entre si, chegando a mais extrema das posições, expressa por Marston, Jones e Woodward (2005), que defendem uma Geografia Humana sem escala. Poderíamos até dizer que o único consenso existente nesse debate é o fato que a escala não é uma categoria fixa nem determinada, o que é possível verificar em múltiplas abordagens e em políticas de escala (MOORE, 2018). Essa falta de consenso, em certa medida, contribuiu para um aprimoramento da categoria (SANTOS, 2018).

3.1. A escala ainda é um problema na Geografia! Discussões epistemológicas e metodológicas

Em diferentes textos, o debate sobre escala é iniciado por uma delimitação de qual está sendo adotada (a geográfica, a cartográfica, a temporal, operacional), como também será feito a seguir. Mas acredita-se, que esse debate é muito mais amplo e complexo do que essa diferenciação. Como já expressei, o interesse principal da discussão nessa dissertação se dá em torno da escala geográfica. Porém nem sempre a ela são dados o destaque e a preocupação necessários nas pesquisas. Do mesmo modo, isso ocorre no ensino de Geografia nas escolas, onde muitas vezes há uma supervalorização da escala cartográfica (importante para a compreensão dos mapas) em detrimento da escala geográfica.

Discuti-la a partir da literatura geográfica, em interface com outras áreas do conhecimento, pode levantar questionamentos preliminares: o que pode ser considerada a escala? Um conceito? Uma teoria? Uma noção? Uma categoria? Buscando respostas a essas questões, para propor uma definição e caracterização da escala geográfica, um caminho inicial é a diferenciação entre ela e a escala cartográfica, mesmo considerando que essa distinção é insuficiente e nem sempre é a mais adequada.

Primeiramente, há uma relação inversa entre elas: quanto maior for a escala cartográfica, sendo ela uma fração (GRATALOUP, 1979), menor será a área de abrangência da representação e maior será o nível de detalhamento. No caminho oposto, quanto menor for a escala, maior será a área representada e menor será o nível de detalhamento. Sendo assim, ela

é o princípio da generalização cartográfica¹⁵ (MENEZES; COELHO NETO, 1999). Acrescenta-se a essas duas a escala operacional, definida como a de operação ou atuação de um certo fenômeno e que possui relações com a escala geográfica, conceituada simplificadamente como amplitude da área geográfica de estudo (MENEZES; COELHO NETO, 1999).

Enquanto para a cartográfica, assim como para a operacional, a definição tende a ser mais sintética, objetiva e matemática, associada, entre outras ideias, à razão de semelhança, à relação entre uma medida no mapa e uma medida real e à transformação geométrica da informação geográfica (CASTRO, 2006; MENEZES; COELHO NETO, 1999), a significação da geográfica já não é tão simples. Mesmo assim, são evidentes as confusões dos significados de uma escala grande ou pequena no que se refere a sua expressão cartográfica, como explica Lacoste (2012, p.72): “uma carta em grande escala representa uma extensão relativamente pequena” e, nesses casos, há pouca variação da escala ao longo da superfície, diferentemente do que ocorre nos mapas de “escala pequena” (ALMEIDA, 2022). Já a escala cartográfica¹⁶, que expressa a proporção entre duas ordens de medida, vai indicar quanto os comprimentos do terreno foram reduzidos para o mapa (ALMEIDA, 2022).

Ainda na tentativa de diferenciação entre elas, Racine, Raffestin e Ruffy (1983, p.124) contribuem ao afirmarem que “a escala cartográfica exprime a representação do espaço como ‘forma geométrica’, enquanto a escala que poderíamos e, sob muitos aspectos, deveríamos qualificar de geográfica, exprime a representação da relação que as sociedades mantêm com essa ‘forma geométrica’”. Para eles, a confusão entre esses dois tipos, levando a uma associação como se a geográfica correspondesse à cartográfica, provocou erros interpretativos e correlações falaciosas nas pesquisas. Afinal, a cartografia não é a própria geografia (RACINE; RAFFESTIN; RUFFY, 1983). A escala cartográfica, emprestada de outras áreas, mas com grande força na Geografia, acaba por ser limitadora das possibilidades de avanço na interpretação do real, já que a realidade é diversa e dinâmica (SANTOS, 2018).

Além disso, o entendimento do espaço é tão complexo que sua representação não poderia estar restrita a uma questão gráfica e matemática, o que reafirma a importância do debate sobre as escalas e o estabelecimento de diferenças com relação ao sentido cartográfico

¹⁵ “Os cartógrafos chamam de generalização cartográfica a relação entre a escala e a quantidade de detalhes do mapa: quanto menor a escala, menos detalhes (maior generalização), quanto maior a escala, mais detalhes (menor generalização)” (ALMEIDA, 2022, p.92).

¹⁶ É utilizada a expressão $E=d/D$ para representar a escala, sendo E para escala, d para o comprimento (menor) no mapa e D para o comprimento (maior) na realidade (ALMEIDA, 2022).

do termo. E, para além dessa diferenciação, a preocupação com questões escalares deve conduzir a respostas descritivas e analíticas e não apenas a respostas afirmativas e/ou negativas, como buscará ser problematizado a partir das referências de múltiplos pesquisadores do campo geográfico.

Inicialmente, Jean Tricart, no âmbito da Geografia Física, e Roger Brunet, na Geografia Humana, deram importantes contribuições para o debate e para a conceitualização da escala, já estabelecendo críticas à insuficiência do sentido geométrico-cartográfico a ela associado (SANTOS, 2018). Indubitavelmente uma das contribuições marcantes para esse debate é introduzida por Lacoste (2012)¹⁷, pelo fato de demonstrar as especificidades da escala sob o ponto de vista da Geografia e por ressaltar a importância dos raciocínios multiescalares (SOUZA, 2020). Em seus apontamentos críticos sobre a geografia de Vidal de La Blache, considerado o “pai da Escola geográfica francesa”, afirmou haver uma despolitização do discurso e um papel ideológico desempenhado por uma das obras do autor, muito utilizada pela academia e influenciadora do discurso escolar. Nessa obra, “Quadro da Geografia da França”, são feitas descrições regionais aprofundadas, com destaque para as heranças naturais e históricas, e expressa-se uma concepção de homem-habitante.

A influência dessa obra perdura através do método que ela introduz: o da produção das monografias regionais. Lacoste (2012) critica o que tornou-se um obstáculo para a geografia ao possibilitar a admissão de que só existe uma forma de dividir o espaço (em regiões), impedindo a colocação de problemas importantes, ligados à espacialidade diferencial e à apreensão das características de diferentes fenômenos, sejam eles econômicos, sociais e/ou políticos. Em síntese, a crítica feita por Lacoste (2012) é no sentido de que as regiões delimitadas por La Blache eram um modo de ver as coisas e não um organismo que existia por si só, que bastava ser descrito, caracterizado. Sendo assim, era preciso considerar os fundamentos e as escolhas envolvidos na “invenção das regiões”, já que a eleição de certos fenômenos e elementos na representação espacial pressupõe a exclusão ou a não evidência de outros. Porém, essas concepções embutidas não eram contestadas pelos seguidores do método do geógrafo francês.

A região-personagem, introduzida enquanto um geografismo nos discursos políticos - contribuindo assim para excluir, ou melhor dizendo, camuflar a importância estratégica da geografia – é um tipo de representação espacial e uma expressão de permanência e

¹⁷ A edição utilizada é de 2012, com tradução de Maria Cecília França. Porém, a primeira edição original do livro é de 1976, intitulada “La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre”, de Yves Lacoste.

autenticidade. Tal concepção acabou por impedir outras representações espaciais possíveis. É por isso que Lacoste (2012) considerou a “região geográfica” de La Blache como um conceito obstáculo para a geografia, já que os fenômenos não se ordenam segundo grandes compartimentos (como se não houvesse superposição entre eles).

Para além da crítica, de acordo com Lacoste (2012), um método eficaz para pensar a complexidade do espaço terrestre está fundamentado na observação das intersecções entre os múltiplos conjuntos espaciais, entendidos como representações abstratas, objetos de conhecimento e ferramentas de conhecimento da realidade por parte de variadas disciplinas científicas. E essa realidade, em sua diversidade, é dada pela combinação das representações parciais que se tem dela, elaboradas por distintas áreas do conhecimento, as quais privilegiam (cada uma com seus contornos) determinados fenômenos em detrimento de outros (LACOSTE, 2012). E isso se relaciona diretamente com uma discussão sobre escalas na Geografia.

Nesse esforço classificatório, a superposição dos contornos dos conjuntos espaciais pode mostrar a coincidência entre os fenômenos, assim como as relações de causalidade, sendo essa representação do espaço, dada pela superposição dos recortes/conjuntos, a mais operacional e científica (LACOSTE, 2012). Mesmo que pareça tautológico, a escolha de uma escala grande ou pequena, não é apenas a escolha de uma escala grande ou pequena para representar certo fenômeno. A escolha de diferentes escalas está ligada à existência de vários tipos de raciocínios geográficos, em que “(...) a mudança da escala corresponde a uma mudança no nível da conceituação” (LACOSTE, 2012, p.74) assim como das finalidades do mapa.

Continuando nessa discussão, segundo o mesmo autor, alguns fenômenos só podem ser representados em algumas escalas e as diferenças das representações com distintas escalas não são apenas quantitativas (ligadas ao tamanho), mas também qualitativas. Há uma afirmação corrente que um fenômeno pode ser analisado a partir de múltiplas escalas, quando na verdade, para Lacoste (2012), os fenômenos são diferentes quando apreendidos em diferentes escalas, níveis de análise espacial. Há um entendimento que as representações do espaço são importantes ferramentas de conhecimento e que os níveis de análise correspondem a certos tipos de espaços de conceituação¹⁸. Estes, por sua vez, são compreendidos como uma etapa

¹⁸ Castro (2006) faz uma sistematização interessante, acompanhadas de definições e caracterizações, sobre algumas das expressões importantes introduzidas por Lacoste para o debate a respeito da escala, como conjuntos espaciais, ordem de grandeza, nível de análise, espaço de concepção e nível de concepção.

fundamental da investigação geográfica, um tipo de recorte, e devem ser “objeto de um esforço de diferenciação e de articulação sistemáticos” (LACOSTE, 2012, p.77).

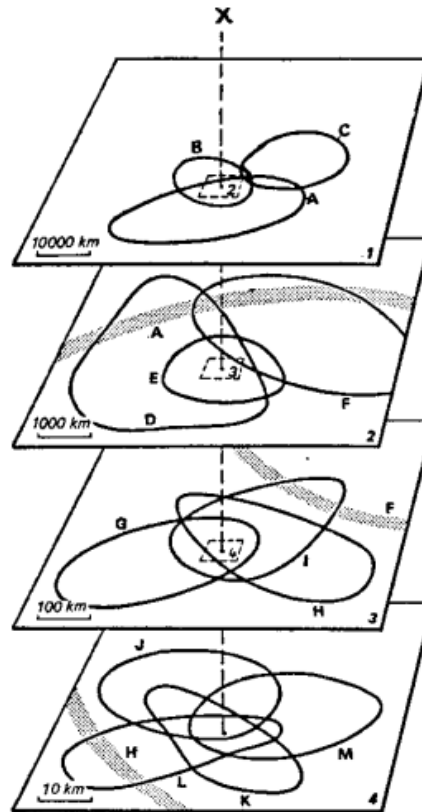
Diante dessas problematizações sobre escalas na Geografia, constatando problemas conceituais e metodológicos ao longo do tempo, Lacoste (2012) propõe sete conjuntos espaciais, distinguidos por ordens de grandezas (das maiores para as menores). Cada um dos níveis de análise, com suas vantagens e desvantagens para a observação e ação, passou a ser definido por diferentes ordens de grandeza (e não mais através da escala), como ilustra o esquema da Figura 6. Lacoste (2012, p.86), complementando o esquema, faz uma descrição sobre sua estrutura:

No alto do esquema, o plano 1 corresponde ao nível de análise das interseções de conjuntos da primeira ordem de grandeza, aquelas cujas dimensões se medem em dezenas de milhares de quilômetros. Esse plano é o dos planisférios, representando toda a superfície do globo, ao centro desse plano 1 o pequeno retângulo marcado 2 corresponde à extensão do quadrilátero arbitrariamente levado em consideração, no segundo nível da análise, aquele que permite o exame das interseções de conjuntos da segunda ordem de grandeza, aqueles cujas dimensões se medem em milhares de quilômetros. Ao centro desse plano 2, o pequeno retângulo marcado 3, corresponde à extensão do quadrilátero levado em consideração no terceiro nível de análise, o que permite o exame das interseções dos conjuntos da terceira ordem de grandeza, aqueles cujas dimensões se medem em centenas de quilômetros. E assim por diante. Sobre o plano 2 desse desenho, representou-se a título de exemplo por um traço comprido e tênue, uma porção dos contornos de um conjunto A da primeira ordem de grandeza e que só pode ser visto completamente nesse primeiro nível de análise. Sobre o plano 3, representou-se uma porção dos contornos de um conjunto F, que não pode ser visualizado completamente senão na segunda ordem de grandeza. E assim por diante.

Nele é possível observar os vários níveis de análise (com seus múltiplos conjuntos espaciais) e as intersecções existentes entre os contornos desses conjuntos. No entanto, Souza (2004, 2020) afirma que tal classificação é formalista e rígida, assim como secundariza, ao priorizar as magnitudes métricas dos níveis e conjuntos, os processos, agentes e discursos envolvidos na realidade sócio-espacial. É, portanto, uma compreensão inadequada. Castro (2006) também, apesar de reconhecer tais contribuições de Lacoste, critica suas soluções metodológicas para o problema escalar. Primeiro porque o geógrafo francês estabeleceu espaços prévios de análise. Segundo porque a separação entre as acepções de escala, nível de análise e espaços de concepção não avançou na definição de escala enquanto medida de superfície, evidenciando que o raciocínio de Lacoste faz uma analogia direta à escala cartográfica e leva a uma limitação do conceito e a um truísmo. Um terceiro aspecto passível de crítica, segundo Castro (2006), é que ele tentou separar conceitualmente o que é metodologicamente integrado, além de criar uma ideia, através dos chamados “níveis de análise”, que remete a um sentido de hierarquia entre as escalas. Em resumo, para Castro

(2006), a escala não define nível de análise, já que são noções independentes tanto conceitualmente quanto empiricamente.

Figura 6 - Níveis de análise de acordo com Lacoste (2012)



Fonte: LACOSTE, 2012, p.88.

A autora também faz considerações sobre as contribuições de Grataloup (1979) ao afirmar que esse trouxe avanços para a discussão sobre escalas na Geografia, indo além da “prisão da representação” relacionada a esse conceito (CASTRO, 2006). Afinal, identificar a escala apenas a partir da dimensão geométrico-cartográfica é reduzir tal noção à representação dos fenômenos espaciais (SANTOS, 2018). Fazendo críticas à empiria cartográfica e à “escala subjetivista” da Geografia humanista, Grataloup (1979) elabora um conceito de escala fundamentado no materialismo histórico, tendo como referência o espaço social (CASTRO, 2006).

Retornando ao texto original do autor, *Des échelles*, posterior à primeira publicação de *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, de 1976, diferente do que faz Lacoste (2012), o qual define níveis de análise, Grataloup (1979) propõe encontrar os pré-requisitos (*les préalables*) e não delimitar quais são as escalas interessantes para essa definição. Tem como objetivo, no referido artigo, não dizer quais são os níveis significativos de análise nem quais

são seus limiares. Faz também algumas considerações críticas sobre o clássico texto de Lacoste, apontando que para saber pensar o espaço é preciso pensar em diferentes escalas.

Partindo da metáfora da escala como uma escada, já que ambas estão organizadas em níveis e permitem os deslocamentos para esses múltiplos níveis (de forma ascendente e descendente), Grataloup (1979) atribui à escala o sentido singular de hierarquia e o plural de “*les niveaux particuliers de cette hiérarchie*”¹⁹, o que remete ao entendimento de escala como uma hierarquia de níveis. Constatando que a percepção da realidade não é acompanhada por instrumentos conceituais para analisá-la, Grataloup (1979) amplia a noção de escala para além do seu significado cartográfico, até mesmo fazendo críticas à forma como esse sentido é apropriado pelos geógrafos. Um problema destacado se refere ao limite entre as escalas. Estabelecê-los não é algo simples. É preciso compreender que as questões que envolvem a escala são de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa e, do mesmo modo, que as causalidades atuantes em cada nível escalar são diferentes (GRATALOUP, 1979).

Além disso, as coisas não são definidas pela sua mensuração, afirmação que vale também para o espaço. Assim, para Grataloup (1979), seria uma falha da Geografia definir o espaço geográfico baseado em uma idealização matemática. A medição e a representação do espaço contribuem na sua análise, mas ambas não são o próprio espaço. Portanto, a compreensão sobre escalas exige uma reflexão mais ampla e aprofundada, como fica expresso nos comentários de Grataloup (1979) sobre as contradições existentes, relacionadas às abordagens empírica e idealizada (numérica), quando o problema tratado é a escala.

Voltando a questão do nível de análise, colocada por Lacoste (2012), Grataloup (1979) indica que um nível não é significativo para toda a Geografia. Isso significa que cada uma das áreas dessa ciência ou cada um dos fenômenos requerem análises em diferentes níveis. Isso é fato. O método geográfico, como reiterado por diversos geógrafos, não pode prescindir de um estudo por múltiplas escalas. É verdade também que em cada nível determinadas coisas podem ser explicadas e, em suas próprias palavras, “(...) *chaque niveau doit correspondre à une structure précise dans le système de l'espace social étudié*” (GRATALOUP, 1979, p.76).

Para ele, a escala é um alinhamento de sistemas e estes devem ser os únicos níveis explicativos a serem considerados na escala (GRATALOUP, 1979). E para compreender seus níveis de análise, é preciso distinguir a escala espacial da escala não espacial e entender que um nível de escala pode se modificar de uma fase para a outra, como quando é analisado o espaço

¹⁹ Essa expressão pode ser traduzida por “os níveis particulares dessa hierarquia” (GRATALOUP, 1979, p.72).

social no contexto do sistema capitalista. Por fim, para Grataloup (1979), para construir a escala de um espaço, é também preciso construir esse objeto, o qual não pode ser entendido como uma tela de cinema, em que as coisas são projetadas.

Assim como para Lacoste (2012), Castro (2006) também aponta alguns limites das concepções de escala para Grataloup (1979), demonstrando que há entraves teórico-metodológicos em cada abordagem sobre esse conceito. Mas afirma que ele avança no sentido de tentar libertar a noção de escala da cartografia, já que considera que o mapa não passa por um estágio conceitual. Então, seria necessário, para Grataloup (1979), a elaboração de um sistema explicativo de espaço e, por conseguinte, de uma verdadeira escala geográfica, baseada no espaço social e que fosse além da escala cartográfica (CASTRO, 2006). Porém, sua argumentação encontra limites em seus pressupostos conceituais, principalmente porque Grataloup mantém uma perspectiva de escala geográfica associada a um nível de análise dos fenômenos sociais e porque deixa de fora segmentos importantes do espaço, como os espaços regionais e os espaços cotidianos da Geografia humanista (CASTRO, 2006).

A escala também ganha centralidade em Racine, Raffestin e Ruffy (1983) ao discutirem o problema chave da escala, levando em conta a impossibilidade de conduzir uma pesquisa sem que ela esteja especificada. Assim, como mencionado no início do capítulo, para os autores, a confusão entre as escalas cartográfica e geográfica provocou, entre outras consequências, a não existência de um conceito próprio de escala para a Geografia. Apesar das relações entre elas, não têm a mesma significação para a ação. Porém, no caso de ambas, a mediação é feita por uma relação de poder que mantemos com o território, o que mostra ser, portanto, uma mediadora entre intenção e ação. Sendo assim, o geógrafo, não conseguindo se livrar do problema da ação e do poder em suas análises, não pode desconsiderar a relevância da escala, pois o domínio dela, seja por parte dos geógrafos ou não, é um elemento prévio para a ação (RACINE; RAFFESTIN; RUFFY, 1983).

Os autores destacam dois principais tipos de diferença de escala: tamanho da unidade de observação e escala de generalização dos dados. Estabelecendo paralelos entre a escala e o processo de esquecimento, afirmam que é uma noção fundamental à medida que existe uma necessidade de representação da realidade, a fim de não sermos “afogados” pela corrente de informações que nos passam todos os dias. Nesse caso, a escala, com sua função de “esquecimento”, opera como um filtro que seleciona os elementos pertinentes para a compreensão da realidade e, posteriormente, ação sobre ela (RACINE; RAFFESTIN; RUFFY, 1983). Essa noção, por conseguinte, determina os subconjuntos da realidade que serão

analisados e estabelece recortes para essa, o que pode significar, dependendo da escala adotada, a passagem do desagregado/heterogêneo para o agregado/homogêneo (RACINE; RAFFESTIN; RUFFY, 1983).

Sobre esse texto, a crítica de Castro (2006) reside no fato de outros autores, na reflexão sobre a escala, reduzirem os fenômenos à medida. No entanto, mesmo sabendo que fenômeno e escala apresentam dimensões, a medida da segunda (que é arbitrária, fruto de uma escolha) não necessariamente coincide com a medida do primeiro, já que a medida da escala, referindo-se ao fenômeno, é “(...) aquela escolhida para melhor observá-lo, dimensioná-lo e mensurá-lo” (CASTRO, 2006, p.127).

Considerando agora os subsídios ao debate feitos por Castro (1992, 2006, 2014), em diferentes publicações, a geógrafa traz relevantes contribuições. Nelas é proposto um debate aprofundado sobre o que ela denomina por “problema da escala” na Geografia, levando a uma compreensão escalar em termos conceituais, metodológicos e epistemológicos. Em seu diagnóstico assegura que há uma escassez bibliográfica sobre o assunto, que a Geografia não possui um conceito próprio de escala, que ainda é preciso um grande esforço de reflexão e abstração no que tange o problema da escala e que trata-se de um conceito que nem sempre possui uma fácil aplicação empírica (CASTRO, 2006, 2014). Assim, a autora faz avançar a reflexão a partir de vários argumentos.

Depreende-se, inicialmente, que a escala não existe por si só. Ela deriva de uma escolha de alguém para compreender algo, representar determinado espaço, o que coaduna com afirmações anteriores. Isso leva a dizer que a escala adotada nos estudos geográficos pressupõe decisões do geógrafo-pesquisador, ou seja, as intencionalidades dos sujeitos envolvidos. E essas escolhas, relacionadas à definição de um recorte significativo para a pesquisa, são influenciadas pelas matrizes teóricas²⁰ que orientam o olhar do indivíduo, além do contexto social em que ele e a investigação estão inseridos (CASTRO, 2014). E mesmo que os fenômenos possuam um alcance espacial, independentemente da consciência dos sujeitos, isso não invalida o estabelecimento de uma escala de análise de acordo com os interesses e critérios do pesquisador (SOUZA, 2020).

²⁰ Castro (2014) afirma que determinadas correntes teóricas privilegiam algumas escalas em detrimento de outras. Para a autora, a negação de algumas escalas, do ponto de vista epistemológico, é um desserviço à pesquisa em Geografia.

Determinado recorte dá visibilidade a alguns elementos, que podem ser invisibilizados em outros, o que mostra, portanto, que a escolha escalar não se trata de um simples “recorte” da realidade, feito deliberadamente, mas deve estar intimamente adequada ao fenômeno a ser investigado. Alguns autores até reduzem o conceito de escala a uma medida escolhida para compreender o fenômeno (CASTRO, 2006). Mas deve-se entender que a eleição de uma escala, que pode até ser arbitrária, deve estar adequada à medida do fenômeno que será estudado, o que mostra que o problema da escala não é apenas uma questão dimensional, mas também fenomenal (CASTRO, 2006).

Isso está coerente com o entendimento que a escala é um artifício visual que dá visibilidade ao real, um recurso que permite analisar o fenômeno a partir da medida de sua significância, uma prática de observação e elaboração do mundo. “As escalas, portanto, definem modelos espaciais de totalidades sucessivas e classificadoras e não uma progressão linear de medidas de aproximação sucessivas” (CASTRO, 2006, p.136). Tais afirmações também reiteram o fato que, em termos metodológicos, a discussão sobre a escala está diretamente relacionada ao fenômeno e a sua extensão espacial, que deve ser aquela que dá sentido a ele (CASTRO, 1992, 2014). Isso indica, portanto, que há diferentes possibilidades de interpretação de um objeto ou fenômeno, dependendo da escala através da qual a análise é desenvolvida.

Com os avanços científicos foram possíveis estudos em escalas muito diferentes, desde as escalas micro até as macro, desde fenômenos ligados às partículas até aqueles relacionados ao universo (CASTRO, 2006). Considerando esse progresso, uma ressalva significativa é que explicações válidas para uma escala microscópica, nem sempre podem ser transferidas (ao menos com adaptações) para outras escalas, como a macroscópica. Assim, deve ser compreendido que a mudança de uma escala para a outra implica em transformações qualitativas (CASTRO, 2014) e que, desse modo, apesar da necessidade de análises multiescalares, a transposição de premissas de uma para a outra requer uma clara compreensão do impacto dessas mudanças de “recorte”. Assim, novos conteúdos emergem a partir da alteração da escala, não sendo somente uma modificação de tamanho.

Ademais, retornando à questão da hierarquia entre as escalas, algo discutido enfaticamente por Lacoste (2012), Castro (1992, 2006) avalia que as escalas não devem ser hierarquizadas, como fazem algumas correntes teóricas a partir de uma qualificação valorativa. Tal atitude pode, inclusive, impedir o avanço do conhecimento da realidade e levar a uma supervalorização das escalas superiores (CASTRO, 1992, 2014). A partir desses avanços na discussão sobre a escala, podemos considerar, em forma de síntese, que:

1. A escala não existe, o que existe é o fenômeno; 2. A escala é uma estratégia intelectual para abordar o real; 3. A escala como medida é uma abstração ou convenção; 4. A escolha da escala define o que é significativo no fenômeno, o que terá visibilidade; 5. Quando a escala muda, as variáveis significativas do fenômeno mudam; 6. As variáveis explicativas para fenômenos numa escala não são transferíveis, seja para o mesmo fenômeno ou para outro, em outra escala; 7. Não há hierarquias entre escalas, cada escala revela um conjunto de causalidades específicas; 8. A microescala não é menos complexa do que a macro escala (CASTRO, 2014, p.92).

Recuperando agora algumas das contribuições de Moore (2018) para a argumentação, esse geógrafo faz problematizações interessantes que colocam alguns entendimentos sobre escala e algumas concepções cristalizadas em xeque. Primeiro porque constata uma multiplicidade de abordagens sobre o conceito de escala e a política de escala, mas sem que isso signifique, necessariamente, que a adoção de uma determinada escala esteja relacionada a uma reflexão teórica sobre isso, como se ela fosse uma entidade abstrata. Outra crítica é que a escala é confundida, frequentemente, com outros termos/conceitos, tais como arena, local e território (MOORE, 2018).

Segundo, porque aponta que ainda permanecem concepções atuais com pressupostos problemáticos e desnecessários, o que não quer dizer que a escala deva ser descartada. Apesar da escala ser uma categoria central, algumas percepções deixam à margem as práticas escalares dos atores sociais (MOORE, 2018). Em terceiro lugar, critica o fato que escala pode ter um entendimento reificado na prática e sofrer hierarquização e classificação em níveis. Como apresentado anteriormente, Castro (2006) também questiona a delimitação dos níveis de análise feitos por Lacoste (2012). No caso de Moore (2018), esse procedimento distorce a variedade de processos socioespaciais, simplifica excessivamente a complexidade espacial (assim como o papel dos atores) e reduz a noção de escala a recipientes.

Considerando as definições sobre escala discutidas até agora, fica indicado que existem teorizações que remetem a uma compreensão de escala enquanto um alcance espacial real e outras que estão relacionadas a um entendimento de escala enquanto uma abstração, um artifício que tem como função dar visibilidade ao real. Essas diferenças, sejam elas mais extremas ou mais sutis, não devem incorrer em antagonismos que colocam, de um lado, posições “materialistas” e, de outro, posições “idealistas”. Souza (2020) explica que a primeira pode reificar e coisificar a escala, o que dificulta sua valorização e um maior aprofundamento sobre essa noção, enquanto a segunda pode restringir a escala a um expediente mental e subjetivo, diminuindo sua importância.

Destaca-se também a existência de duas correntes de pensamento sobre as escalas: a primeira, que tem como representantes geógrafos como Neil Smith, adota uma compreensão de escala enquanto entidade socioespacial material, relacionada a uma abordagem político-econômica. Por outro lado, um segundo grupo, onde se inserem Katherine Jones e Hilda Kurt, aborda a escala como figura representacional e discursiva, indicando que não há, obrigatoriamente, correspondência entre a representação e as condições materiais, apesar da primeira poder trazer consequências sobre a segunda (MOORE, 2018). Já Santos (2018), distingue essas abordagens em dois campos: um de perfil epistemologizante, compreendendo a escala enquanto instrumento de análise e observação da realidade, e outro “crítico-realista”, com fundamentação materialista-dialética, que encara a escala, como um dado e uma dimensão da realidade e dos objetos (SANTOS, 2018).

3.2. Afinal, o que a escala geográfica?

Após essas considerações, em uma discussão epistemológica e metodológica sobre a escala, cabe responder à pergunta inicial sobre o que é a escala: um conceito, uma noção, uma categoria ou uma teoria? Adotando como referência Melazzo e Castro (2007), ela pode ser colocada em todas essas classificações, ainda que uma teoria geográfica sobre as escalas esteja em construção. Ela é um recurso metodológico importante que se insere no debate sobre o papel do espaço na teoria social e, como noção, está associada à representação, ao “(...) elemento que tecnicamente permite representar a realidade, ampla, complexa ou mesmo grande, de maneira a ser apreendida, visualizada, manejável” (MELAZZO; CASTRO, 2007, p.135).

Como noção, está ligada também a uma medida que indica a proporção entre as coisas e a homologia entre realidade e representação, em uma concepção de realidade imutável e de espaço geométrico, restando ao pesquisador a tarefa de apreender e representar (MELAZZO; CASTRO, 2007). Mas não apenas isso. A noção de escala, para além do sentido cartográfico, que se traduz na relação entre uma medida no mapa e uma medida na realidade, também contribui para entender que “(...) cada processo social deve ser analisado segundo sua própria escala e esta deve ser selecionada de maneira coerente ao objeto a ser estudado (MELAZZO; CASTRO, 2007, p.137). Tal sentença está de acordo com as afirmações de Castro (2006). Enquanto isso, como conceito, é pensada como aquilo que estabelece os limites de cada processo social, não reduzida a uma questão matemática, conferindo sentido aos fenômenos (MELAZZO; CASTRO, 2007).

Como teoria, os autores retomam a obra de Neil Smith para destacar como as contribuições do geógrafo estadunidense, através de sua abordagem histórica e geográfica sobre o capitalismo, são fundamentais para uma discussão sobre escala. Nos escritos de Smith, que considera as escalas como produtos do capital (que está sempre em movimento) na busca por superar momentaneamente suas contradições, elas ganham outra conotação. “(...) Deixam de ser uma noção cartográfica ou um conceito operacional, que dá conta dos limites entre os espaços diferenciados e fragmentados (como um mosaico) e passam a ser um conceito integrado a uma teoria (a do desenvolvimento desigual) (...)” (MELAZZO; CASTRO, 2007, p.139). A partir disso, seria possível, para além de qualificar a escala como uma noção, um conceito e uma categoria, afirmar a existência de uma teoria política das escalas geográficas, entendendo-as como realidade produzida pelo capital e como arena política na disputa pela diferenciação espacial. Neil Smith, por exemplo, é um dos expoentes na discussão sobre as “políticas de escalas”, demonstrando como os agentes operam nos níveis escalares de acordo com seus interesses.

Smith (1988), buscando uma compreensão da geografia do lugar e dos lugares com o desenvolvimento capitalista contemporâneo, faz importantes considerações a partir do conceito de escala. Como por exemplo sobre o processo de gentrificação, que é um produto de forças que operam em diferentes escalas. Ademais, afirma que a Teoria do Desenvolvimento Desigual foi desenvolvida para uma escala geral de análise, havendo a necessidade de adequações para escalas mais específicas. O autor também defende que as regiões são produtos do mercado mundial e do sistema de produção capitalista e que a reestruturação do espaço geográfico ocorre a partir de transformações profundas na Geografia do Capitalismo mundial, a qual opera em diferentes escalas. Na mesma direção, ressalta que a pobreza e o sofrimento de um lugar beneficiam outro lugar, onde a riqueza se acumula.

Para esse geógrafo estadunidense, há o surgimento de três escalas primárias na produção do espaço sob o capitalismo, que apesar de já existirem antes desse modo de produção são completamente transformadas pelo capital: do espaço urbano, da nação-Estado e do espaço global. A primeira, produto da diferenciação, expressa a centralização do capital produtivo, mostrando como os limites geográficos são determinados pelo mercado de trabalho local e pelo deslocamento diário para o trabalho. A segunda escala, referente à nação-Estado, é produzida a partir da circulação do capital ligada à injunção da competição entre diferentes capitais no mercado mundial. A extensão dessa escala é definida a partir da necessidade de controle de um mercado amplo, a fim de fomentar a acumulação. Seus limites são determinados a partir de

acordos históricos, compromissos e guerras, firmando jurisdições territoriais que são impressas na paisagem²¹. Nessa escala, o capital nacional é defendido quando é ameaçado pela economia mundial (SMITH, 1988). A escala da nação-Estado permanece funcional politicamente e nela já há grandes diferenciações internas, o que é resultado da divisão do trabalho. Ao contrário do que se imaginava, a criação de instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU) não colocaram fim à escala da nação-Estado, que permanece como força contrária à centralização. Inclusive, o desenvolvimento de regiões supranacionais é uma necessidade para a escala da nação-Estado. Enquanto isso, a escala global, produto da tendência à igualização, tem seus limites geográficos pré-fixados e sua produção tornou possível o desenvolvimento do capitalismo, que transformou o mercado mundial (já existente) em uma economia mundial pautada na produção e na universalização do trabalho assalariado. Ela é definida à própria imagem do capitalismo, sendo produto das relações de classe (SMITH, 1988).

Para além das diferenciações entre a escala cartográfica e a escala geográfica, assunto já abordado no capítulo, e para além das tentativas de enquadrar a escala em teoria, categoria, noção ou conceito, há uma distinção igualmente importante no que se refere à subdivisão em escala do fenômeno, escala de análise e escala de ação (SOUZA, 2020). Basicamente, a primeira está ligada à abrangência, mesmo que de difícil mensuração, do fenômeno no mundo, seja ele físico e/ou social. A segunda, que mantém relações profundas com a escala do fenômeno, se refere ao nível analítico, tendo como objetivo captar as características do objeto de conhecimento. A terceira, a escala de ação, se liga às práticas dos agentes em suas ações políticas, as quais possuem um determinado alcance espacial (SOUZA, 2020).

Souza (2004, 2020), como apresentado no Quadro 3²², propõe algumas tipologias de escalas, as quais não se confundem com a rigidez dos níveis de análise apresentados por Lacoste (2012): a escala do corpo enquanto o lócus da identidade pessoal; a escala dos “nano territórios”, que poderia ser do domicílio; a escala local, muito relacionada ao recorte de vivência pessoal intensa do espaço onde encontramos frequentemente certas pessoas e sabemos maior quantidade de informações. É também nessa escala onde se vincula o nível mais básico

²¹ Smith (1988) cita o arame farpado, os postos alfandegários, as cercas e as guardas de fronteira como elementos inseridos na paisagem, tendo como objetivo determinar, precisamente, um conjunto de jurisdições territoriais. Isso faz com que o globo terrestre seja dividido em diferentes países, cujas fronteiras são estabelecidas de diferentes formas.

²² O quadro se refere a uma discussão específica sobre escalas no planejamento e na gestão urbanas. No entanto, é interessante transpor essa categorização para o debate em outras áreas da Geografia.

da administração estatal e onde há maior possibilidade de participação política dos sujeitos. Especificamente para essa, Souza (2020) a diferencia em três subconjuntos: escala micro local (recorte vivenciado intensa e diretamente no cotidiano), representada pelo quarteirão, bairro e setor geográfico; escala mesolocal, que compreende uma cidade, um município, uma aldeia, um povoado, todos eles com menor nível de envolvimento direto dos sujeitos, os quais raramente possuem uma visão de conjunto sobre esse recorte; e escala macro local, que está ligada à rede de relações que acontecem nas grandes metrópoles e regiões metropolitanas.

Na sequência das três escalas já apresentadas (do corpo, dos “nano territórios” e local), um quarto tipo é a escala regional, a qual carrega relação com o conceito de região, amplamente debatido na Geografia. Em sintonia com toda discussão sobre a questão regional, Souza (2020, p.208-209) define a região como “(...) um espaço vivido (embora não tão direta e intensamente como um recorte de nível local) e sentido/percebido, prenhe de densidade cultural-simbólica, imagética e histórica, situado entre o nível local e a escala do país”, reconhecendo a possibilidade de coexistência e sobreposição de conjuntos regionais. Por sua vez, o quinto nível é o da escala nacional, associada à escala do país.

Já o último nível é o da escala internacional, que possui certa vaguidade semântica, justificando um refinamento através da subdivisão em duas variantes: a escala de grupos de países, reunidos por critérios político-estratégico-militares, econômicos e histórico-culturais; e a escala global, associada à abrangência de fenômenos que impactam o mundo todo.

Quadro 3 - Tipologias de escala

Escala geográfica	Plano/atividade de planejamento ou gestão	Escala(s) cartográfica(s) mais usual(is)
Internacional (global, grupo de países)	Planejamento econômico (menos ou mais especializado) realizado por grandes empresas transnacionais e entidades supranacionais como a União Europeia; a vinculação com a o planejamento urbano costuma ser muito tênue ou inexistente	Escalas muito ou muitíssimo pequenas (1:5.000.000 a escalas de planisfério)
Nacional	O Brasil, em parte devido às suas dimensões e complexidade, em parte devido à pouca “cultura de planejamento”, não possui tradição de planejamento nessa escala, onde se trata de estimular e orientar o desenvolvimento do país considerando as diversas regiões em conjunto; em contraste com isso, a Alemanha apresenta	Escalas pequenas e muito pequenas (no caso do Brasil, menores que 1:5.000.000, para fins de representação sinótica, e, para fins de trabalho, 1:1.000.000 e 1:500.000, ou mesmo bem maiores, para detalhamentos)

	grande tradição de planejamento espacial nessa escala	
Regional	Planos de desenvolvimento regional realizados por agências de desenvolvimento	Escalas pequenas, médias e grandes, dependendo do tamanho do recorte considerado (variará, via de regra, de 1:500.000 até a escala usual de carta topográfica, 1:50.000)
Macrolocal	Planos de desenvolvimento e macrozoneamentos de regiões metropolitanas	Escalas grandes (1:200.000 para representação geral, e 1:50.000, para trabalho e representação de detalhes)
Mesolocal	Planos diretores municipais; planos específicos (transportes etc.) referentes a uma única cidade; divisões municipais para fins de gestão orçamentária participativa	Escalas grandes e muito grandes (dependendo do tamanho da cidade ou município, de 1:200.000 a 1:20.000 para representação geral, e de 1:50.000 a 1:10.000 para trabalho e representação de detalhes)
Microlocal	Projetos de Estruturação Urbana (PEUs), como aqueles implementados no Rio de Janeiro; esses projetos (melhor seria dizer: planos) detalham o plano diretor para cada setor geográfico	Escalas muito e muitíssimo grandes (dependendo do tamanho da cidade ou do município, de 1:50.000 a 1:5.000 para representação geral, e de 1:10.000 a 1:2.500 para trabalho e representação de detalhes)

Fonte: SOUZA, 2004, p.113

Essas tipologias, propostas por Souza (2004), são fundamentais para os estudos urbanos, que essencialmente contribuem com discussão sobre as escalas, seja na Geografia, na Arquitetura, no Urbanismo ou no Planejamento. Corrêa (2007), faz articulações entre o conceito de escala e a análise da rede urbana e do espaço intraurbano. Nesse caso, as diferenças socioespaciais, as quais são produto do capitalismo, podem ser apreendidas em diferentes escalas, como a da rede urbana e a do espaço intraurbano. Essas, apesar da complementariedade entre si, já que objetos e ações se afetam mutuamente, possuem diferenças que se manifestam de modo distinto em cada uma delas. Na escala da rede urbana, por exemplo, estão na diferenciação dos centros urbanos e no tamanho das cidades, estando relacionadas à hierarquia urbana (CORRÊA, 2007).

Enquanto isso, na do espaço intraurbano, estão conectadas à divisão do espaço e à divisão social do espaço, ligadas, assim, com a localização das atividades econômicas, identificação das áreas sociais, interações espaciais (capital, lazer, trabalho, religião) e criação de infraestruturas. Inclusive, um dos temas embutidos na escala do espaço intraurbano é o das

representações sociais (CORRÊA, 2007). O interesse, nesse caso, é o de entender o sentido das localidades urbanas para os sujeitos e grupos sociais.

3.3. A questão escalar no ensino de Geografia

Diante da complexidade e da diversidade desse conjunto temático do qual a Geografia é responsável por discutir, a ideia de escala torna-se, como já afirmado, fundamental para o entendimento do mundo em que se vive. Articulando isso com as questões didático-pedagógicas, o processo de ensinar e aprender geografia não pode, portanto, prescindir do debate sobre as escalas, entendendo-as como um elemento fundamental para a leitura e compreensão do mundo em sua complexidade, o que exige processos de abstração e generalização (CALLAI, 2018).

Vivenciamos um processo de universalização em diferentes sentidos: das trocas, das mercadorias, do trabalho, do gosto, das finanças, das técnicas, da cultura, do capital e, não menos importante, também do espaço. E, em um cenário de mundialização, em que o local e o global (além de outras instâncias) se articulam, a noção de escala se faz mais do que necessária (SANTOS, 2012). Como já mencionado, alguns dos fenômenos da atualidade apenas são percebidos em algumas escalas e com o uso de algumas tecnologias, apesar da capacidade de compreensão do mundo ir além do acesso às informações. A análise, feita pelos mais diferentes sujeitos, continua sendo indispensável para que a realidade seja interpretada.

Como explicar alguns temas que fazem parte do currículo escolar, tais como Globalização, Capitalismo, Divisão Internacional do Trabalho, Circulação Geral da Atmosfera e rede urbana, apenas para citar alguns, sem que haja uma discussão escalar? Além disso, como discutir as características da realidade local quando, no mundo em que vivemos, há variáveis que são externas, mas que incidem sobre o local? Se os referenciais teóricos e metodológicos que embasam o método de ensinar Geografia têm como princípios a leitura problematizadora da realidade e a busca por uma compreensão articulada sobre o mundo, então a abordagem dos conteúdos deve traduzir tais concepções através do uso da escala enquanto uma noção que pode permitir tal a interpretação do espaço sob uma perspectiva crítica. Ou seja, conteúdos críticos tem como pressuposto métodos de investigação e análise, objetivos e técnicas igualmente críticos.

Como “(...) a Geografia é uma visão totalizante de um ponto de vista da realidade (o ponto de vista espacial)” (CAVALCANTI, 2019, p.80), esse prisma, de modo inegável, tem como elemento mediador a escala. A escala, portanto, deve estar presente na abordagem dos

conteúdos da Geografia, como é enfatizado nos documentos curriculares, nos livros didáticos e nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino dessa disciplina. Tal conceito deve apresentar centralidade na formação e trabalho docente, no pensamento geográfico e na mediação didática (MOURA JÚNIOR, 2020), o que significa que se os cursos de formação não preparam os professores para a interpretação da espacialidade dos fenômenos, posteriormente ela também não ocorrerá na educação básica. Ainda é necessário superar um ensino de Geografia mnemônico e pautado na descrição isolada dos componentes espaciais (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

Relacionado a isso, dois objetivos do ensino de geografia remetem diretamente às escalas geográficas: contribuir para a construção do conceito/categoria científico de escala como uma ferramenta analítica para a interpretação da realidade, desde os fenômenos mais simples até os mais complexos, e levar os educandos a identificarem as escalas geográficas existentes e de qual modo elas se articulam em um mundo globalizado. A escala, portanto, ajuda a clarear a espacialidade de um fato ou fenômeno, ou seja, por meio dela é conferida à realidade um ponto de vista que é espacial e, conseqüentemente, geográfico (CAVALCANTI, 2019).

Então, o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, que pressupõe conteúdos e métodos, pressupõe também delimitação do espaço, ou seja, da escala de análise enquanto uma etapa essencial do estudo. Essa escala social de análise está ligada, não só, mas também, aos “recortes”, a uma determinada extensão territorial que contribuirá na definição do evento e na identificação de sua localização geográfica. E, independentemente da denominação ou da tipologia utilizada para classificá-la, a escala não deve ser naturalizada, reiterando que é fruto de decisões.

Ensinar e aprender geografia se dá através dos conteúdos (CAVALCANTI, 2019), mas nesse processo a escala geográfica aparece como uma noção subjacente ao conteúdo. Isso significa, por conseguinte, que não se ensina diretamente escala geográfica, mas se ensina através dela. Portanto, uma discussão sobre ela não pode estar circunscrita a um módulo ou unidade curricular, como se configurasse um debate pertencente a um certo momento dentro do conjunto de conteúdos que são trabalhados nas aulas de Geografia. Quando se discute formação territorial do Brasil, está se discutindo escala. Quando se discute o Sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), a escala está sendo debatida. Isso reforça o que já foi defendido: além da existência concreta da escala, ela também é um artifício que dá visibilidade à realidade, sendo utilizada, em diferentes momentos do currículo relacionado à educação geográfica, como um meio para explicar o mundo em que vivemos e a articulação entre as partes.

Desse modo, defender a escala enquanto uma noção central para o ensino-aprendizagem de Geografia é defender as bases para uma leitura complexa sobre o mundo, a qual proporcione a compreensão do entrelaçamento das escalas geográficas nos processos e nos interesses dos atores, o que deve começar desde os primeiros anos da escolarização, com o incentivo à leitura do espaço desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. É até mesmo um desafio discutir as escalas geográficas antes mesmo de assim nomeá-las ou utilizá-las como um conceito científico já consolidado pelos estudantes e que permita interpretar a realidade. Assim, a escala enquanto conceito mostra a relevância de um repertório geográfico-conceitual no processo de descoberta e construção do conhecimento.

Na escola, por vezes, a ênfase na escala cartográfica, pautada em uma cartografia formal, é tanta que a escala geográfica fica escamoteada²³. Essa crítica, no entanto, não remete a uma defesa da hierarquização entre qual será valorizada e qual será desprezada no ensino de Geografia, mas à afirmação da importância de ambas para a educação geográfica na escola básica. Isso reitera a afirmação de Castro (1992) do sentido da palavra escala, que além de ser empregado por diversas áreas, não se esgota no significado de projeção gráfica.

A própria discussão conceitual sobre a escala, compreendida para além do tamanho e da representação gráfica, indica que “(...) a escala só é um problema epistemológico enquanto definidora de espaços de pertinência da medida dos fenômenos, porque enquanto medida de proporção ela é um problema matemático” (CASTRO, 2006, p.123). E, apesar da ênfase na escala cartográfica ela, na verdade, está subordinada à escala de análise, sendo a primeira uma expressão do que é considerado pela segunda, o que está relacionado com os limites (CALLAI, 2018). Isso mostra que a escala da representação não deve ser reificada, já que há razões (implícitas ou explícitas) que justificam a sua escolha.

Anteriormente foram discutidas algumas das contribuições de Lacoste (2012), que se relacionam à problematização sobre as diferenciações entre a escala geográfica e a cartográfica. Quanto aos seus apontamentos sobre o ensino de geografia, ligados ao objetivo de pensar a questão escalar, talvez a crítica que faz a questão ideológica no ensino dessa disciplina seja fundamental para essa reflexão. Segundo Lacoste (2012), é comum a representação do espaço baseado na coincidência dos contornos dos conjuntos espaciais, forjando assim uma “realidade geográfica” fundada na particularidade de cada região, que seria demarcada por linhas (simples

²³ Não é fácil encontrar as razões para explicar o porquê há uma ênfase maior na escala cartográfica em detrimento da escala geográfica. Apesar das relações entre ambas, muitas vezes a geográfica é relegada a um segundo plano ou mesmo nem é enfatizada nas discussões envolvendo os conteúdos da Geografia.

e estáveis) durante o exercício do geógrafo de ler “o grande livro aberto da natureza”. Nesse caso, na Geografia escolar, o que também se evidenciava nos manuais escolares dessa disciplina, haveria o privilégio de alguns contornos espaciais (como o geológico) e a negligência de outros (como das regiões econômicas).

Considerando a data em que foi publicada a obra de Lacoste (2012), identificou-se, *a posteriori*, muitos avanços em relação às críticas por ele apontadas. A discussão conceitual e metodológica sobre a escala ganhou relevo não só nas pesquisas acadêmicas, mas também no debate sobre o ensino de Geografia. Portanto, não é mais possível dizer que não haja uma preocupação teórica e metodológica em relação a ela, o que ficou demonstrado nos documentos curriculares por exemplo. Houve avanços também no que se refere à compreensão das escalas geográficas, das relações existentes entre elas e de como poderiam ser trabalhadas na escola com os estudantes. É o caso das práticas escolares baseadas nos círculos concêntricos, já criticados em diferentes publicações sobre ensino de Geografia (STAFORINI, 2008). Apesar de trabalharem com diferentes escalas geográficas, incorrem em equívocos ao considerarem que as escalas se ampliam em uma sequência ordenada e que uma determinada escala só se relaciona com a outra “mais próxima a ela”.

Partindo das concepções em que se ancoram em tais práticas, não seria possível, por exemplo, admitir as relações entre o local e o global. E, “num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados” (CALLAI, 2005, p.230). Na estruturação do ensino de Estudos Sociais (História e Geografia), sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, está enraizada a ideia dos círculos concêntricos enquanto uma forma de ordenamento do mundo e da sociedade, a qual fica evidente nos livros didáticos, no plano de trabalho docente, nos cursos de formação e na organização dos conteúdos.

Ao investigar os fundamentos epistemológicos dessa concepção, são encontradas raízes no realismo, empirismo e racionalismo. Kuhn, Callai e Toso (2019) indicam que com base no racionalismo, relacionado ao método cartesiano, a busca pelo conhecimento se dá a partir de algumas regras que compõem o método, que para Descartes é condição necessária para procura e produção da verdade. Entre essas regras estão a divisão do objeto de estudos no maior número de partes possível (que posteriormente serão examinadas); o início da investigação pelos objetos mais simples e fáceis, para depois avançar para os conhecimentos mais complexos; e a necessidade de enumerações completas das particularidades a fim de deduzir as verdades. Assim, as dimensões desse método, sobretudo em seu caráter indutivo, se relacionam com a

ideia dos círculos concêntricos à medida que está estruturado do mais simples e próximo em direção ao mais complexo, distante e amplo, de modo hierárquico.

Quanto às relações da estruturação do ensino em círculos concêntricos com o realismo e empirismo, há o pressuposto do sensível perceptivo ser essencial na construção do conhecimento. A partir do que é experimentado, passando pelo processo de generalização (procedimento indutivo), chega-se a leis gerais. Essas concepções indicam que a criança aprende a partir da percepção do contexto concreto e em níveis hierarquizados, em uma progressão linear do mais próximo para o mais distante e do mais simples para o mais complexo. Os resultados dessa concepção são produção de uma determinada “(...) estrutura da realidade, cosmovisões, um mundo social, uma ordem política e econômica, uma ordem cultural, subjetividades, modelos pedagógicos, teorias da aprendizagem, etc.” (KUHN; CALLAI; TOSO, 2019, p.486).

Enfim, a reprodução dessa lógica indutiva e dessa aceção pedagógica e psicológica de caráter evolucionista, fundada em uma epistemologia realista/empirista, ainda tem grande força na organização curricular e na didática do ensino de Geografia (KUHN; CALLAI; TOSO, 2019). E isso expõe uma contradição com a complexidade das relações socioespaciais, que vão muito além da sequência das escalas, e com a pluralidade das relações entre os lugares, já que elas não possuem, necessariamente, linearidade. Nesse caso, a alfabetização geográfica é a base para a aprendizagem de Geografia, havendo nesse processo a necessidade de uma alfabetização cartográfica (CALLAI, 2005). E essa aprendizagem é fundamental, por exemplo, para que o indivíduo possa pensar criticamente o espaço e ler informações cartográficas presentes nos mapas. Saber ler mapas significa ir além do espaço vivido e dos registros que se encontram na memória, provocando uma alteração qualitativa na compreensão e no domínio sobre o espaço através de operações. Podemos, até mesmo, considerar o mapa como um registro fora da memória (ALMEIDA, 2022).

Nunca é demais reforçar o quanto é fundamental a clareza sobre o papel do ensino de geografia, um componente curricular significativo, e a necessidade da alfabetização cartográfica desde os anos iniciais, com a possibilidade de inserção de conteúdos e objetivos da aprendizagem da geografia já nos primeiros anos da escolarização. O objetivo da Geografia na escola é ajudar o aluno a pensar geograficamente, havendo uma diferenciação entre o

pensamento geográfico²⁴, condição e resultado desse campo disciplinar, que está ligado com a análise dos fatos e fenômenos a partir de uma perspectiva geográfica (que não é a única possível), e o raciocínio geográfico, que é um modo de operar com esse pensamento, sendo mais específico que o primeiro. Vale dizer que o pensamento geográfico, que deve ser acessível para todas as pessoas, não se restringe aos aspectos topológicos, contemplando outras dimensões, sendo condição fundamental para que o sujeito possa analisar as práticas espaciais. Além disso, o pensamento espacial, em sua dimensão absoluta e relativa, é seu componente (CAVALCANTI, 2019).

Há um certo consenso nas pesquisas sobre ensino de Geografia que a finalidade da interpretação geográfica é a indicação da espacialidade do fenômeno, que deve ser compreendida sob a perspectiva da escalaridade²⁵. Roque Ascensão e Valadão (2014) discutem que essa interpretação ocorre através da articulação entre conceitos estruturantes (espaço, tempo e escala), tripé metodológico da Geografia (o que inclui localizar, descrever e interpretar) e processos antropogênicos e físicos relacionados à atuação dos fenômenos no espaço. Essa sistematização indica, portanto, o envolvimento entre conceitos, metodologias e processos na tarefa de compreensão da espacialidade dos fenômenos, o que faz dela essencial, mas também complexa para alunos e professores.

Dada a centralidade da questão escalar no planejamento temático envolvido no ensino de geografia, o procedimento de delimitação da parte da realidade que será objeto de estudo com determinada finalidade educativa é parte essencial do processo (AZAMBUJA, 2012). As narrativas sobre as escalas, as quais não são apenas formas de representação, são fundamentais na classificação social e espacial e contribuem para situar as pessoas no espaço e no tempo (MOORE, 2018). Mas como as escalas não existem por si só, ou seja, não são fatos ontológicos e sim construções sociais (MOORE, 2018)²⁶, tal entendimento deve ser incorporado ao ensino

²⁴ O pensamento geográfico é estruturado por alguns conceitos centrais, como paisagem, lugar, espaço e território (CAVALCANTI, 2019).

²⁵ O princípio geográfico da escalaridade é entendido como a análise dos fenômenos a partir da multiescalaridade e da totalidade, o que significa que há manifestações de outras escalas, por exemplo, em um fenômeno que ocorre na escala local. É por isso que, no ensino, as relações entre o local e o global, assim como do global com o local devem ser consideradas, sem que isso significa, no entanto, uma compreensão linear dessa relação (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

de geografia de modo a encarar a escala não como um dado *a priori*, mas sim como fruto de uma escolha (um ato metodológico) para compreender a realidade e analisar os fenômenos.

É preciso delimitar a escala (ou as escalas) e estabelecer as relações necessárias entre elas para assim ser possível explicar determinado fenômeno. Dependendo da escala escolhida, os fenômenos podem se tornar visíveis ou invisíveis e há fenômenos que não se restringem a apenas uma escala. Mas isso não significa que tal “recorte”, que pode ser uma delimitação relativa, desconsidere que o ensino de Geografia deve buscar a totalidade, assim como defende Straforini (2002), nem que o estudo significará estar restrito ao âmbito espacial onde está ocorrendo, necessitando de articulação com fenômenos externos (CALLAI, 2005).

Como já discutiram muitos autores²⁷ da área do ensino de Geografia, a realidade do aluno deve ser o ponto de partida e comparação para as discussões sobre o espaço geográfico. Até há um certo consenso que o ponto de partida para ensinar e aprender geografia deva ser esse (STRAFORNI, 2008; CALLAI, 2005). No entanto, ele é diferente do ponto de chegada, que após as mediações realizadas a partir de conceitos, categorias e noções, deve ser baseado em uma compressão articulada da realidade, o que representa uma interpretação da realidade particular a partir das ações, eventos e fenômenos que nela incidem.

Em uma abordagem equivocada baseada nos pressupostos do Construtivismo, a leitura espacial empreendida no ensino de Geografia na escola ficou restrita ao imediato concreto do aluno, como o bairro e a cidade, pressupondo que o desenvolvimento cognitivo da criança parte sempre de uma relação direta/empírica do indivíduo e do seu objeto de conhecimento. Porém, isso se configura como um desserviço para o ensino ao não estabelecer as conexões entre o lugar e o global, entre o próximo e o distante, pois essa posição acaba por distanciar os alunos da realidade e limitar os horizontes de análise (STRAFORINI, 2008). Nem mesmo um debate limitado à escala nacional é suficiente para compreender o que nela ocorre, já que o espaço nacional é também uma totalidade dentro de uma totalidade mais ampla chamada de espaço mundial, o qual é comandado e apropriado por leis mundiais (SANTOS, 2012).

O estudo do meio e o trabalho de campo (entendido como parte do primeiro) são práticas, por excelência, ligadas ao ensino de Geografia. E, portanto, elas não podem dispensar referenciais teóricos, já que a compreensão da realidade é mediada por conceitos, e de uma

²⁷ Inúmeros autores que pesquisam na área do ensino de Geografia afirmam essa importância como Ascensão e Valadão (2014) e Cavalcanti (2019). Inclusive, esse aspecto é destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

discussão sobre as escalas geográficas. A ida ao campo, mesmo que seja com crianças que ainda não são capazes de interpretar os condicionantes externos que atingem a realidade local, deve ser um momento propício para que as escalas sejam articuladas. Acrescenta-se a isso o fato que a compreensão dos lugares não depende, necessariamente, de uma faixa etária.

Esse movimento torna possível a construção de uma interpretação geográfica da realidade (articulada com sistemas globais) que conecta o geral e o particular, tal como a teoria e a prática (LACOSTE, 2006). No campo, os fenômenos observados necessitam da articulação com outras escalas para que sejam visualizados adequadamente, ainda mais considerando que muitos processos se complementam com outros processos operantes em distintas escalas espaço-temporais (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006). Através do estudo do lugar é possível compreender o mundo e, sendo assim, a escala de análise é um instrumento metodológico voltado para a leitura espacial e para a explicação das singularidades e das universalidades (CALLAI, 2011).

Lacoste (2006), ao discutir a pesquisa e o trabalho de campo, aponta que a observação no trabalho de campo corresponde à grande escala. Mas nessa é possível apreender apenas uma parte dos fenômenos. Sendo assim, é preciso complementá-la com materiais que possam auxiliar no entendimento da manifestação desses fenômenos (sejam eles naturais ou sociais) em uma escala menor, o que pode ser feito através de representações. É bem verdade que não basta o empírico (aquilo que observo no campo). É preciso extrair o abstrato, a partir de um concreto, por meio da pesquisa (LACOSTE, 2006).

Pensando na coerência com a atualização conceitual da Geografia a partir do seu processo de renovação e considerando as críticas aos limites do trabalho de campo na perspectiva da Geografia Clássica, pautada na observação e descrição das formas, é necessário adotar abordagens de interpretação multiescalares no campo (AZAMBUJA, 2012). Já que a escala de análise onde se realiza o trabalho de campo (principalmente local e regional) é dependente de processos externos a ela e partindo da premissa que nela há a concretização de relações socioespaciais internas e externas àquele espaço, faz-se indispensável uma análise multiescalar, dos fenômenos e lugares, em busca da totalidade socioespacial (AZAMBUJA, 2012).

Além de todas essas considerações, é curioso observar como à medida que se avançam os anos no processo de escolarização, principalmente ao final do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, acaba-se por privilegiar escalas mais amplas em detrimento das escalas de menor

amplitude, o que é um equívoco. Isso pode, inclusive, levar os estudantes a não perceberem as articulações de determinados fenômenos com a realidade em que vivem ou a não identificarem os paralelos que existem com o seu contexto. A realidade do sujeito, para além de um ponto de partida, também pode ser articulada ao longo de todo processo, sem que isso signifique uma “prisão” a ela ou mesmo que ela seja a referência de todas as coisas. Por exemplo quando se debate a globalização. De qual forma esse fenômeno, que ocorre em nível global, se manifesta também no local, no espaço vivido?

Haveria, então, uma demanda por entender a escala dos fluxos e o trânsito entre as escalas, correndo o risco de fazer explicações simplistas caso isso não seja considerado. De igual modo, é relevante, no ensino da Geografia, debater sobre as contradições e os conflitos existentes entre as escalas. Na atualidade, não há como, por exemplo, não promover uma discussão sobre a escala global, já que o sistema capitalista sempre foi um sistema mundial. Também não há como, buscando um ensino articulado, não abordar a escala local (do município) dentro de uma perspectiva global, ou seja, de como ela se insere dentro do mundo, reconhecendo, ao mesmo tempo, suas potencialidades, tal como os modos como responde ao global (SANTOS, 2014; CALLAI, 2018).

Além disso, tal noção apresenta grande capilaridade por permitir ser articulada, na Geografia escolar, com outros conceitos centrais como lugar, território e redes²⁸, igualmente imprescindíveis para a análise geográfica do mundo (MOURA JÚNIOR, 2020), o que se relaciona com a operacionalização do conceito no trabalho pedagógico. Isso mostra que o ensino de Geografia tem como papel desmistificar representações e contribuir para a reelaboração de conhecimentos sobre o mundo (ROCHA; AMORAS, 2006).

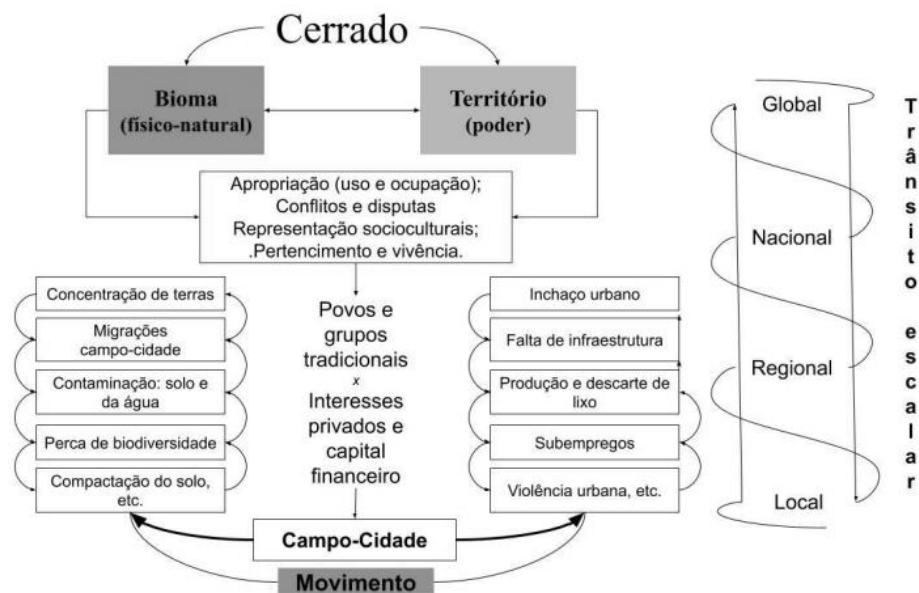
Pensando nessa operacionalização, Moura Júnior (2020), por exemplo, fez uma pesquisa, utilizando questionários, com prováveis formandos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, e pode constatar a recorrência de respostas que se referiam à escala geográfica a partir de uma concepção cartográfica (ligada à medida, proporção, relação entre medidas no mapa e medidas reais). Outras respostas se aproximaram mais ao conceito científico de escala geográfica. Porém

²⁸ De acordo com Moura Júnior (2020, p.60-61), a articulação da escala geográfica com outros conceitos pode acontecer da seguinte forma: “No caso do lugar ele se aproxima a partir das experiências e vivências que o sujeito possui, ao tempo que ele percebe, vive e concebe determinado espaço resistindo ou aceitando influências externas. No caso do território, nota-se as complementariedades e as disputas territoriais, uma vez que determinado agente expande sua área de influência e ação a locais que não são necessariamente contínuos; por último, no caso das redes, a escala geográfica faz imprescindível, pois ela torna visível os fluxos de informação, capital, pessoas e outros, indicando suas origens e destinos ao tempo que aclara a conexão entre locais distintos”.

apenas uma foi totalmente satisfatória no que se refere à adequação da resposta ao correto entendimento sobre a escala. Os participantes da investigação divergiram-se nas afirmações sobre o quanto foi abordado o conceito de escala geográfica durante o processo de formação acadêmica, em questões que necessitavam do estabelecimento de relações entre textos e o tema das escalas na Geografia. Mesmo assim, os resultados indicaram uma apreensão do conceito durante a formação universitária, apesar das dificuldades mostradas por meio dos relatos; dificuldades em operacionalizá-lo no ensino de geografia; e fragilidades na formação docente, evidenciadas pelo não aparecimento de referências às escalas nas ementas das disciplinas (MOURA JÚNIOR, 2020).

O autor também apresenta um esquema (Figura 7) que mostra como o ensino dos conteúdos sobre Cerrado, recorrente no currículo da Geografia escolar, pode estar articulado com as escalas geográficas. A partir dele fica evidente como as escalas podem ser abordadas como um artifício que contribui para debater e representar a imbricação entre os variados níveis e a busca pela superação das “gavetas de conteúdos”, dado o papel articulador dessa noção.

Figura 7 - Mapa de conteúdos sobre o Cerrado



Fonte: MOURA JÚNIOR, 2020, p.82.

A partir dessas considerações e da Figura 7, fica evidente o quanto o trabalho docente com os princípios do raciocínio escalar e da multiescalaridade contribui para a produção de conhecimento e o desenvolvimento abstrato-conceitual dos alunos. Para isso, os professores devem ter domínio teórico, conceitual e didático para que consigam trabalhar com as diferentes escalas e para que não contribuam apenas para realizar análises empíricas sobre a realidade local, sem que haja o estabelecimento de relações articuladas e simultâneas com os diferentes

níveis escalares. Em síntese, ir além da experiência imediata, seja por parte do professor ou do aluno, exige domínio teórico-conceitual ligado à Geografia e, nesse caso específico, às escalas geográficas (CAVALCANTI, 2019).

4. Ideias e imagens de estudantes do Ensino Fundamental II sobre as escalas geográficas: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais

Nessa última etapa da pesquisa, quando os dados passam a ser analisados e articulados à luz dos referenciais que orientaram toda a investigação, apareceram desafios significativos ligados à interpretação dos dados empíricos e à dificuldade de identificar se as análises desses dados são válidas, suficientes e fidedignas. Essas qualidades de uma pesquisa, enquanto critérios que devem ser assegurados a partir de alguns passos (MINAYO, 2012), derivam da segurança dos instrumentos e da coerência entre as interpretações e os referenciais teóricos orientadores.

Desse modo, a tarefa de sistematização e análise dos dados de pesquisa exigiu que esses fossem abastecidos de tempo e espaço, a fim de inseri-los em seu contexto, garantindo que não sejam tratados de forma técnica e reificada. A sistematização e análise feita nessa seção reconhece a dificuldade de padronização dos dados qualitativos (GOLDENBERG, 2015). Mas, ao mesmo tempo, demonstra a importância da sua organização como forma de clarificar as representações dos sujeitos sobre as escalas geográficas. Essas representações, a partir do que mostram os resultados das entrevistas e dos mapas mentais, estão ligadas às atribuições sociais de sentido e significado (em diferentes graus) a um determinado objeto. Inclusive, é possível estudar o grau de compartilhamento de algumas ideias através de uma investigação sobre a frequência em que elas aparecem nas respostas dos sujeitos.

Os processos empregados para obtenção dos dados, tarefa fundamental para evidenciar como foram produzidos e gerados, garantindo maior objetividade à investigação e possibilidade que seja desenvolvida por outros pesquisadores, já foi apresentada no primeiro capítulo. Mas isso não assegura encontrar os mesmos resultados, já que estão envolvidas variáveis que tornam cada pesquisa particular. É importante destacar também como nem sempre os dados obtidos através da pesquisa na escola confirmam as pretensões iniciais da investigação. Em alguns casos podem até negar os pressupostos preliminares, levando à necessidade de abandonar ou modificar as certezas ou as hipóteses que o pesquisador possuía, o que aconteceu na presente investigação, como será discutido mais adiante.

Os resultados serão descritos e articulados com alguns dos principais aspectos dessa teoria, como os processos de objetivação e ancoragem; a comparação das representações dos diferentes grupos, já que os indivíduos são submetidos a condições objetivas semelhantes fazendo com que muitos dos seus pensamentos apresentem aspectos próximos; e as esferas de pertença (subjética, intersubjetiva e transubjetiva) das representações.

4.1. Algumas concepções, expectativas e questionamentos que orientam a análise

Para essa análise há algumas concepções iniciais que orientam o olhar do pesquisador para a realidade e concebem os sujeitos na sua relação com o mundo. Um primeiro aspecto a ser ressaltado é que os resultados estão ligados ao lugar de vivência dos participantes, o que mostra a importância de considerar o contexto social do ensino de Geografia. A experiência é compartilhada enquanto a vivência é singular para cada sujeito, apesar de seu caráter coletivo. A experiência é expressa pela linguagem a partir de diferentes mediações, enquanto a vivência é produto da reflexão de cada sujeito sobre a experiência que estabelece com o mundo (MINAYO, 2012). Um segundo ponto é que as representações sobre um determinado conceito pelos estudantes (como o de escala) pode não corresponder à abordagem científica sobre esse conceito. Evidentemente, o conhecimento do senso comum não precisa estar pautado na lógica e na coerência interna. Por isso seu caráter polimorfo, considerando as diferentes formas que as representações assumem, as quais se diferem das características do conhecimento científico (SPINK, 1993). Uma compreensão cotidiana da escala local, por exemplo, pode ser diferente da abordagem acadêmica que existe sobre a escala. Não se trata, portanto, de apontar que a representação ligada ao cotidiano é equivocada, mas sim diferenciá-la das representações circunscritas a outros meios e compreender que há a construção de diferentes entendimentos sobre a escala geográfica, mesmo que de forma indireta. Em terceiro, há contradições naquilo que é narrado pelos participantes, como será observado, e quarto, concordando com Jodelet (2009), defende-se que não há pensamento desencarnado e que, portanto, é preciso compreender quem pensa, como pensa e por que pensa dessa forma.

Além dessas concepções, havia também algumas expectativas em relação à investigação. Não se trata de hipóteses que deveriam ser confirmadas ou refutadas ao longo do processo de pesquisa, mas sim resultados que eram esperados a partir de algumas inquietações do próprio pesquisador. Entre elas, esperava-se que houvesse grandes diferenças entre as representações dos alunos do início do Ensino Fundamental quando comparadas as dos alunos do final dessa etapa de escolarização. A expectativa era que o grau de elaboração das representações dos alunos do 9º ano, por exemplo, fossem superiores à elaboração dos estudantes do 6º ano.

Outra ideia era que certamente algumas variáveis como acesso a determinados recursos, como livros, videogames, televisão e aplicativos de orientação/localização contribuísem para a construção de representações mais elaboradas sobre as escalas. Além disso, os deslocamentos dos alunos também foram considerados inicialmente como um fator que impactaria na

elaboração das representações. Ou seja, o aluno que possui a vivência de deslocamentos mais distantes e que conhece outros lugares para além de onde mora tem uma representação geral do mundo (e específica sobre as escalas) mais desenvolvida do que dos alunos que pouco se deslocam pelo espaço.

E algumas perguntas são fundamentais na pesquisa em representações. A primeira delas, ligada ao “quem”, se relaciona com as identidades, posicionamentos e status dos sujeitos, contemplando o contexto sociocultural. Nessa investigação, estamos falando de jovens, estudantes de uma escola pública localizada na zona rural e que residem em diferentes bairros do município de Rio Claro, apenas para citar algumas das características socioeconômicas dos sujeitos da pesquisa. A outra questão está ligada ao “como”, que significa os modos de ação e comunicação, os quais dão forma às representações. Sem comunicação não há representação e determinados padrões que ocorrem na expressão determinam certas visões sobre o mundo. Já o “porquê” da representação está conectado à lógica da subjetividade e intersubjetividade, à sua função simbólica assim como ao seu papel de antecipação. O “que” da representação, igualmente importante, se refere à construção do objeto, aos seus conteúdos e ao processo de construção do sistema de conhecimento. E, nesse caso, assim como as representações constroem o objeto do mesmo modo esses são limitados pelas próprias representações. Por sua vez, “para que” servem as representações? Como já exposto, todas elas servem para tornar o não-familiar em familiar.

4.2. A análise de conteúdo na perspectiva das investigações sobre representações sociais sobre as escalas geográficas

Diante dessas considerações, como próprio exercício de interpretação, é preciso ultrapassar a descrição do material empírico para que se possa compreender o sentido dos dados obtidos em campo (MINAYO, 2012). Para ir além da descrição, foi escolhida a metodologia de análise de conteúdo, que enfoca a semântica do texto, a qual pretende submeter os dados a uma compreensão que transcenda a aparência, para se chegar à explicação das origens e processos ligados a eles. Apesar da representação bastar, ou seja, a representação sobre algo já é suficiente por si só, busca-se nessa análise explicar (ou pelo menos procurar as razões) o porquê as coisas são como são. Tudo isso amparado nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais.

Detalhando o que vem a ser a análise de conteúdo, três referências embasam essa construção teórica e metodológica para o caso dessa pesquisa: Bardin (2011), Bauer (2015) e Franco (2018). Junto delas, outros textos foram acrescentados para contribuir no sentido de

proporcionar exemplos de pesquisa que se utilizaram desse tipo de análise e fazer uma avaliação crítica a respeito dessa metodologia. De certa forma, ela se tornou um “lugar comum” nas pesquisas em Educação, como se fosse o único caminho possível para sistematizar e interpretar dados qualitativos. O problema não é adotá-la, mas sim adotá-la com pouca fundamentação e rigor, como se uma análise de conteúdo, como teoriza Bardin (2011) em sua clássica obra, não demandasse olhar atento do pesquisador, experiência, atenção aos dados, delimitação de critérios e aprofundamento.

A partir da análise de centenas de artigos que utilizaram a análise de conteúdo enquanto técnica para a interpretação dos dados, sobretudo baseados no referencial teórico e metodológico de Bardin (2011), Sampaio et al (2022) concluem que ela está sendo empregada com pouca qualidade, rigor, validade científica e condições de replicabilidade, estando desconectada, em muitas pesquisas, a teorias que contribuam para a investigação do fenômeno que está sendo analisado. Há também outros problemas como a falta de descrição dos procedimentos utilizados na organização e interpretação dos dados, ou seja, não são explicitados os passos para se chegar à determinado resultado e há falta de clareza do conteúdo que foi analisado. Ou ainda há casos de pesquisas em que as análises não demonstram o emprego efetivo dessa técnica, inclusive no campo da Educação, e a ampla maioria não estabelece críticas ou contrapontos à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), cujos fundamentos, que foram difundidos na década de 1970, podem, até mesmo, estar desatualizados. Isso demonstra, mesmo que de forma parcial, uma utilização acrítica desse referencial.

Outros dados interessantes encontrados a partir da revisão sistemática feita por Sampaio et al (2022) foram que a análise de conteúdo, nas pesquisas brasileiras, tem sido utilizada como técnica secundária para a interpretação de dados, estando combinada a outras técnicas. E que muitos artigos, que mencionam utilizar tal técnica na análise dos dados, apenas descrevem as etapas gerais²⁹ propostas por Bardin (2011). Além disso, a análise de conteúdo, apesar de sistemática, tem seus limites e fraquezas ligados à possibilidade de descontextualização dos materiais textuais, ao não enfoque nas ausências e raridades e às perdas de sequência da linguagem e do texto através da categorização (BAUER, 2015). Então, considerando essas críticas, a organização e execução da análise buscou não seguir os mesmos caminhos.

²⁹ As etapas gerais de análise do conteúdo são: pré-análise; exploração do material ou codificação; e tratamento/interpretação dos resultados (BARDIN; 2011; SAMPAIO et al, 2022).

Neste capítulo, ao invés de apenas descrever os dados, eles já serão articulados às análises. Essa escolha se deve a dois motivos: primeiro porque isso torna a discussão mais integrada, não separando os dados coletados de todo o referencial teórico que embasa a pesquisa, desde sua concepção até suas conclusões. E segundo porque a interpretação ocorre ao longo de todo o processo de pesquisa, não sendo uma etapa pertencente ao final da investigação, até mesmo porque, no processo de descrição, há interpretações subjacentes.

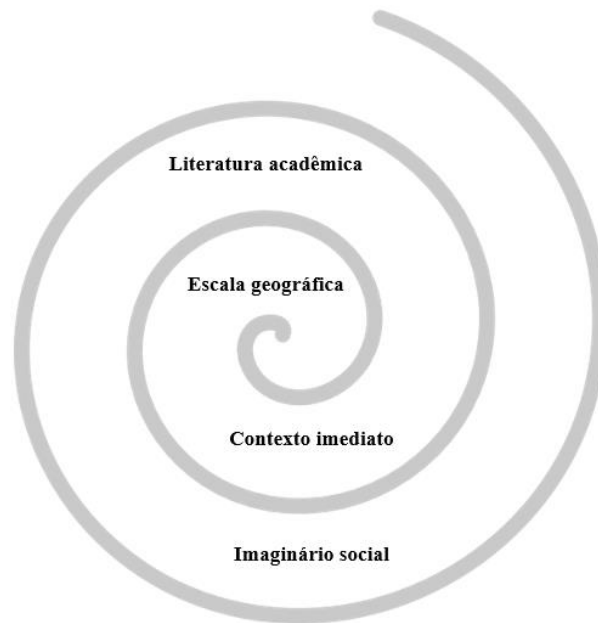
E essa interpretação é tão importante no que se refere à perspectiva das representações já que, estando ela interessada em compreender como os indivíduos dão sentido ao real, constroem a realidade social e comunicam com os outros através de representações, o olhar sobre elas deve ter como foco a interpretação que os indivíduos fazem sobre o mundo em que vivem, que são suas representações (ARRUDA, 2005). Trocando em miúdos, é como se fosse uma interpretação, balizada por uma determinada teoria e pelos referenciais próprios do contexto e das interpretações dos indivíduos sobre determinado objeto representacional. Interpretando as representações será possível encontrar as relações dos sujeitos com os objetos, buscar explicações para a construção de determinadas ideias, identificar as esferas de pertença das representações ou ainda analisar os efeitos e as diferenças das representações entre indivíduos ou grupos.

Na avaliação sobre o caminho em que a descrição e análise dos dados pudesse ser realizada, foi recuperada a ideia de interpretação em espiral discutida por Arruda (2005). Segundo a autora, o trabalho de interpretação requer alguns procedimentos. O primeiro deles é o da viagem, que começa com o início do trabalho de investigação, e que está relacionada com o conhecimento sobre as condições de produção (“o chão”) das representações sociais. Nesse caso, a contextualização é fundamental, não só circunscrita ao contexto imediato, mas também a dimensões mais amplas da história, da cultura, da política. E há uma dialética entre representações sociais e contexto, já que estruturam assim como são estruturadas por ele. Isso mostra uma abordagem multidirecional, em que os sujeitos são influenciados pelo contexto assim como participam do processo de construção das realidades sociais (SÁ, 1993). Nesse caso, há a possibilidade de realizar uma contextualização em espiral, com focalização no objeto estudado assim como no contexto, cultura, história e imaginário social, articulando cada uma dessas instâncias em um movimento que não é sequencial, mas espiralado.

Um esquema foi desenvolvido para ilustrar essa concepção (Figura 8). A descrição começará pelo contexto para depois, em um movimento para dentro e para fora, na horizontal e na vertical, articular as ideias sobre escalas no nível subjetivo e intersubjetivo com

representações sobre escalas que também fazem parte do debate presente na literatura acadêmica e no imaginário social. Isso mostra um movimento de avanço e retorno constante, em que não há separação entre representações, sujeitos e objeto, sendo as fronteiras entre esses dois últimos fluidas pelo fato da realidade ser socialmente construída através do processo de interação e comunicação entre os sujeitos (ARRUDA, 2002).

Figura 8 - A análise espiralada das representações sociais das escalas geográficas



Fonte: Elaborado pelo autor. Adaptado a partir de Arruda (2005).

Como afirmado, essa etapa começa com a caracterização dos participantes, a qual se soma ao panorama apresentado sobre o contexto escolar. As informações sobre os estudantes foram obtidas através de dados fornecidos pela secretaria da escola (como nome, número, ano e turma) e pelos próprios alunos através do questionário socioeconômico, que compunha a primeira parte da entrevista. As perguntas feitas nesse questionário tinham como objetivo captar informações pessoais dos alunos que poderiam ter impacto na formação das representações sociais dos estudantes no que se refere às escalas geográficas. Por exemplo, talvez o uso de aplicativos de localização e orientação, o acesso a livros e materiais audiovisuais e os deslocamentos espaciais possam ter um papel relevante na construção e reconstrução de representações sobre as escalas para além do processo de escolarização formal, que também foi abordado nas questões da entrevista.

4.3. Os participantes da pesquisa: suas vivências e práticas espaciais, suas representações

Olhando para os dados disponíveis, as características do grupo são um componente importante para compreensão das fontes das cognições condicionais, o que é manifesto através do discurso. O panorama socioeconômico dos estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que foram entrevistados, totalizando 101 alunos, evidenciou os seguintes aspectos. A maioria dos alunos possui livros em casa; utiliza a internet (cotidianamente ou não); possui computador ou celular, sendo bem mais comum possuírem celular do que computador; assiste TV; joga algum tipo de videogame; utiliza aplicativos de localização/orientação e já viajou para outros municípios, estados, países ou continentes, sendo muito mais comum o deslocamento para outros municípios e estados do que para outros países e continentes. Os dados dispostos na Tabela 2 ilustram as variações em cada uma das categorias. Os detalhamentos dos dados para cada uma das perguntas feitas no questionário, organizadas por ano do Ensino Fundamental, estão nos apêndices C, D, E e F.

Tabela 2 - Características socioeconômicas dos alunos do Ensino Fundamental II

	Valor absolutos	Valores relativos (aproximados)
Você possui livros em sua residência?	Sim (80) Não (21)	Sim (79,2%) Não (20,8%)
Você utiliza a Internet?	Sim (89) Não (12)	Sim (88,1%) Não (21,9%)
Você utiliza a internet cotidianamente?	Sim (75) Não (26)	Sim (74,2%) Não (25,8%)
Possui computador ou celular?	Sim (86) Não (15)	Sim (85,1%) Não (14,9%)
Você assiste à TV?	Sim (89) Não (12)	Sim (88,1%) Não (11,9%)
Você joga algum tipo de videogame?	Sim (54) Não (47)	Sim (53,4%) Não (46,6%)
Você faz uso de algum aplicativo de localização/orientação?	Sim (52) Não (49)	Sim (51,4%) Não (48,6%)
Você já viajou para outros municípios, estados, países ou continentes?	Sim (92) Não (7) Não lembra (2)	Sim (91,1%) Não (6,8%) Não lembra (2,1%)
Você já viajou para outros municípios?	Sim (91) Não (10)	Sim (90,1%) Não (9,9%)
Você já viajou para outros estados?	Sim (56) Não (45)	Sim (55,4%) Não (44,6%)
Você já viajou para outros países?	Sim (5) Não (96)	Sim (4,9%) Não (95,1%)

Você já viajou para outros continentes?	Sim (1) Não (100)	Sim (1%) Não (99%)
---	----------------------	-----------------------

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Esse panorama inicial não é apenas para caracterizar os sujeitos da pesquisa. Mas parte-se da premissa de que o acesso a esses materiais e tais vivências espaciais trazem implicações para as representações dos indivíduos sobre o mundo e sobre as escalas. Na perspectiva teórica adotada, há sempre o reconhecimento de quem alguém construiu determinada representação e a preocupação com a origem dos conhecimentos, mesmo que não seja possível precisar a fonte de onde eles são provenientes. E essa explicação deve ser baseada em um entendimento psicossociológico dos fenômenos, em que os indivíduos são pensadores ativos, que não agem apenas pela ideologia dominante ou que processam informações provenientes do meio (SÁ, 1993), sem que haja uma reconstrução interior dessas informações do mundo exterior.

Mas as representações, depois de criadas, ganham vida própria, dificultando a determinação de sua origem. Por isso que em algumas pesquisas que têm como foco o estudo das representações é possível apenas fazer inferências ou levantar hipóteses sobre como elas são formadas. No caso da investigação aqui apresentada, por exemplo, estima-se que o acesso a determinados artefatos culturais e que as vivências socioespaciais dos estudantes influenciem na construção representacional sobre as escalas. Ao ler um livro, por exemplo, que descreve uma paisagem diferente de onde se vive, é construída uma representação sobre o espaço, possibilitando até o estabelecimento de comparações entre o vivido e o narrado através da descrição do autor do livro.

Por meio dos programas televisivos é possível acessar notícias de outras partes do país e do mundo, o que traz impactos na formação das ideias que são construídas sobre lugares próximos e distantes. E isso, nas últimas décadas, se tornou mais intenso com o aprimoramento das trocas simbólicas a partir do desenvolvimento de novas tecnologias, ligando o universo das redes de comunicação ao universo dos sujeitos. Tal ligação se manifesta em suas falas, pensamentos e atitudes. Isso demonstra, portanto, que não existe uma separação rígida entre os dois universos e ambos (mundo externo e mundo interno) são construídos mutuamente. Inclusive, é nessa relação que é formado o “eu” e o “outro” (NASCIMENTO, 2015).

Como já discutido em pesquisas anteriores, os livros didáticos, principalmente através de suas imagens, forjam representações sobre os lugares, apesar de não serem a própria realidade. Nesse caso, são construídas ideias gerais, por parte dos estudantes, sobre a África, o Oriente Médio e o Nordeste, mesmo que os estudantes nunca tenham estado nessas regiões

(SOUZA, 2019). Já quando o estudante acessa aplicativos de localização e orientação e observa mapas, trajetos e distâncias, isso vai contribuindo para que o sujeito desenvolva raciocínios espaciais e representações sobre o mundo. Ou ainda quando se desloca pelo espaço, seja para lugares próximos ou distantes, tal ação influencia na percepção sobre a realidade e, especificamente, para a compreensão das escalas geográficas.

Essas afirmações indicam que há diferentes ambientes de informação para além da escola e todos eles contribuem na produção e transmissão de informações. Afirmar isso significa considerar que todas essas variáveis, como livros, dispositivos com acesso à internet, aplicativos, programas de televisão e videogames terão impacto no processo de significação dos sujeitos, mesmo que esse ocorra de forma particular em cada um (GOMES, 2000). Quando o sujeito representa (ou não) uma escala geográfica isso tem uma relação estreita com aquilo que ele já viveu, ouviu, leu, assistiu. Ou seja, essas representações estão ligadas às vivências espaciais, às práticas comunicativas e ao repertório cultural dos sujeitos. E na escola, todo esse repertório deve ter lugar, mesmo que indiretamente, já que a partir do momento em que são mobilizadas informação obtidas através de outros meios, diferentes dos que a escola dispõe, isso é interessante para ressignificar e sistematizar as informações. Ou seja, no ambiente escolar, as informações podem ser recontextualizadas, ligando seus diversos fragmentos.

Em resumo, considera-se que todas essas variáveis impactam nas representações dos sujeitos sobre o mundo e consequentemente nas ideias que possuem sobre as escalas local, regional, nacional e global e que as informações obtidas através desses meios constituirão o conjunto de outras informações que são mediadas na escola pelas relações e pelos diferentes dispositivos didáticos utilizados no processo de construção do conhecimento. Essa consideração se confirmou depois, com base nas outras perguntas (na segunda parte da entrevista), os educandos que têm contato com as diferentes variáveis utilizadas para fazer o panorama socioeconômico (livros, internet, dispositivos digitais e videogames) e se deslocam para outros lugares (mesmo que próximos ao local de residência) possuem representações qualitativamente mais elaboradas do que aqueles que não tem contato (ou que têm menor contato) com essas variáveis e que têm vivências espaciais diferentes.

Apesar disso, em um mundo com grande difusão das tecnologias da informação e comunicação e com grande variedade de fontes de informações (um universo hipertextual), é difícil precisar, como já dito, a origem de algumas representações sobre as escalas. Ou seja, não é simples afirmar que determinado participante tem uma certa ideia sobre a escala nacional porque assiste a telejornais. Até porque o volume de informações que eles recebem por

diferentes fontes é muito grande e não é possível dizer até que ponto elas afetam nas representações escalares. No passado, com um número restrito de experiências e meios de comunicação, era mais fácil determinar como e quais variáveis impactavam nas representações sobre um objeto. Alguns canais de comunicação, por exemplo, como revistas e jornais já impactaram muito mais a opinião pública e construíram representações hegemônicas sobre algo do que hoje impactam.

Mesmo assim, não se pode negar que os meios de comunicação e informação não tenham impacto na formação de representações sobre as escalas geográficas, assim como Moscovici (1978) constatou que os canais de comunicação contribuíram para popularizar ideias (mesmo que estereotipadas) sobre a Psicanálise na França e difundir representações sobre esse campo de investigação. Ou como Rocha e Amoras (2006) destacam sobre o papel da televisão na criação, manutenção e fortificação das representações sociais sobre a Amazônia. Portanto, seria um ingenuidade considerar que apenas na escola e, mais especificamente, nas aulas de Geografia é que a noção de escala é construída. No espaço escolar deve ser desenvolvida uma compreensão científica sobre a escala, mas outras (ligadas ao senso comum, por exemplo) podem ser difundidas por outros canais de comunicação.

Enfocando um pouco mais as vivências espaciais, quando os alunos responderam à questão referente ao deslocamento para outros lugares (municípios, estados, países e continentes), mencionaram os nomes das localidades para onde já foram. Identifica-se que quase todos já foram para outros municípios (além de Rio Claro), um pouco mais que a metade dos participantes já foi para outros estados e que uma parcela muito pequena (menos de 5% do total) já esteve em outros países ou continentes.

A Tabela 3 evidencia que a maioria dos municípios citados estão localizados no estado de São Paulo e em grande parte são próximos à Rio Claro. Os estados para onde os alunos mais foram estão na Região Sudeste (Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo), Nordeste (Alagoas, Ceará, Bahia e Pernambuco) e Sul (Paraná e Santa Catarina). Foi recorrente, nas falas dos alunos, a explicação de que foram para esses estados para visitar algum parente. Muitos dos alunos, inclusive, nasceram fora do estado de São Paulo. Sobre os países, apenas quatro foram mencionados: Haiti (2), Inglaterra (1), Paraguai (1) e Uruguai (1), mostrando também que apenas um aluno foi para um continente diferente do americano.

Tabela 3 - Localidades mencionadas com maior frequência pelos alunos do Ensino Fundamental II

Os municípios mais citados	São Paulo (23) Piracicaba (21)
-----------------------------------	-----------------------------------

Os estados mais citados	Campinas (11) Limeira (10) Araras (9) Ubatuba (9) Santa Bárbara D'oeste (5) São Carlos (5) Aparecida do Norte (4) Leme (4) Pirassununga (4) Americana (3) Analândia (3) Cordeirópolis (3) Ipeúna (3) Ribeirão Preto (3) Santa Gertrudes (3) Santos (3)
	Minas Gerais (19) Paraná (9) Alagoas (7) Ceará (7) Rio de Janeiro (6) Bahia (4) Pernambuco (4) Santa Catarina (4) São Paulo (4) Goiás (2) Mato Grosso do Sul (2) Paraíba (2) Rio Grande do Sul (2) Tocantins (2)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

No caso da pergunta sobre outro município, alguns alunos mencionaram Rio Claro. Isso se deve ao fato de considerarem que não moram nesse município. Para compreender essa questão, esses alunos, quando questionados onde viviam, afirmavam que era em Ajapi, que é um distrito de Rio Claro. Ou seja, a compreensão que o distrito e a zona rural são partes do município não estava consolidada ainda. Isso também se evidenciou na questão sobre os estados. Alguns alunos afirmaram que já foram para outros estados, como São Paulo. Isso se liga ao nascimento de alguns alunos em outros estados, principalmente da região Nordeste (como Alagoas) ou ao sentimento de não considerar que o local de vivência está inserido dentro de um município, o qual faz parte da subdivisão administrativa denominada estado de São Paulo.

A última questão da primeira parte da entrevista, formada pelo questionário socioeconômico, era sobre como os alunos se deslocavam para a escola. A partir das respostas, registradas na Tabela 4, fica evidente que quase a totalidade dos estudantes se desloca para a escola através do transporte escolar oferecido pela prefeitura municipal e que pouquíssimos vão para a instituição escolar por outros meios (carro, moto, a pé). Pelos relatos, é perceptível como

os estudantes residem em localidades distantes à escola, em bairros que não são rurais, sendo que alguns despendem mais de duas horas por dia com os deslocamentos. Mesmo não sendo um questionamento, os alunos disseram o que fazem no trajeto casa-escola. No total, 48 alunos citaram que observam a paisagem/o caminho por onde passam, 49 que conversam com os colegas e 17 que dormem (principalmente porque acordam muito cedo para ir até a escola). Alguns também jogam, leem, ouvem música, esperam o tempo passar ou não fazem nada durante o trajeto.

Tabela 4 - Deslocamentos para a unidade escolar

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Como você se desloca para a unidade escolar?	Ônibus (28) Carro (2) A pé (1)	Ônibus (18) Carro (2) Moto (2)	Ônibus (30) Carro (2) A pé (1) Moto (1)	Ônibus (23) Carro (1) A pé (1)
O que faz durante o percurso?	Observa a paisagem/caminho (14) Conversa (12) Dorme (5) Usa o celular (3) Pensa (1) Espera o tempo passar (1) Ouve música (1) Joga videogame (1)	Observa a paisagem/caminho (11) Conversa (10) Dorme (3) Lê (1) Usa o celular (2) Ouve música (1)	Observa a paisagem/caminho (11) Conversa (18) Dorme (6) Lê (2) Usa o celular (2) Ouve música (13) Não faz nada (1)	Observa a paisagem/caminho (12) Conversa (9) Dorme (3) Lê (1) Usa o celular (2) Ouve música (11)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Apenas uma outra observação sobre esses dados. A soma da quantidade de alunos por ano, nesse levantamento, pode ser maior que o número de alunos por ano, já que alguns estudantes utilizam mais de um meio de transporte, a depender das circunstâncias, para se deslocarem até a unidade escolar. Mesmo que isso ocorra, o ônibus permanece sendo a principal forma de transporte, o qual se configura, na visão de vários estudantes, como um meio de integração entre eles.

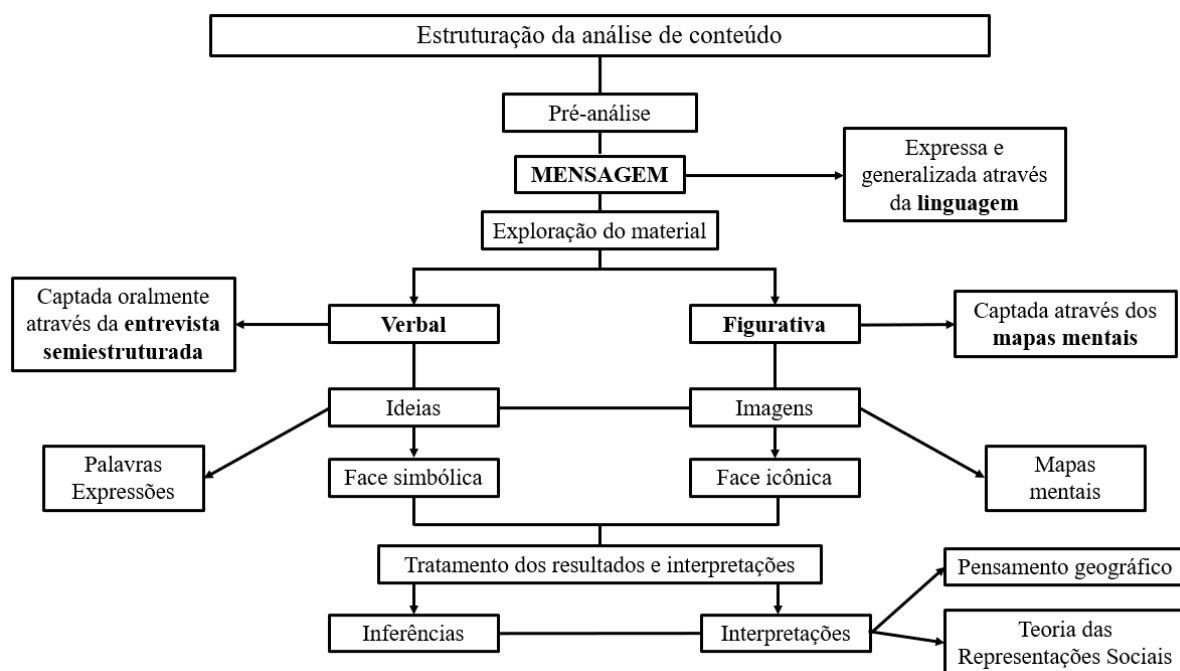
Esse panorama geral sobre a escola e sobre os participantes é essencial para a análise que será desenvolvida a partir de agora com base nos dados das entrevistas semiestruturadas e dos mapas mentais, os quais constituem o corpus da pesquisa, ou seja, os materiais que serão submetidos aos procedimentos de análise. Como com todos os participantes foram utilizados os mesmos instrumentos de pesquisa, o que inclui as mesmas questões da entrevista e a solicitação de elaboração dos mapas sobre as mesmas tipologias de escalas, isso garante o critério da homogeneidade para a interpretação.

4.4. As representações sociais (e espaciais) das escalas geográficas expressas através da fala

A organização do material coletado na pesquisa foi um desafio. Por isso, optou-se por fazer, inicialmente, uma “leitura flutuante”, utilizando aqui o termo de Bardin (2011). A partir disso, foi possível identificar, em linhas gerais, os resultados encontrados. Posteriormente, foi empreendida uma pré-análise a fim de tornar operacional o trabalho com os dados coletados, seguida de uma preparação formal do material, composta pela transcrição das entrevistas para o formato digital (já que as falas dos participantes estavam registradas no papel) e seleção/digitalização dos mapas mentais elaborados pelos estudantes.

Nesse quadro de análise que foi desenvolvido, foram adotados procedimentos exploratórios, como o próprio Moscovici privilegia. Esses utilizam como referência os textos e, através de um processo dedutivo, permitem fazer interpretações e ligações entre variáveis. Com essa perspectiva, foram identificadas diferenças entre as respostas dos participantes (tanto nos mapas quanto nas entrevistas), aspectos recorrentes (observáveis através dos elementos dos mapas, das palavras e das expressões repetidas), ligações com as condições de produção das representações e confirmação (ou não) das expectativas iniciais. Esse olhar para os dados demonstra uma concepção de análise que parte do texto, mas vai para além dele, possibilitando fazer inferências, todas elas fundamentadas no próprio texto e no referencial teórico que orienta a interpretação.

Nesse caso, os textos utilizados como base para a análise foram construídos no processo de pesquisa e não a partir de textos que já foram produzidos para outras finalidades. Ou seja, o corpus de análise foi constituído por resultados do questionário socioeconômico, da transcrição das entrevistas semiestruturadas e da sistematização dos mapas mentais. Através da fala e das imagens, ou seja, de diferentes textos, os sujeitos demonstram suas ideias sobre algo. Isso significa que o texto é um meio de expressão e que, a partir dele, circulam informações que envolvem contexto, valores, normas, público e opiniões. E, inegavelmente, exprimem também representações (Figura 9).

Figura 9 - Estruturação da análise de conteúdo

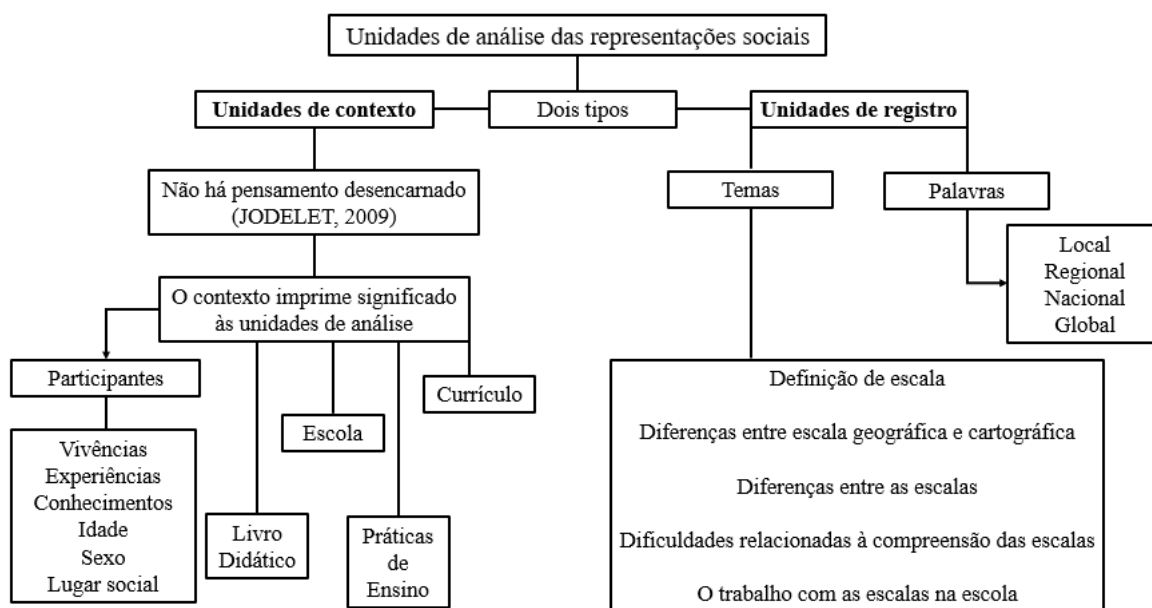
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

E tendo esse conjunto de dados como referência, a análise vai em direção a outras variáveis e explicações que não estão, necessariamente, explícitas. Sendo assim, há um processo de codificação dos dados, orientado pela Teoria das Representações Sociais. Com essa codificação, os dados são transformados de acordo com os objetivos da pesquisa a fim de auxiliar na descrição e interpretação dos conteúdos. Nesse procedimento, seguindo os princípios de Bardin (2011), três escolhas são feitas: o recorte (com a seleção das unidades de análise), a enumeração (que seguiu os critérios de presença e ausência e o critério de frequência simples) e a classificação e agregação dos dados em categorias.

Com relação à primeira escolha, as unidades de análise são subdivididas em unidades de registro e unidades de contexto, como é mostrado no esquema a seguir. Sobre as unidades de registro, nessa pesquisa foi dado ênfase às palavras-temas e aos temas expressos pelas falas dos participantes nas entrevistas e por meio das representações imagéticas dos mapas mentais. Utilizando essas unidades, que são as mais comuns em uma análise de conteúdo, é possível identificar os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao conceito de escala, às diferenças entre os tipos e tipologias de escala e à forma como esse conceito é trabalhado nas aulas de Geografia. Já as unidades de contexto, que são indispensáveis para compreender as de registro, estão ligadas com as dimensões mais amplas, partindo do texto, mas buscando as conexões com o

contexto socioespacial e com outras variáveis que influenciam na constituição das representações escalares (BARDIN, 2011; FRANCO, 2018).

Figura 10 - Estruturação das unidades de análise das representações sociais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Após a discussão dos dados provenientes do primeiro módulo da entrevista, composto por um questionário socioeconômico, a análise a partir de agora estará centrada no segundo módulo do diálogo com os estudantes, realizado individualmente por meio da entrevista semiestruturada. Esta foi fundamental para captar ideias e imagens sobre as escalas, expressas por meio da fala. Outras pesquisas envolvendo representações sociais e Geografia também empregaram a técnica da entrevista (em profundidade, estruturada, semiestruturada, aberta, semiaberta, fechada), como as de Peluso (2003) e Pinto (2010).

Através desse instrumento, composto por um conjunto de questões referentes às escalas geográficas e à abordagem das escalas nas aulas de Geografia, foi possível observar grande diversidade de respostas e contradições na narração dos participantes. Mas os dados obtidos ainda não são as representações sociais. Elas serão encontradas e identificadas apenas a partir do trabalho do pesquisador, que terá como papel integrá-las e articulá-las com diferentes variáveis, indo até mesmo além dos limites do próprio grupo ou objeto estudado, o que mostra que representação é uma tradução da realidade (ARRUDA, 2005). A representação apresenta natureza polivalente, por ser uma construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica, sendo que todas essas dimensões coexistem no sistema representacional

(JOVCHELOVITCH, 2008). Mas no caso dessa investigação, há uma ênfase na construção epistemológica da representação considerando a relevância que o conhecimento sobre o objeto escala geográfica ganha.

Na primeira questão, quando questionados sobre as diferenças entre a escala cartográfica e a escala geográfica, mais da metade dos entrevistados (69 participantes) não soube dizer nada sobre o tema. Essa diferenciação não é central no âmbito do ensino de Geografia nem se esperava que os alunos do início do Ensino Fundamental II (6º ano) conseguissem estabelecer diferenças entre os dois tipos. Dentre os alunos que responderam algo relacionado às diferenças, destacam-se menções a diferenças de tamanho (um tipo de escala ser maior do que o outro), de formato, do que é representado por cada uma delas, de áreas a que elas se referem, de precisão (um tipo ser mais exato do que o outro), de quantidade, de proximidade com a realidade, de relação com questões matemáticas, de finalidade, de localização, de título e legenda de cada escala e de cores. Um aluno também mencionou que não há diferença entre elas.

Em todos os anos, os alunos se impressionaram com a questão, dizendo que nunca tinham nem ouvido falar sobre “escala cartográfica” e “escala geográfica” e que apenas o termo “escala” era utilizado. Mas retomando as considerações feitas em capítulos anteriores, a diferenciação entre esses tipos é importante, sobretudo porque a dimensão geográfica da escala, ligada aos recortes e aos artifícios que dão visibilidade ao real, são mais relevantes, do ponto de vista da ciência geográfica, do que a compreensão de escala como uma proporção, sendo essa um problema matemático e não geográfico (CASTRO, 2006).

Dentre os que tentaram estabelecer alguma diferença entre os dois tipos, vários afirmaram que não tinham certeza no que estavam dizendo. Outros ainda não estabeleceram uma diferença, apenas mencionando o que era um dos tipos de escala (cartográfica ou geográfica). Ou seja, não há entre os estudantes, independentemente do ano, uma clareza conceitual sobre a escala, nem do ponto de vista geográfico nem do ponto de vista matemático. Inclusive, ao final do conjunto de entrevista, considera-se essa uma das três questões que os alunos tiveram mais dificuldade para responder no total de perguntas do roteiro.

Como é comum na análise de conteúdo, após a sistematização das respostas dos participantes de todos os anos relativas à essa questão, os conteúdos foram categorizados, procedimento que não está desvencilhado dos referenciais teóricos que embasam toda a pesquisa, seja no âmbito do pensamento geográfico sobre as escalas ou da Teoria das

Representações Sociais (BAUER, 2015). Essa categorização está ligada com uma operação de classificação e agrupamento de acordo com alguns critérios. Nesse agrupamento e reagrupamento das respostas, há uma interpretação embutida, não só por buscar semelhanças, mas também por buscar atender aos objetivos da pesquisa (ARRUDA, 2005).

Desse modo, as diferenças entre as escalas foram categorizadas nos seguintes grupos: tamanho, formato e atributos, finalidade, precisão, ausência de diferenças e ausência de resposta (quando o participante afirmou não saber dizer qual a diferença entre elas), como sistematizado no Tabela 5. Haveria até a possibilidade de criar uma categoria denominada “não se aplica” ou “outros”, mas conclui-se que esse tipo não traz grandes afirmações sobre o conteúdo do texto. Importante destacar que os um dos indicadores utilizados na análise é a frequência. No âmbito da Teoria das Representações Sociais, ele tem grande significância, por contribuir para indicar quais ideias são mais comuns sobre determinado objeto representacional e quais ideias são mais incomuns. Em uma análise estrutural, por exemplo, a partir da Teoria do Núcleo Central, que é considerada acessória à Grande Teoria desenvolvida por Serge Moscovici, a frequência é um critério bastante utilizado (SÁ, 1996; RATEAU, 2004).

Tabela 5 - Categorização das diferenças entre as escalas geográfica e cartográfica mencionadas pelos estudantes

Diferenças	Ano do Ensino Fundamental II				Total
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Tamanho	2	0	2	4	8
Formato e atributos	1	0	0	2	3
Finalidade	2	0	8	6	16
Precisão	0	4	2	1	7
Ausência de diferenças	0	0	0	1	1
Não sabe dizer	23	14	21	12	69

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

É interessante observar como as respostas se tornam mais diversas ao longo dos anos do Ensino Fundamental II e como a diferença entre as escalas geográfica e cartográfica, quando mencionada pelos participantes, está ligada, principalmente, ao tamanho (remetendo a uma concepção matemática), à finalidade e à precisão. No caso dessa última ideia, a precisão está quase sempre associada à escala do mapa, o que indica dois sentidos: que uma escala é mais correta do que outra (no caso a cartográfica mais que a geográfica) e que o mapa é um produto cartográfico baseado em normas rígidas e exatas, o que, por conseguinte, mostra uma concepção de Cartografia bastante restrita (RICHTER, 2017).

Na segunda questão (Tabela 6), quando os alunos foram questionados sobre o que entendem por escala geográfica, foi recorrente a resposta “como assim?”. Depois de explicado

o que se esperava com essa pergunta (uma tentativa de definição do que viria a ser escala geográfica), vários alunos também disseram que sabiam o que era, mas que era difícil ou impossível explicar. De qualquer modo, essa questão da entrevista tem o seu valor por levar os estudantes à reflexão sobre as escalas e fazer com que as informações que anteriormente estavam dispersas fossem organizadas. 36 participantes relataram que não sabiam dizer o que era escala geográfica, mostrando que foi uma questão em que os estudantes tiveram menor dificuldade para responder comparando com a primeira questão (sobre as diferenças entre as escalas cartográfica e geográfica). Então pode-se concluir que uma parte significativa do grupo estudado não tinha relação com o objeto de pesquisa. Ou ao menos não tinha familiaridade (para usar um termo muito caro à essa perspectiva teórica) com o termo “escala geográfica” e com os conhecimentos a ele relacionados.

No entanto, mesmo mais de um terço dos entrevistados (dentre os 101 participantes) não sabendo dizer o que era uma escala geográfica, houve grande variedade de respostas, como é possível observar por meio da Tabela 6. Mas pode-se questionar se quando o participante afirma não saber dizer o que é a escala será que é porque essa palavra não evoca nenhuma ideia, concepção ou imagem ou será que há um receio de responder algo que não atende ao que espera o pesquisador naquela situação formal de investigação?

Algumas respostas procuram dar definições do tipo “as escalas são”. Outras caracterizam a escala, referem-se a suas funções ou a suas características. Foram recorrentes as respostas de estudantes que compreendem escalas como partes/divisões do mundo, as quais servem para orientação, localização, definição e diferenciação de localidades e são representadas através dos mapas (ou são os próprios mapas). Esse ato de nomear alguns objetos como sendo escalas é um procedimento importante na formação das representações.

Tabela 6 - Compreensão dos participantes da pesquisa sobre as escalas geográficas, classificadas por categorias temáticas

Conceito de escala	Ano do Ensino Fundamental II				Total
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Lugares	11	3	9	6	29
Informações sobre o mundo	7	2	5	3	17
Mapas e gráficos	3	4	0	1	8
Tamanhos, quantidades e distâncias	1	2	5	1	9
Divisões do mundo	1	0	2	7	10
Não sabe dizer	9	10	11	6	36

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Interpretando esses dados, é pretendido identificar o significado que é dado ao objeto, o qual pode ser entendido como sua substância operante (ARRUDA, 2005). O que é exigido é a compreensão do conceito, ou seja, a construção de significados sobre que poderia ser definido como construções de significados (ideias), socialmente estabelecidas, sobre objetos e fenômenos, não sendo o próprio objeto ou fenômeno (CASTELLAR; VILHENA, 2011). Nesse caso, quando os alunos são questionados sobre o conhecimento conceitual sobre as escalas geográficas, é possível relacionar as repostas ao conceito de “polifasia cognitiva” (JOVCHELOVITCH, 2004), já que tanto saberes ligados ao senso comum quanto conhecimentos provenientes da ciência são mobilizados, em um contexto de entrevista formal, para responder aos questionamentos de um pesquisador. Esse conceito traduz as relações que se dão entre contexto e representação, mostrando como essas são influenciadas por um conjunto de variáveis que perpassam as vivências dos sujeitos cognoscentes. Ou seja, a fala do entrevistado na pesquisa é permeada por outras falas.

Ao analisar as representações dos estudantes é possível interpretá-las a partir da convivência entre dois universos de pensamento: universo reificado e universo consensual, sendo que o primeiro, do qual a ciência e o pensamento erudito fazem parte, tem como características o rigor, a objetividade, a teorização abstrata, a compartimentalização dos conhecimentos e a estratificação hierárquica (SÁ, 1993). Como há essa convivência, assim como há um entendimento sobre escala (mesmo que não na mesma direção) que circula no meio acadêmico-científico (reificado), como discutido a partir de algumas referências (CASTRO, 2006; LACOSTE, 2012; MOORE, 2018), há também uma compreensão cotidiana da escala, compartilhada em um universo consensual. Essa abordagem está relacionada a uma construção que ocorre através interação social, não necessariamente correspondendo à definição científica do conceito.

As relações entre esses dois universos são interessantes para mostrar como as representações constroem o real, mas não são exatamente o real, pois nunca capturam plenamente a totalidade, principalmente quando se trata das representações forjadas no âmbito do universo consensual. Mas no caso do universo reificado da ciência, há um esforço histórico de buscar capturar plenamente a totalidade (JOVCHELOVITCH, 2008), sendo que a escala poderia ser um artifício para esse propósito.

E mesmo que não haja uma correspondência direta entre a definição/representação científica do conceito de escala com uma concepção ligada ao conhecimento cotidiano, isso não invalida a importância da segunda, pois é a partir dela que os conhecimentos desenvolvidos na

escola, que tem como objetivo garantir a apropriação do mundo da ciência, se baseiam. Por exemplo quando o sujeito dá nome a alguma coisa, ele está realizando um processo de objetivação e, por conseguinte, de abstração e conceituação, construindo, no mundo interior, o objeto que existe enquanto elemento do mundo exterior. Esse processo é mediado por signos, começando por uma experiência não-reflexiva até chegar à significação do objeto. E a compreensão sobre o funcionamento dessas relações é fundamental para a educação, já que essa objetiva a construção de conhecimentos, a qual não ocorre sem tais procedimentos. A compreensão de um objeto como a escala geográfica, por exemplo, só é possível através da construção de modelos mentais, que passam a ser desenvolvidos através da mediação que ocorre no processo educacional (GOMES, 2000).

É preciso reconhecer que só há representação quando a palavra, conceito ou ideia tem uma significação para o sujeito. Isso ficou evidente quando os estudantes, antes mesmo de uma tentativa de definirem escala geográfica, diziam nunca ter ouvido essa palavra. Se for perguntado a alguém qual imagem está associada a um determinado termo que desconhece, certamente não estabelecerá nenhuma relação. Considerando as variações nas respostas dos estudantes, há uma suposição que as experiências espaciais e as variáveis que permeiam o processo de escolarização influenciam nas representações que possuem sobre as escalas. As tecnologias, por exemplo, interferem nas representações e, portanto, também na construção e difusão do conhecimento, além de contribuírem para o desenvolvimento do raciocínio e para a potencialização da criatividade (GOMES, 2000). Ou seja, quando os alunos acessam e exploram um aplicativo como o Google Maps, as ideias sobre representação do espaço, escala cartográfica, distância, escala geográfica, localização e orientação se tornam mais elaboradas.

Ademais, é também preciso reconhecer o quanto há uma complexidade para objetivar e dar concretude ao conceito de escala geográfica, pois apesar de ser concreto não é algo visível. Certamente, no contexto dos conceitos e conteúdos mobilizados pela Geografia, há outros mais tangíveis e mais simples de serem apreendidos, como paisagem, natureza, cidade e campo. Apenas para ilustrar esse processo de como ocorre a objetivação, ela acontece em algumas etapas, começando pela seleção dos elementos (novos), que assumem uma organização própria, sobre determinado objeto. Depois disso, há a formação de uma esquema figurativo (como um clichê), constituído por imagens vividas. Essa etapa é sucedida pela naturalização, quando os elementos sobre determinado objeto se transformam em representações, tornando tal objeto familiar ao sujeito. Há também nesse processo a condensação, em que as imagens ganham forma e unidade (NASCIMENTO, 2015).

Apesar das análises feitas, é preciso reconhecer que a partir do que os alunos dizem é difícil distinguir o que é representação do que é resposta a um estímulo momentâneo em uma atividade formal da pesquisa que é a entrevista. Nessa técnica, é exigido que os sujeitos falem e, nesse sentido, é possível que o pesquisador capture apenas pseudo-representações, já que pode ser que a compreensão de escala não esteja emergindo da vida cotidiana, mas sim através de um ambiente formal de educação assim como dos interesses de uma pesquisa científica.

E para aprofundar a compreensão desse processo, associado ao de ancoragem, foi feita uma sequência de questões (terceira, quarta, quinta e sexta), perguntas nas quais eram solicitadas associações de palavras, imagens e expressões às escalas global, nacional, regional e local. O intuito era identificar quais palavras e imagens os alunos associam a cada uma das escalas pré-definidas, a fim de identificar, as faces icônica e simbólica das representações, ambas expressas por meio da linguagem. Elas, nas palavras de Moscovici (2015), são como as duas faces de uma folha de papel, sendo que uma não existe sem a outra. Compreendê-las é essencial para desvendar as representações, as quais, em sua estrutura de imagem e significação, igualam toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem. Portanto, ideias expressas por meio das entrevistas e imagens com componentes espaciais, presentes nos mapas, serão elementos diretamente conectados para a investigação das representações sobre as escalas.

Nessa etapa, é possível analisar, assim como fez Torres (2009), as ideias significadas, significantes e representadas. Nessa pesquisa, a técnica de livre associação de palavras para foi utilizada para compreender as formas de conhecimento e as expressões estudantes de graduação em Geografia sobre a ciência geográfica. Dentre as palavras/expressões citadas com maior frequência estavam mapa, meio ambiente e mundo. As respostas extraídas a partir da técnica de associação livre demonstram concepções de Geografia muito próximas ao senso comum (e, portanto, distantes de uma real apropriação das teorias geográficas que circulam no âmbito acadêmico) e verificação de fatores que influenciam na constituição das representações, que no caso estavam ligados ao período/semestre que os alunos estavam cursando (TORRES, 2009). A pesquisa de Bomfim e Correia (2016) também adotou estratégias semelhantes, usando a aplicação da técnica de evocação livre de palavras complementadas pelo uso de fotografia.

Traduzindo isso para esse estudo, identificam-se, de modo imbricado, elementos das tipologias de escala, significantes e significados associados (através de imagens e palavras) a cada uma das escalas e representações sociais sobre o objeto representacional em questão. Através do que foi dito pelos estudantes, em uma associação livre de palavras, é possível reconhecer a diversidade, a diferença e o compartilhamento de representações. As tabelas a

seguir foram organizadas por ordem de frequência a partir do que foi associado a cada uma das quatro escalas.

A Tabela 7 reúne informações relacionadas às representações dos participantes no que se refere à escala global. Quando solicitado para que o entrevistado citasse três palavras ou expressões que estivessem relacionadas à escala global, a maioria (62,3% do total de participantes), disse três, com algumas variações entre cada um dos anos do Ensino Fundamental II. Uma pequena parcela (aproximadamente 7% do total de participantes) não conseguiu dizer nenhuma palavra ou expressão associada a essa escala. Os demais disseram uma ou duas palavras apenas.

Considerando que foram solicitadas representações associadas às escalas global, nacional, regional e local, citar três palavras e expressões relacionadas à escala global não foi a questão mais difícil para os participantes. Observando as palavras e expressões que foram ditas, algumas se destacam, como “mundo” (citada 44 vezes), “globo” (citada 23 vezes), “globo terrestre” (citada 17 vezes), “Terra” (citada 16 vezes) e “países” (citada 16 vezes). Essas palavras utilizadas para objetivar a ideia de global são bastante empregadas no senso comum como expressão de algo com grande amplitude ou a um acontecimento de grande importância, por mais que o sujeito não tenha uma real dimensão dessas grandezas. Quando é dito, por exemplo, que determinada banda é um “fenômeno global”, isso traz um significado que o conjunto de artistas tem importância e reconhecimento no mundo todo e que, portanto, é bastante famoso. A ideia de global também é comumente associada ao que é comum e ao que é inteiro, como se tudo o que existe estivesse contido nesse “recipiente” chamado global.

Analisando as palavras que foram ditas, várias buscam traduzir uma ideia de grandeza e aludem a imagens comumente associadas à Geografia, como os mapas e os globos terrestres, dispositivos didáticos consagrados no ensino. Ou seja, há uma tentativa de tornar real/visível um esquema conceitual. Ou ainda, nas palavras de Moscovici (1978), transplantar para o nível de observação (daquilo que é material, palpável) o que antes era apenas inferência ou símbolo. Nesse caso, em específico, isso tem mais ressonância, já que não é possível observar, pelo menos não sem a mediação de instrumentos, o que é a escala global em sua totalidade.

Tabela 7 - Representações, através de palavras e expressões, relacionadas à escala global

Cite três palavras/expressões que se relacionam à escala global			
Quais palavras foram ditas (por ordem de frequência)			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<u>Frequência > 1</u>	<u>Frequência > 1</u>	<u>Frequência > 1</u>	<u>Frequência > 1</u>

Mundo (14) Globo (6) Globo terrestre (4) Terra (4) Bola (3) Países (3) TV Globo (3) Cidades (2) Mundo inteiro (2) Planeta Terra (2) <u>Frequência = 1</u> Bairros, centro da Terra, circo, círculo, clima, diferente, distante, espaço, futebol, Geografia, grande, internacional, local, pessoas, planeta, região, ruas, Sistema Solar e tudo o que há em volta	Globo (8) Mundo (5) Globo terrestre (4) Terra (3) Mapa (2) Países (2) <u>Frequência = 1</u> Bandeira do Brasil, Brasil, cidade, comprido, continentes, escala, espaço, expansão, grande, lugares, natureza, pessoas, planeta, quantidade de pessoas, rural, tudo junto e várias pessoas	Globo terrestre (9) Mundo (9) Terra (8) Países (6) Mundo inteiro (4) Planeta (4) Continentes (3) Globo (3) Altitude (2) Aquecimento global (2) Lugares distantes (2) Todos os países (2) <u>Frequência = 1</u> Afeta o mundo inteiro, bola, C.O.L. ³⁰ , cidade, diversos países, escala mundial, esfera, grupo, letras, Linha do Equador, mapa, mapa-múndi, mundial, países explorados por outros, pessoas, quantidade de pessoas, redondo, regiões, total, tudo, um país só, várias cidades e vários países	Mundo (16) Países (7) Globo (6) Planeta (3) Globalização (2) Mapa (2) Tudo (2) <u>Frequência = 1</u> Bola terrestre, cidades, cultura, eletrônicos, envolvimento, estado, estrelas, local específico, localizações, mar, movimentos, outros países, país grande, pessoas, regiões, Sistema Solar, Terra, todos os continentes, todos os países, vários estados e viagens
---	--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Além disso, alguns conceitos, como Aquecimento Global e Globalização demonstram uma compreensão mais próxima do conhecimento científico trabalhado na escola, mesmo que a associação com o “global” possa ter sido feita via semelhança de palavras. Acrescenta-se a isso que não é possível identificar grandes diferenças entre as representações de cada um dos anos, havendo várias palavras e expressões em comum, o que indica, pelo menos parcialmente, não haver grandes variações de diversidade e complexidade de representações quando são comparadas usando o critério da idade do participante e do ano de escolarização.

Essas evidências são complementadas com o reconhecimento da profundidade da noção de global. Warde (2019)³¹ indica que global precisa ser pensado a partir de um termo de referência ao qual ele se reporte e que as dimensões espaço-temporais do global não podem ser fixadas definitivamente. Isso vale para as outras escalas também (local, regional e nacional),

³⁰ Um dos participantes, estudante do 8º ano, quando solicitado para dizer palavras, expressões e imagens relacionadas a cada uma das escalas, pronunciava apenas letras separadas, as quais não formaram uma palavra com significado conhecido em nenhuma das respostas. Exemplo: C.O.L, N.A., R.E. e L.O. Até há uma semelhança com o início ou com parte dos nomes de cada uma das escalas (global, nacional, regional e local), mas não é possível afirmar que o aluno estava soletrando o nome de cada uma delas, ao invés de associá-las a outras palavras, imagens e expressões.

³¹ A discussão feita por Warde (2019) se refere à influência de teóricos estrangeiros nas ideias e políticas educacionais brasileiras no início do século XX.

cuja delimitação vai depender dos interesses do sujeito em distinguir o local de pertencimento, que também pode ser regional ou nacional, do local dos outros. Em síntese, a autora afirma que essas definições escalares, como categorias, são relativas e não um dado *a priori* e que há uma dificuldade em delimitá-las, já que, por exemplo, o que acontece no local é, de certa forma, uma dimensão particular do que ocorre no global.

Na questão sobre representações envolvendo imagens associadas à escala nacional, os participantes tiveram maior dificuldade em respondê-la. Logo no início, vários questionaram o que era algo “nacional” ou qual era a diferença entre dizer uma palavra/expressão e uma imagem. Houve grande diversidade de palavras relacionadas. No entanto, um menor número de participantes, em relação à questão anterior, conseguiu dizer as três imagens solicitadas. 46,5% dos participantes disseram três imagens, 18,8% disseram duas imagens, 19,8% disseram uma imagem e 14,8% não disseram nenhuma, dados esses que reforçam menor quantidade de representações sobre essa escala, tal como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 - Representações, através de imagens, relacionadas à escala nacional

Cite três imagens que se relacionam à escala nacional			
Quais palavras foram ditas (por ordem de frequência)			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<u>Frequência > 1</u>		<u>Frequência > 1</u>	<u>Frequência > 1</u>
Bandeira do Brasil (5)	<u>Frequência > 1</u>	Países (12)	Brasil (7)
Brasil (4)	Países (6)	Brasil (6)	Países (5)
Bandeiras (3)	Bandeira do Brasil (6)	Nação (6)	Nação (3)
Estado (3)	Nação (2)	Cidades (5)	Estado de São Paulo (2)
Nação (3)	Cultura (2)	Bandeiras (3)	Hino nacional (2)
Hino nacional (2)	Bandeiras (2)	Mapa de algum lugar (2)	Mapa do Brasil (2)
Jornal Nacional (2)	Estado (2)	Povo (2)	Nacionalidade (2)
Nacionalidade (2)			
<u>Frequência = 1</u>	<u>Frequência = 1</u>	<u>Frequência = 1</u>	<u>Frequência = 1</u>
Algo bem grande, arte, bastantes pessoas discutindo por política, cidades, disputa, estado onde nasci, EUA, Europa, futebol, ganhar, guerra, jornais, lugar de nascimento, nação, países, planeta, prefeitura, Produto Interno do país, reuniões, Rio Claro, São Paulo e SBT	Bandeira da China, bandeira do Japão, Brasil, cidades, escola, hino, línguas estrangeiras, lugar público, nação brasileira, outros países, pessoas, pontos turísticos do Brasil, região, território brasileiro e todas as bandeiras	América, arquitetura, bairro, bandeira do Brasil, cidades de São Paulo, continentes, cultura do país, desenho, estado de São Paulo, estados, grande, lugar de origem, onde a pessoa vive, mesma língua, município, N.A., nascimento, nosso, número de nascimentos por dia, onde a gente mora, política, quantidade de população, RAP nacional, regiões, regras, São Paulo e Sudeste	Apenas um país, bandeira, bandeira do Brasil, cidades, cidades desenhadas, Coreia do Sul, cultura, escola, Estados, EUA, globo, governo, grupo de gente de um país, hino, hino da cidade, Japão, jornal, liberdade, mapa da América do Sul, minhas irmãs junto com minha família, muitas pessoas, mundo, onde nós estamos, pedágios, pessoas, região, time, todo país envolvido, várias construções, várias pessoas e viagem

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Algumas imagens associadas pelos participantes à escala nacional foram recorrentes: países (citada 24 vezes), Brasil (citada 17 vezes), nação (citada 14 vezes), bandeira do Brasil (citada 13 vezes) e cidades (citada 8 vezes). Imagens que remetem aos símbolos nacionais, utilizadas como elemento de identidade, foram expressas pelos participantes. A mobilização dessas imagens pode até indicar uma ideia de nacional (assim como regional) como um referencial rígido, levando a uma interpretação que menospreze o papel dos sujeitos em resistir às determinações e refazer os arranjos espaciais (HAESBAERT, 2019). Ao contrário desse entendimento, as escalas, enquanto recortes espaciais, devem ser compreendidas sob uma ótica que considere tanto os sistemas de valorização humanos quanto as territorialidades, o que permite analisar as relações entre os sujeitos e seu espaço (KOZEL, 2002).

Certamente a associação de representações à escala regional, como parte da quinta questão da entrevista, foi a que os estudantes, de todos os anos do Ensino Fundamental II, tiveram mais dificuldade. As palavras utilizadas para definir escala regional, mesmo que apenas uma tivesse sido solicitada, não foram muito diversas nem expressaram ideias para além da própria nomenclatura da escala, o que se evidencia na associação entre a escala regional e a palavra região, citada 37 vezes pelos participantes. Tanto as conexões feitas pelos estudantes nessa questão quanto na anterior reforçam que o nacional e o regional são tratados como escalas geográficas associadas, respectivamente, aos conceitos de território e região (HAESBAERT, 2019).

Tabela 9 - Representações, através de palavras, relacionadas à escala regional

Se você tivesse que escolher uma palavra para definir a escala regional, qual seria?			
Quais palavras foram ditas (por ordem de frequência)			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<u>Frequência > 1</u> Região (9) Jornal (2) <u>Frequência = 1</u> Brasil, cidades, cidades pequenas, Estado de São Paulo, grande, lugar, nossa região, outras regiões, outros estados fora de São Paulo, outros países, país, região de Ajapi, região de Rio Claro, região do mapa, Região Sudeste, regiões do Brasil e Rio Claro	<u>Frequência > 1</u> Região (8) <u>Frequência = 1</u> Algo muito grande e importante, área local, desenho de um lugar, determinado lugar, estado, hospital regional, lojas, mapa, mercados, um local e unidades da federação	<u>Frequência > 1</u> Região (13) Mapas (2) Regiões do Brasil (2) <u>Frequência = 1</u> Aquilo que eu vejo, capoeira, características de uma região, cidades juntas, conjunto, estado, floresta, país, praça, R.E., região de Rio Claro e região próxima	<u>Frequência > 1</u> Região (7) Cidades (4) Nossa região (2) Rio Claro (2) <u>Frequência = 1</u> Estados, país, região próxima, regional e São Paulo

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

No caso da sexta questão, sobre as representações relacionadas à escala local, essa foi a que os participantes tiveram maior facilidade para responder. No total, 71,2% dos entrevistados relacionaram a escala local a três imagens, palavras ou expressões diferentes e apenas 3,6% não expressou nenhuma representação sobre essa escala, número muito inferior em relação as outras questões. As representações sobre essa escala foram as mais diversificadas. Muitas delas estão associadas a espaços de vivência dos alunos, principalmente a casa e a escola, e a locais próximos de onde os entrevistados vivem, como observa-se na Tabela 10.

Tabela 10 - Representações, através de palavras, expressões e imagens, relacionadas à escala local

Cite três palavras/expressões/imagens que se relacionam com a escala local			
Quais palavras foram ditas (por ordem de frequência)			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
<u>Frequência > 1</u> Minha casa (7) Escola (4) Localização (4) Onde estamos (4) Casa (3) Para onde vou (3) Casa da minha avó (2) Cidade (2) EUA (2) Lugar (2) Onde minha família mora (2) Para onde queremos ir (2) Rio Claro (2) Shopping (2) <u>Frequência = 1</u> Amor, andar, Cajazeiras, CEASA, Escola agrícola, estados, Fazenda São José, felicidade, floresta, GPS, jardim, local exato, local onde estamos, lugar bonito e bom, lugar diferenciado, lugar onde as coisas acontecem, museu, Nordeste, onde compro um carro ou um animal, onde eu moro, parque, Piracicaba, praça, praia, qualquer lugar, sítio onde moro, temperatura, vários lugares e viajar	<u>Frequência > 1</u> Minha casa (6) Escola (5) Onde estamos (3) Árvore (2) Mercado (2) Cidade (2) Rio Claro (2) <u>Frequência = 1</u> Balãozinho do Google Maps, campo de futebol casa, cidade próxima, escala do lugar, Estado de São Paulo, igreja, local grande, local onde mais fico, local onde moro, loja de roupa, lugares, lugares diferentes, médico, meu bairro, meu quarto, minha cidade, minha escola, município, país, paisagem da janela, parque, pátio, prédios, ala, shopping, Shopping de Piracicaba, sítio onde moro e tabela com nome de cidades	<u>Frequência > 1</u> Minha casa (6) Onde estamos (6) Cidade (4) Escola (7) Casa (3) Lugar (3) Rio Claro (3) Bairro (2) Lago Azul (2) Lugar específico (2) São Paulo (2) <u>Frequência = 1</u> Ajapi, algum lugar, ambiente, as coisas próximas do local onde estamos, Brasil, casa dos parentes, centro de Rio Claro, escala de regiões do Brasil, escala de um mapa, esse ambiente, estado, Ferraz, formigueiro, hospital, L.O., local de um acidente, localização, loja, lugar perigoso, lugares próximos, mercado, meu bairro, minha rua, movimento de pessoas e veículos próximos, município, museu, Novo Wenzel, onde eu vivo, para onde eu vou, pessoa pedindo uma informação, piscina, região próxima, rua e sala de aula	<u>Frequência > 1</u> Onde estamos (9) Casa (5) Cidade (4) Escola (4) Minha casa (4) Rio Claro (3) Shopping (3) Bairro (2) Lugar (2) Praia (2) <u>Frequência = 1</u> Ambiente, apartamento, área menor, Arthur Nogueira, coisas do entorno, Escola agrícola, espaço, específico, local específico, localização de um país, lugar fixo, lugares que estão a nossa volta, mercado, meu quarto, moradores do entorno, município, outra cidade, praça, praia, quadro do bairro, qualquer lugar, rua, sala de aula, sala de informática e São Paulo

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Essas conexões feitas pelos estudantes entre tipologias de escalas e palavras/imagens/expressões, captadas pelo uso da técnica da associação livre, podem ser interpretadas pelos processos de objetivação e ancoragem. Por meio da linguagem, enquanto procedência das representações sociais e enquanto um meio sistemático que expressa as construções imagético-simbólicas socialmente construídas (TORRES, 2009), apreende-se como os sujeitos organizam e manifestam o pensamento sobre as escalas. Enquanto a ancoragem é voltada para dentro, o processo de objetivação é direcionado para fora, para o mundo exterior, onde estão as coisas já conhecidas (familiares) pelo sujeito (MOSCOVICI, 2015).

No processo de objetivação, em que o conceito ou ideia se transforma em algo concreto, há três movimentos que o constituem, como já apresentado: a seleção e descontextualização das informações; a formação do núcleo figurativo e a naturalização dos elementos relacionados ao objeto como se fossem intrínsecos a ele (SANTOS, 2005; MOSCOVICI, 2015). Algumas respostas ilustram esses procedimentos. Globo terrestre, bandeira do Brasil, cidade e minha casa foram recorrentemente utilizados para objetivar, respectivamente, as escalas global, nacional, regional e local. Em todos os casos, os estudantes, quando solicitados para associar uma palavra/expressão/imagem a cada uma das tipologias, selecionavam, dentro do repertório de conhecimento do qual dispõem, quais termos poderiam ser conectados ao que foi questionado pelo pesquisador.

Nessa primeira etapa, que está sendo diferenciada apenas para fins analíticos, já que na resposta não é verificado cada um dos passos da identificação, os elementos aparecem de forma descontextualizada. Por exemplo o mundo, como palavra associada ao global, se apresenta desconectado de outros elementos. Mesmo que em algumas questões fosse solicitada mais de uma palavra/imagem/expressão, não necessariamente elas tinham alguma relação entre si. A formação de um núcleo figurativo, a segunda etapa, pretende transformar o objeto/conceito em uma imagem. O que é a escala local? É a minha casa, utilizando aqui um dos exemplos bastante empregados. Com relação à naturalização, ela ocorre a partir do momento em que o que é associado ao objeto passa a fazer parte de sua definição/caracterização. A escola ou o município de Rio Claro não são mais apenas a escola ou o município de Rio Claro, mas também imagens representativas da escala local.

As palavras utilizadas pelos sujeitos para definir o conceito de escala ou as tipologias de escalas também indicam os sentidos associativos à ideia e às classificações de escala, ou seja, o processo de ancoragem. Nesse caso, o objeto é conectado a uma rede de significações fundamentadas nos valores e práticas do grupo social (ALVES-MAZZOTTI, 2002). A ciência sempre tentou exiliar a subjetividade, mesmo sabendo da importância dos sistemas de conhecimentos estarem ligados aos afetos e identidades. Desse modo, as concepções de escala baseadas no conhecimento científico têm pouca relação com a vivência, ao passo que as representações sociais dos estudantes têm um apelo ao vivido e aos elementos dos quais eles têm contato direto nas paisagens cotidianas.

Compreendendo que as representações são compartilhadas por um mesmo grupo e por grupos diferentes, foi possível observar isso através das entrevistas, assim como por meio dos mapas mentais. Várias palavras, imagens e expressões foram associadas, recorrentemente, a cada uma das quatro escalas pelos alunos do 6º ao 9º ano. Mais uma vez, quando comparadas as representações dos alunos do início do Ensino Fundamental II com os do final dessa etapa de escolarização, não há grandes mudanças, nem no sentido quantitativo nem no sentido qualitativo. Ou seja, as representações do 9º ano não são nem mais complexas nem mais diversas quando comparadas às representações do 6º ano. Na Tabela 11 é possível identificar a recorrência da associação de algumas palavras às tipologias.

Tabela 11 - Representações mais frequentes sobre cada uma das escalas (em ordem decrescente)

Escala	Palavra Imagem Expressão	Frequência
Global	Mundo	44
	Globo	23
	Países	18
	Globo Terrestre	17
	Terra	15
Nacional	Países	23
	Brasil	17
	Nação	14
	Bandeira do Brasil	11
	Bandeiras	8
Regional	Região	37
	Cidades	4
Local	Escola	30

	Minha casa	23
	Onde estamos	22
	Cidade	12
	Rio Claro	10

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

No processo de objetivação e ancoragem das escalas é observável que, a depender das tipologias, há um afastamento maior ou menor em relação à realidade objetiva e social dos sujeitos. No caso da escala local, por exemplo, a objetivação, que consiste na transformação do conceito em imagem (MOSCOVICI, 2015), ocorre a partir de elementos que estão no espaço vivido, aos quais se atribui sentimentos de pertencimento e afetividade positiva. Já em outras escalas, é nítido como os estudantes recorrem a elementos que não tem uma relação direta com a vida. Nessas representações é difícil separar o que é realidade do que é conhecimento cientificamente elaborado.

A partir dessas associações, mesmo reconhecendo que as tipologias de escala local, regional, nacional e global não existam de fato, é perceptível como elas são mobilizadas pelos grupos sociais na realização de práticas cotidianas. Inclusive, essas classificações de escala são tão amplamente empregadas no senso comum, ou seja, no universo consensual, que a própria comunidade acadêmica acaba utilizando a categoria sob uma abordagem naturalizante, reificada e hierarquizada, colocando a escala global como a mais importante (HAESBAERT, 2019).

Na sétima questão da entrevista, quando foram empregadas seis fichas com mapas de diferentes escalas, os alunos deveriam associar cada uma delas com as classificações das escalas geográficas (local, regional, nacional e global). A escolha por essa estratégia está conectada à ideia de na categoria, que tem uma origem social, existe um protótipo (o que a melhor define). Sendo assim, as coisas passam a ser incluídas ou excluídas nessa categoria de acordo com a aproximação ou distanciamento em relação ao protótipo, havendo também a generalização de alguns aspectos para se encaixar na categoria (LEME, 1993). Quando eram apresentados aos estudantes os seis mapas e era solicitada a correspondência com uma das tipologias de escala, as associações foram diferentes, o que demonstra que os critérios de inclusão e exclusão atribuídas a cada uma das categorias são distintos entre os participantes.

Alguns entrevistados tiveram dificuldade, no início, em estabelecer as relações. Algumas associações foram mais fáceis do que outras. Por exemplo: os participantes consideraram mais fácil relacionar as escalas geográficas às fichas com os mapas do Brasil, Rio

Claro, da região Sudeste e o mapa-múndi, do que às fichas com os demais mapas. O mapa que os alunos tiveram mais dúvida em associar a alguma escala foi o da América do Sul. Alguns até chegaram a dizer que não se tratava de nenhuma escala das que haviam sido mencionadas. Para esses faltava incluir uma escala denominada “continental”.

Inclui-se ainda que, mesmo que inicialmente não tenha sido sugerida a opção de relacionar o mapa a mais de uma escala, alguns participantes preferiram fazer essa associação. Outros disseram que a opção “nenhuma” precisaria ser incluída também. Esses exemplos mostram que nas respostas o inusitado é muito interessante, pois ele traduz a concepção de qual o sujeito é movido pela criatividade e pelos próprios valores (ARRUDA, 2002). Ou seja, é um ser ativo, que não responde mecanicamente às indagações que são feitas. Mas elabora, reelabora a partir do que conhece, tentando familiarizar aquilo que desconhece.

A partir da Tabela 12, em que estão dispostas quais escalas foram relacionadas aos mapas por cada um dos anos do Ensino Fundamental II, é nítido como algumas associações são mais consensuais do que outras. No caso do mapa-múndi, por exemplo, 80,2% dos participantes disseram que estava relacionado à escala global. Quanto ao mapa do município de Rio Claro, 67,3% associaram-no à escala local³².

Tabela 12 - Escalas geográficas relacionadas a cada um dos mapas segundo os participantes

Mapas	Escala geográfica segundo os participantes	Quantidade							
		Ano							
		Valores absolutos				Valores relativos			
		6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º
Estado de São Paulo 	Local	7	3	10	6	24%	17%	32%	26%
	Regional	10	8	12	15	34%	44%	39%	65%
	Nacional	8	5	7	2	28%	28%	23%	9%
	Global	3	2	2	0	10%	11%	6%	0%
	Todas	1	0	0	0	3%	0%	0%	0%
Brasil 	Local	5	1	1	0	17%	6%	3%	0%
	Regional	2	4	6	3	7%	22%	19%	13%
	Nacional	13	10	20	12	45%	56%	65%	52%
	Global	7	3	4	8	24%	17%	13%	35%
	Nenhuma	2	0	0	0	7%	0%	0%	0%

³² O mapa de São Paulo foi associado à escala regional por 44,5% dos participantes. O mapa do Brasil foi relacionado à escala nacional por 54,4% dos alunos. A representação da América do Sul à escala nacional por 32,6%) e o mapa da região Sudeste do Brasil foi associado à escala regional por 56,4% dos estudantes do Ensino Fundamental II.

América do Sul 	Local	5	3	2	0	17%	17%	6%	0%
	Regional	10	6	7	4	34%	33%	23%	17%
	Nacional	7	6	11	9	24%	33%	35%	39%
	Global	5	3	7	6	17%	17%	23%	26%
	Nenhuma	2	0	4	4	7%	0%	13%	17%
Município de Rio Claro 	Local	18	13	19	18	62%	72%	61%	78%
	Regional	6	3	9	3	21%	17%	29%	13%
	Nacional	2	2	1	2	7%	11%	3%	9%
	Global	1	0	2	0	3%	0%	6%	0%
	Nenhuma	1	0	0	0	3%	0%	0%	0%
	Nacional/Global	1	0	0	0	3%	0%	0%	0%
Região Sudeste do Brasil 	Local	3	1	3	1	10%	6%	10%	4%
	Regional	14	11	18	14	48%	61%	58%	61%
	Nacional	7	2	6	3	24%	11%	19%	13%
	Global	2	2	4	3	7%	11%	13%	13%
	Nenhuma	2	2	0	2	7%	11%	0%	9%
	Local/Global/Regional	1	0	0	0	3%	0%	0%	0%
Mapa-múndi 	Local	2	0	1	0	7%	0%	3%	0%
	Regional	2	1	1	0	7%	6%	3%	0%
	Nacional	5	3	2	1	17%	17%	6%	4%
	Global	20	14	26	21	69%	78%	84%	91%
	Nenhuma	0	0	0	1	0%	0%	0%	4%
	Todas	0	0	1	0	0%	0%	3%	0%

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

Na parte seguinte da entrevista, após os participantes apresentarem as compreensões sobre o conceito de escala geográfica, associarem cada uma das escalas a imagens/palavras/expressões e depois de relacionarem mapas com escalas geográficas, foi solicitado que explicassem o que diferencia uma escala da outra. Retomando a questão anterior, em que atribuíram escalas distintas a cada um dos mapas, o questionamento sobre as diferenciações entre as escalas contribuiu para identificar novamente a compreensão conceitual e as representações sobre o conceito.

Houve grande diversidade de respostas no sentido do estabelecimento de diferenças entre as escalas (Tabela 13). A principal característica indicada pelos alunos como sendo o diferencial entre as escalas (local, regional, nacional e global) foi o tamanho. Ou seja, elas são distintas pois uma é maior do que a outra, o que indica uma aproximação, por parte dos sujeitos entrevistados, entre a escala cartográfica e a escala geográfica. Outras diferenças foram

destacadas através das respostas dos participantes, como de distância, nome, formato, o que cada escala engloba, grau de importância, pertencimento dos indivíduos a cada uma, espaços a que elas se referem, quantidade de pessoas em cada escala, detalhamento. A ideia de “encaixe” também foi recorrente, demonstrando que os alunos representam uma escala dentro da outra (de modo hierárquico). Outras respostas ainda indicaram que não há diferença entre as escalas ou que o participante não sabe dizer quais são essas diferenças.

Todas elas foram classificadas, utilizando procedimentos de análise de conteúdo na vertente semântica, em algumas categorias: tamanho; encaixe e abrangência; distância; atributos; grau de importância; propósito; não há diferenciação e não sabe dizer. Destaca-se que todas essas categorias emergiram a partir das respostas dos próprios participantes.

Tabela 13 - Diferenças entre as escalas geográficas segundo os participantes

O que diferencia as escalas?	Ano do Ensino Fundamental II				Total
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
Tamanho	10	9	12	10	40
Encaixe e abrangência	10	5	4	9	29
Distância	2	0	5	1	8
Atributos (formato, cor, nome, legenda)	7	4	16	6	33
Grau de importância	1	0	0	0	1
Propósito	1	3	1	6	11
Não há diferença entre as escalas	1	0	0	0	1
Não sabe dizer	0	2	4	0	6

Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Na penúltima questão da entrevista, foi solicitado aos participantes que relatassem as dificuldades relacionadas à compreensão das escalas geográficas. De certa forma, a partir das questões anteriores já é possível identificar algumas dessas dificuldades, mas o objetivo dessa questão era capturar o que os participantes consideram como complexidades envolvendo esse conceito. De início, 81,2% dos participantes disseram que têm alguma dificuldade para compreender as escalas geográficas, enquanto aproximadamente 14,8% e 3,9% disseram, respectivamente, que não possuem ou que não sabem dizer qual é essa dificuldade. Detalhando o que foi dito, os participantes relataram que as dificuldades estão relacionadas com a identificação, diferenciação, memorização e localização de cada uma das escalas geográficas. Alguns disseram que a dificuldade reside em algumas escalas específicas, como a regional e a dos continentes. A difícil memorização de diferentes aspectos relacionados às escalas também foi uma resposta recorrente.

Relacionado a isso, há uma crítica, no campo das pesquisas em representações, a respeito da escolha de um objeto de interesse e de um respectivo grupo, levando a uma associação arbitrária entre determinados sujeitos e determinados objetos (SÁ, 1998). Então caberia perguntar: por que foram escolhidos os alunos dessa escola como sujeitos da pesquisa? Esse questionamento se inicia com algumas visitas à escola, ocorrida há alguns anos (ainda durante a graduação), em que destacavam-se as compreensões dos estudantes quanto à localização da escola e ao sentimento de pertencimento deles em relação ao município, ao estado, ao país, ao continente. Em conversa com esses alunos, muitos diziam que não moravam em Rio Claro e sim em Ajapi (um distrito municipal). Ou algumas falas nas quais mencionavam que moravam em Rio Claro e não no estado de São Paulo ou no Brasil. A partir disso, surgiram algumas questões relacionadas a como aqueles sujeitos representavam as escalas geográficas, ainda mais considerando o contexto particular de uma escola agrícola. Talvez a principal questão fosse: eles se sentem parte do quê? De qual escala? Ou ainda, eles se sentem parte de alguma escala, seja ela local, nacional ou global?

Já na última questão da entrevista os participantes deveriam relatar como as escalas são trabalhadas pelo(a) professora(a) de Geografia. Mesmo sendo direcionada para a docente responsável por essa disciplina, a resposta poderia incluir o relato do trabalho de outros professores relacionado a essa noção. A partir das respostas, elas foram subdivididas em três grupos. As que estavam relacionadas com a frequência com que esse conceito é trabalhado nas aulas, com o modo como ele é discutido (procedimentos, métodos e materiais utilizados) ou com o fato de haver a possibilidade de algumas escalas serem mais enfatizadas do que outras.

A começar pela frequência com que as escalas são abordadas nas aulas, houve grande divergência entre os participantes. A maioria apontou que não são em todas as aulas em que discutem escalas e que isso acontece às vezes (quando há a demanda na abordagem de algum conteúdo específico) ou quase sempre. No sentido oposto, uma parte significativa dos participantes disse que em todas as aulas a professora fala sobre escalas e que, inclusive, algumas escalas ela discute mais do que outras ou que há alternância entre elas dependendo da aula. Outras respostas indicaram ainda que a professora não trabalha com escalas ou que algumas escalas não foram discutidas ou que já foram apenas em certo ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao modo como as escalas são trabalhadas, a resposta mais recorrente esteve associada ao uso do mapa na abordagem desse conceito em sala de aula. Livro didático, globo terrestre, lousa, desenhos e gráficos também foram apontados como recursos didáticos

empregados nesse trabalho. Os procedimentos utilizados pela professora para explicar as escalas, segundo os participantes, estão ligados ao estabelecimento de relações da escala com outros conteúdos e ao uso de exemplos ilustrativos.

Alguns alunos disseram que certas escalas são mais enfatizadas do que outras. As respostas oscilaram entre especificar que algumas escalas são destacadas durante as aulas, apontar que nenhuma escala é enfatizada ou até mesmo que todas as escalas são salientadas nas aulas de Geografia. Há uma relativa correspondência entre as escalas que são enfatizadas e os conteúdos que são trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental II, como é possível identificar a partir das respostas dos alunos do 8º ano.

4.5. As representações sociais (e espaciais) das escalas geográficas expressas através dos mapas mentais

Os indivíduos estabelecem códigos simbólicos, de acordo com sua visão de mundo, para a representação da realidade. Portanto, ao analisar as representações estão sendo também analisados os aspectos socioculturais imbricados. Um caminho para essa interpretação é através dos mapas mentais, que é um aporte metodológico relevante no âmbito da Geografia das Representações pelo fato dessas representações refletirem as regras e valores de uma sociedade (KOZEL, 2013).

Tendo como referência alguns autores como Richter (2017), Kozel (2013) e Girardi (2012), adota-se aqui uma perspectiva ampliada de mapa, que remete a um produto cultural que facilita e traduz, através de um conjunto de signos, a compreensão do mundo pelos sujeitos. Apesar das diferenças entre os mapas, há alguns aspectos comuns a todos eles, como o fato de, ao longo da História, os mapas sempre se constituírem a partir da percepção e representação de imagens mentais. Há subjacente uma perspectiva ampla de representação espacial, compreendendo que o mundo representado é outro mundo e que as representações não são uma reprodução/imitação da realidade, mas sim artefatos visíveis em que estão presentes intenções e interpretações, os quais tem uma certa autonomia em relação a quem os produziu (OLSON, 1997).

Com relação aos mapas mentais, eles foram elaborados antes da realização das entrevistas. Mas optou-se por apresentar seus resultados agora como forma de ilustrar como as diferentes representações sobre as escalas geográficas, demonstradas através da fala nas entrevistas, se materializaram também em representações imagéticas através dos mapas dos

participantes. A sistematização desses resultados foi feita por meio de uma descrição geral dos mapas intercaladas com a exposição e a análise de alguns desses trabalhos feitos pelos alunos.

Assim como fazem Rocha e Amoras (2006), na interpretação de representações de estudantes paraenses sobre a região amazônica, a atividade de análise de desenhos ou mapas produzidos pelos escolares não significa distingui-los em falsos ou verdadeiros, nem compreendê-los a partir de uma lógica de criação individual, já que cada expressão é fruto da interação com outras variáveis da comunicação entre os indivíduos. Certamente, o modo como os sujeitos pensam e representam o mundo é resultado de um conjunto de imagens justapostas e ideias que disputam a hegemonia no discurso.

Alguns mapas apresentaram caráter estereotipado, fantasioso e mistificador, como identificaram os pesquisadores nas representações da Amazônia como um lugar de natureza harmônica, intocada, infinita divina e paradisíaca ou uma região distante e inabitada (natureza desumanizada) ou onde os seres humanos que nela vivem são a-históricos (ROCHA; AMORAS, 2006). É preciso compreender que todas essas representações são válidas e que, nesse caso, a escola tem um papel fundamental em superá-las, confrontando as ideias iniciais com o conhecimento científico.

Já Arruda (2014) fez uma pesquisa tendo como um dos instrumentos os mapas mentais do Brasil, desenhados por estudantes universitários de diferentes estados. As análises indicam as diferenças de representações do Brasil pelos mais de mil participantes da investigação, havendo variações nas estratégias de cada mapa, que depois foram classificados em algumas categorias. Os mapas afetivos, por exemplo, apresentavam elementos que expressavam sentimentos dos indivíduos em relação ao mapa do Brasil, sendo orientados pela posição afetiva do desenhista em relação ao espaço, ou seja, representações autorreferidas. Ou mapas com forte presença de elementos da natureza brasileira ou com representações de contrastes.

Esses mapas, tanto das pesquisas mencionadas quanto da presente investigação, veiculam imagens, as quais materializam a combinação de ideias e valores sobre os objetos representados, sendo elaboradas a partir das experiências vividas e percebidas pelos sujeitos na sua relação com o mundo. Do ponto de vista psicossocial, a imagem é resultado das espacialidades construídas pelos indivíduos e interlocutora da elaboração de imaginários sociais (MATOS, 2017).

Com base nesses exemplos, os mapas foram analisados individualmente e serão descritos a seguir agrupados por escala geográfica, começando pela escala local até a escala

global. É importante destacar que houve uma mudança de nomenclatura ao longo da pesquisa. Inicialmente foram chamados de desenhos, o que foi importante. Isso porque ao solicitar aos estudantes que produzissem desenhos sobre as escalas atribuíu-se ao procedimento uma conotação mais livre e executável do que se fosse a solicitação de elaboração de um mapa. Ainda há no imaginário coletivo algumas concepções de mapas (e consequentemente de Cartografia) que restringem a validade de certas representações mais livres, como se o mapa fosse um produto normatizado e que não pudesse ser produzido por não-cartógrafos, tal como os alunos (RICHTER, 2017).

No entanto, após a elaboração, eles foram chamados de mapas mentais. Analisando-os, pode-se reconhecer que são bastante diferentes entre si, mas em um panorama geral é possível identificar semelhanças entre eles além de elementos que são recorrentes. O tempo de elaboração variou bastante. Os alunos mais novos, de uma forma geral, demoraram mais tempo para produzir as representações, enquanto os alunos mais velhos (do 9º ano) desenvolveram essa etapa da pesquisa de forma mais rápida. Alguns foram coloridos e outros foram produzidos usando apenas lápis grafite. Há alguns casos em que o participante não representou todas as escalas.

Os alunos tiveram mais dificuldade em elaborar mapas sobre as escalas regional e nacional. Um outro detalhe é que em alguns mapas há frases que complementam ou explicam a representação imagética, mesmo que tivesse sido solicitado que os alunos, nessa atividade, não escrevessem nada além do nome e do ano. No entanto, alguns participantes afirmavam que, caso não indicassem o que estava sendo desenhado, através de palavras, a representação não seria compreendida.

A começar pela escala local (Quadro 4), os alunos do 6º ano desenharam os seguintes elementos: casas, jardins, edifícios, ruas, atacadão, árvores, corpo d'água, quadrados, retângulos, muro, postes, sala de aula, mapa do tesouro, poço, bairro, Escola Agrícola, carros e escola. Dentre todos os desenhos, os mais recorrentes foram a representação de casas (elemento que apareceu 15 vezes nos desenhos) e da escola (representada 4 vezes). Em alguns casos, os alunos indicavam, através de palavras, que haviam desenhado a própria casa ou a própria escola onde estudam. Alguns desenhos combinavam vários elementos, como ruas, edifícios, casas e árvores, enquanto outros possuíam apenas um elemento isolado.

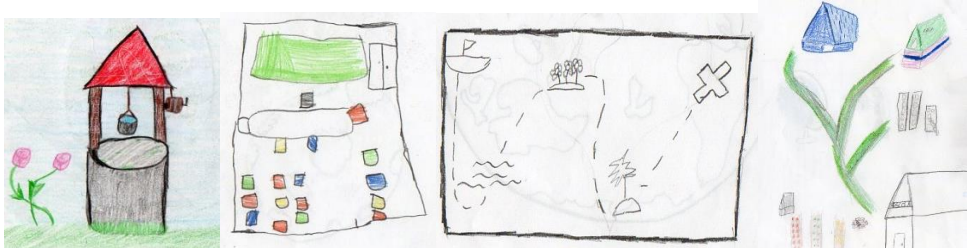
Nos desenhos do 7º ano sobre essa escala, houve menor diversidade de elementos representados, sendo eles: casas, mapa do estado do Amapá, nuvens, sol, árvores, flores, mapa

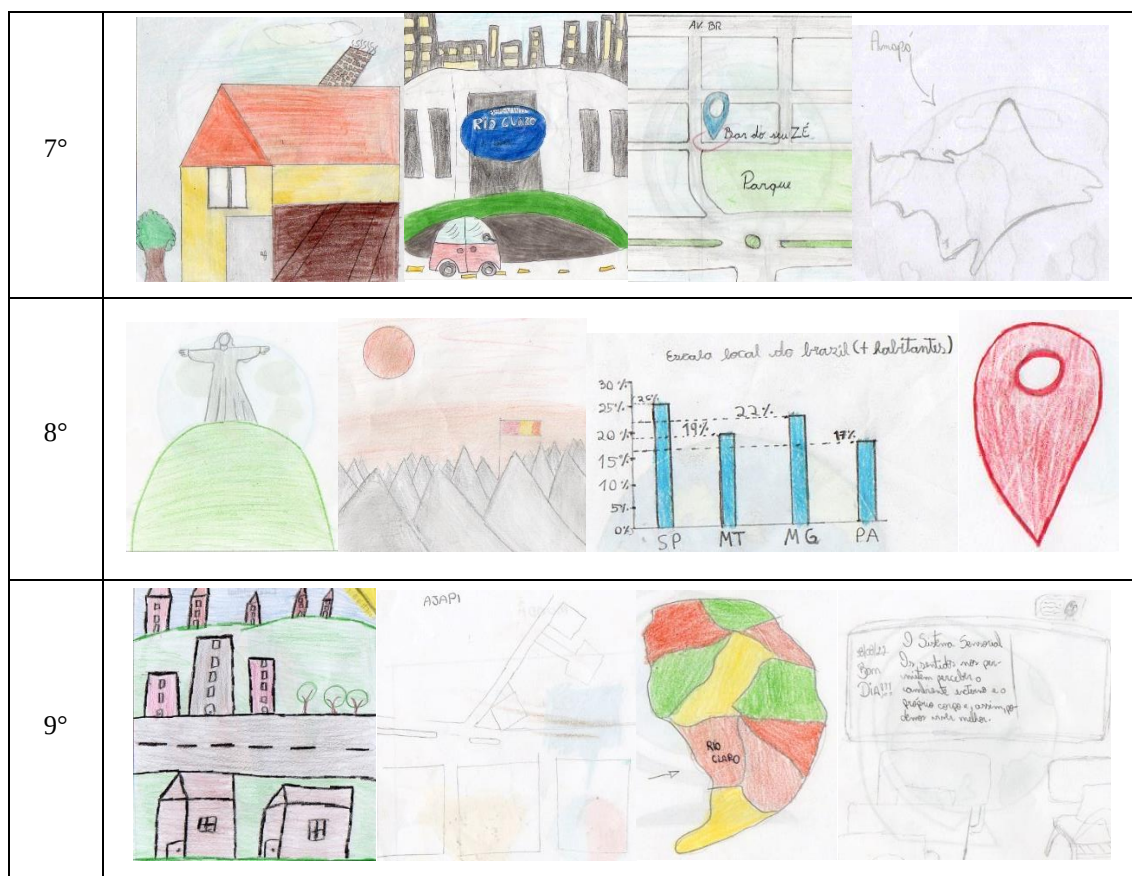
com localização de alguns pontos (bar, parque e avenida, telhados (em uma visão vertical), Rio Claro e quarto. Novamente, a representação da casa foi a mais recorrente, aparecendo 11 vezes nos desenhos. Os alunos também fizeram esboços de mapas, indicando uma visão vertical sobre o local. Além disso, espaços mais abrangentes foram representados. Se no caso do 6º ano os participantes representaram o local como sendo aquilo que conseguem ver de forma completa (uma paisagem urbana, por exemplo), os alunos do 7º ano desenharam um município ou um estado da federação, os quais consideraram representativos de uma escala local.

Os participantes do 8º ano representaram uma grande quantidade de elementos, entre eles: céu, terra, monumento em comemoração ao aniversário do município de Rio Claro, janela aberta com uma paisagem ao fundo, mapa com indicação da “parte de algum local”, balões de localização (pintados com a cor vermelha), edifícios, sol, áreas localizadas com coordenadas geográficas, presídio, hino de Rio Claro, ruas, casas, gráfico de colunas com a quantidade de pessoas em alguns estados do Brasil, sol refletido no mar, gramado, árvores, morros, sala, Cristo Redentor, Escola Agrícola, pássaro, montanhas, pinheiros, picos e bandeira. Um elemento recorrentemente utilizado nos mapas desse ano foi o ícone de localização, sempre pintado de vermelho, remetendo à representação usual presente em aplicativos de localização/orientação e à ideia que o local é um “ponto” no espaço. Novamente, a representação da casa e da escola foi frequente.

No caso dos alunos do 9º ano, alguns elementos dos desenhos dos alunos dos anos anteriores também foram utilizados, como casas, árvores, escola, sala de aula, jardim, Escola Agrícola e vegetação. Os alunos recorreram também a outros itens, como mapa dos arruamentos de Ajapi, cidade, casa, mapa do município de Rio Claro, sala de Ciências, símbolo do time São Paulo Futebol Clube, homem em um sítio, mapa dividido em diferentes regiões e mapa subdividido em áreas, com a indicação de Rio Claro.

Quadro 4 - Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala local

Ano	Mapas sobre a escala local
6º	



Para a escala regional (Quadro 5), houve grande diversidade de elementos representados. Os alunos do 6° ano, desenharam construções, tribunal, mercado, creche, escolas, cartório, loja, banco, boi, cerca, casa, pinheiro, campo de futebol, morros, pessoas, prédios, árvores, ruas, Congresso Nacional, Ajapi, cachoeira, cidade, sítio, campo de futebol, cachoeira, mapa da América com alguns países indicados (Brasil, Argentina, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela e México), formas irregulares preenchidas, bandeira do estado de São Paulo, palavra “Rio Claro”, bandeira do Brasil, “minha casa”, quadrado com linhas e um ponto (representando uma região no mapa) e área subdividida em áreas menores.

Uma representação que merece destaque foi a de Rio Claro, cujo nome apareceu associado, através de setas, a nomes de localidades vizinhas, tais como “Corumbataí”, “Santa Gertrudes”, “Ferraz” e “Ajapi”. As duas primeiras localidades são municípios vizinhos. No entanto, as duas últimas não são municípios vizinhos e sim um bairro e um distrito de Rio Claro, respectivamente. Ou seja, são parte do município e não algo separado, como representado através do desenho. Formas irregulares com a palavra “Rio Claro” na parte interna foi também algo recorrente nos desenhos.

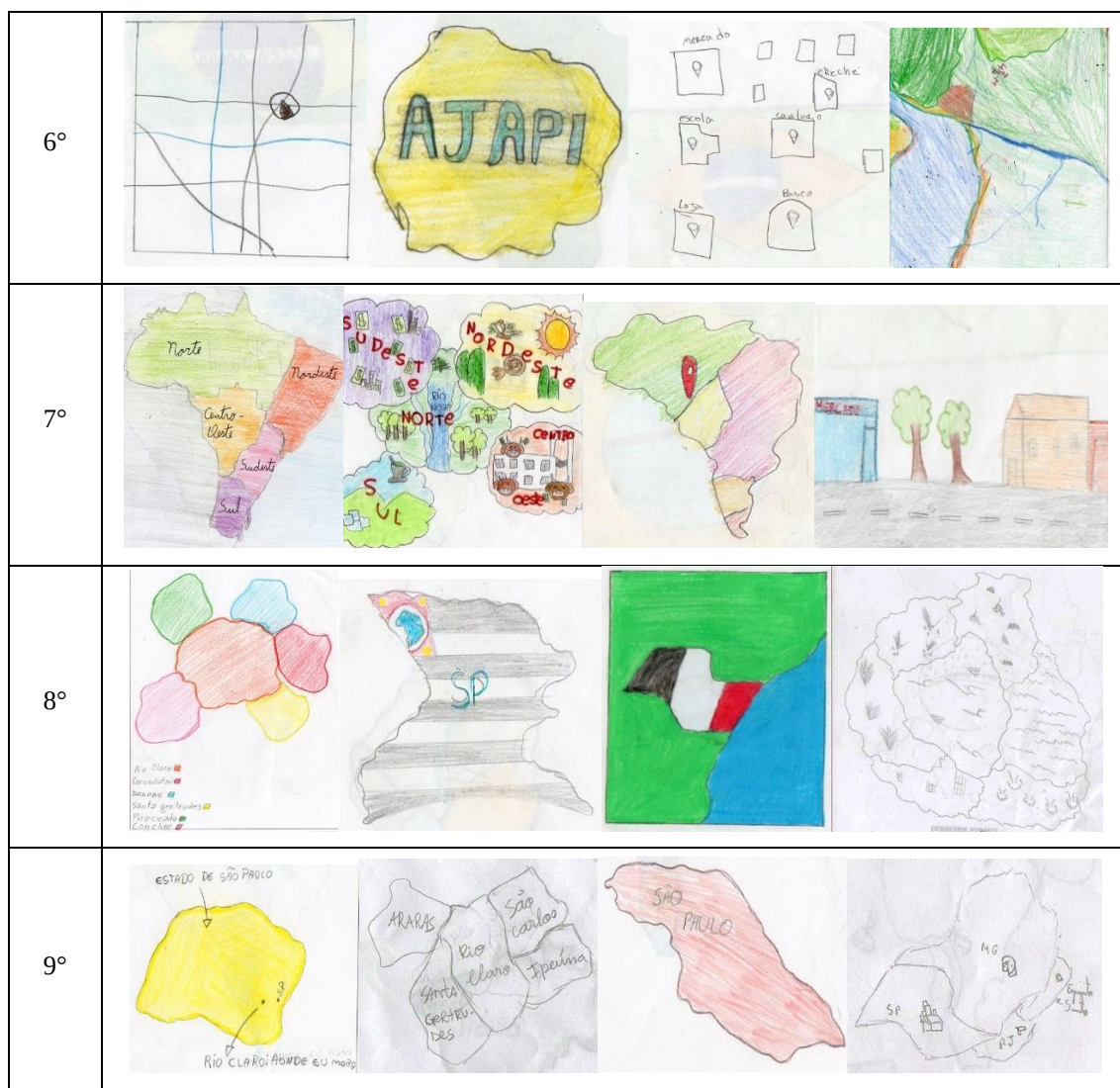
Por sua vez, os participantes do 7º ano, na escala regional, representaram: hospitais, ruas, padaria, mercado, árvores, mapa do estado de Santa Catarina, igreja, globo terrestre, mapa do Egito, mapa do Brasil com as cinco macrorregiões, capela, via, fachada da loja de 1 real, regiões do Brasil, casas, nuvens, hotel, mapa do Brasil com indicação de um ponto. No caso desse ano, a representação do território brasileiro subdividido em regiões foi utilizada mais de uma vez pelos estudantes para simbolizar a escala regional.

Essa representação também se repetiu nos desenhos dos alunos do 8º ano. Esses utilizaram representações de diferentes regiões (Islândia, Madagascar e México), mapa de Rio Claro, conjunto de árvores diferentes, mapa da África, área preenchida com áreas diferentes, mapa do Brasil com divisões regionais, mapa do estado de São Paulo com elementos da bandeira estadual, cidade de São Paulo, bandeira, árvores, sol, lago, nuvens, flores, bandeira do Brasil, bandeira do estado de São Paulo, globo acompanhado da palavra “Rio Claro”, palavra “São Paulo”, palavra “Rio Claro”, mapa subdividido em áreas com diferentes características, mapa de Rio Claro com áreas no entorno, mapa do Brasil com destaque para o estado de São Paulo, mapa do Brasil, mapa do Brasil com elementos da bandeira nacional e formas irregulares. Os destaques e os elementos que mais apareceram nos desenhos desse ano sobre a escala regional estão relacionados à representação de Rio Claro (o município onde os alunos vivem), às áreas do entorno desse município, ao estado de São Paulo (onde se localiza Rio Claro) e ao Brasil. A ideia que o regional se refere a áreas subdivididas a partir de suas diferentes características é um aspecto marcante dos desenhos.

Os alunos do 9º ano, para a escala regional, representaram os seguintes elementos: mapa do estado de São Paulo com a indicação da localização de Rio Claro (“onde moro”), cidades, ruas com rotatória em Rio Claro, escola com construções no entorno, globo terrestre, loja de produtos de 1 real, casas, edifícios, ruas, pessoas, bandeira do estado de São Paulo, mapa de Rio Claro com municípios no entorno (Ipeúna, São Carlos, Araras, Santa Gertrudes), mapa da Região Sudeste do Brasil, bandeira do Brasil com a indicação de São Paulo e Rio Claro, área subdividida em partes diferentes, mapa do estado de São Paulo e mapa com indicação de alguns estados (São Paulo/, Minas Gerais, Pará e Mato Grosso). Nesse caso, as representações cartográficas referentes ao município, ao estado e às macrorregiões brasileiras foram os principais enfoques dos mapas.

Quadro 5 – Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala regional

Ano	Mapas sobre a escala regional
-----	-------------------------------



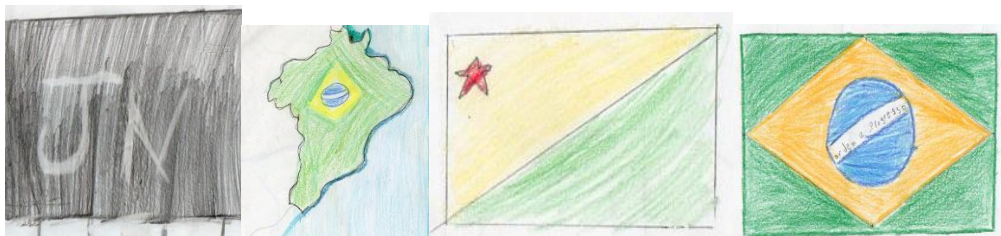
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

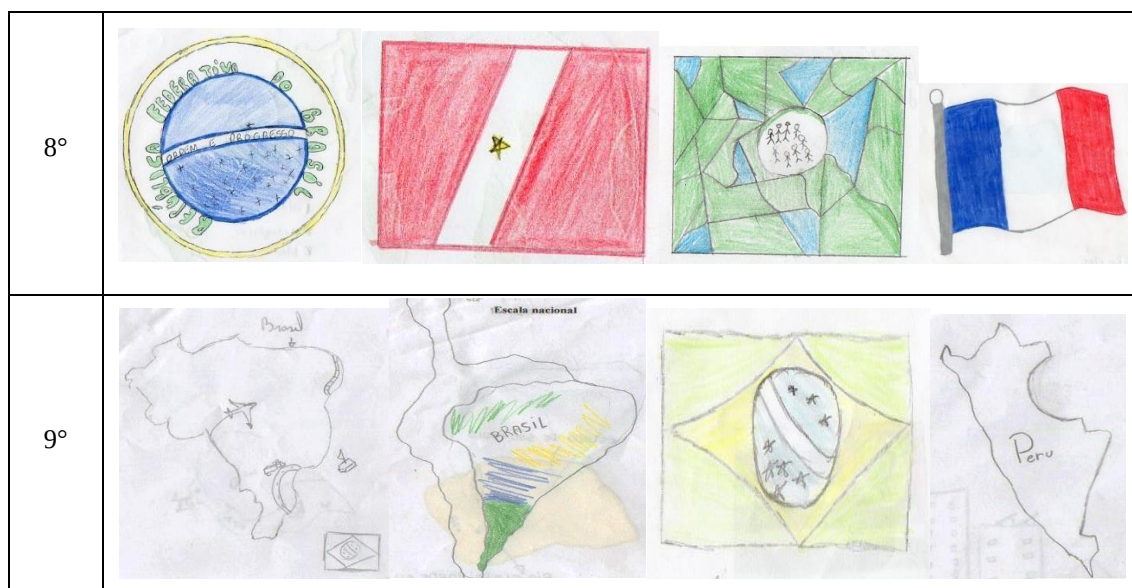
Descrevendo os mapas sobre a escala nacional (Quadro 6), os alunos do 6º ano utilizaram os seguintes elementos nas representações imagéticas: TV com a sigla JN (Jornal Nacional), bandeira com mastro, bandeira do Brasil, sala de aula, bandeira do estado do Acre, bandeira do estado de São Paulo, forma com subdivisões internas (pintadas com cores diferentes), forma triangular com subdivisões irregulares da parte interna, forma do território brasileiro com elementos da bandeira do país (como o losango amarelo e o círculo azul), estúdio de programa e brasão do time São Paulo Futebol Clube. De uma forma geral, praticamente todos os desenhos continham representações que remetem à bandeira do Brasil e/ou à forma do território brasileiro, havendo variações de formato, cores, escritas e combinações utilizadas. Assim, no caso dessa escala, há maior grau de compartilhamento entre as representações, o que se repete nos mapas dos outros anos.

Os alunos do 7º ano utilizaram os seguintes elementos nos desenhos: mapa do Brasil, bandeira com três cores diferentes, bandeira do movimento LGBTQIA+, palavra “Brasil” e bandeira do Brasil, a qual foi representada 14 vezes (com algumas variações) pelos alunos. Enquanto isso, os participantes do 8º ano fizeram representações envolvendo bandeiras do Brasil, “uma nação em determinado local com seus hábitos e costumes”, televisão sobre um móvel, bandeiras nacionais (Japão e EUA), globo, mapa do estado de São Paulo subdividido em regiões, bandeira do Pará, mapa do México, bandeira da Paraíba, símbolo da República Federativa do Brasil, bandeira da França (que apareceu em três desenhos), bandeira dos Estados Unidos, bandeira do Japão (representada 4 vezes), mapa do Brasil, mapa do Brasil com divisões regionais, mapa da América (com destaque para o Brasil) e mapa do Brasil com elementos da bandeira nacional. Interessante observar como a compreensão de escala nacional dos participantes desse ano transcende uma relação direta com os símbolos ou território da nação brasileira, havendo representações de bandeiras ou territórios de outros países, como o Japão, a França, os Estados Unidos da América e o México.

Essa situação se repetiu nos mapas do 9º ano, cujos participantes utilizaram os seguintes elementos nas representações: mapa da América do Sul com destaque para o Brasil, parte do mapa do Brasil, conjunto de prédios, bandeira do Japão, bandeiras do Brasil, mapa do Brasil, mapa do Brasil com bandeira do Brasil, conjunto de edifícios com arquitetura “histórica”, mapa do Brasil com divisões regionais, conjunto de quadrados (o maior representando São Paulo e o menor, na parte interna, representando Rio Claro) e mapa do Peru.

Quadro 6 – Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala nacional

Ano	Mapas sobre a escala nacional
6º	
7º	



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

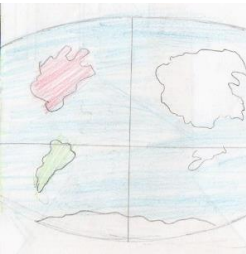
Vários desses elementos, como forma dos territórios, bandeiras e outros símbolos são parte do que é denominado por imaginário coletivo, o qual é comumente dominado por um conjunto de imagens. Ou seja, existe um imaginário construído a respeito do que é a nação e do que representa a nação. O conceito de imaginário ganha força nas últimas décadas, após não ter sido alvo de interesse de algumas áreas do conhecimento, como da Psicologia Social. Arruda (2014) compreende o imaginário enquanto um fenômeno coletivo, cuja substância, formada por ideias e imagens, é composta pela memória social. Esse imaginário se dissemina através de representações e às vezes participa de sua elaboração. Esse imaginário habita o inconsciente dos sujeitos e está ligado com a dimensão afetiva das representações sociais. E há uma relação entre imaginário, imagem e afeto, conexão essa que está ligada ao processo de ancoragem, ou seja, como os indivíduos representam e atribuem sentido/significado a determinado acontecimento.

Os mapas sobre a escala global (Quadro 7), dos participantes de todos os anos do Ensino Fundamental II, foram os que menos apresentaram variação considerando os elementos utilizados na representação. Houve distinção de cores, formatos e estratégias de representação, mas há um enorme grau de compartilhamento entre o que foi elaborado sobre essa escala, já que a maioria dos alunos utilizaram o globo terrestre para ilustrar a escala global. Dentre os desenhos dos alunos do 6° ano, por exemplo, 24 estudantes fizeram traços que remetem, de certa forma, a um globo. Foi recorrente, nessas representações, o emprego da cor azul para indicar os oceanos e a cor verde para os continentes. Assim como já expressei nas entrevistas, o globo terrestre é uma imagem invocada pelos participantes para representar a escala global. É

como se esse fosse um arquétipo comum aos grupos sociais, o qual é tanto uma metáfora para a ideia de todo quanto uma metonímia do que é a ciência geográfica (TORRES, 2009). Outros elementos também foram adotados para apresentar a escala global, como casas, rua, carro, sol, nuvens e universo.

No que diz respeito aos mapas do 7º ano, ora foi representado o globo terrestre (em 16 casos) ora o planisfério (2 mapas). Pelos alunos do 8º ano, o globo terrestre foi representado 24 vezes, mas outros elementos foram empregados para ilustrar essa escala, como terra, árvores e mapa dos EUA. Destaca-se para o caso desse ano, que dois alunos deixaram em branco o espaço reservado para essa representação. No caso dos alunos do 9º ano, o globo terrestre foi representado 16 vezes pelos estudantes. Um deles, inclusive, inseriu o globo em um conjunto de estrelas e o outro colocou a escola no globo, mostrando que um elemento da escala local que tinha sido representado estava também na escala regional, nacional e global. Outros componentes foram empregados nos mapas, como mapa do continente americano e africano, planisfério, mapa com distinção de duas regiões diferentes e mapa-múndi.

Quadro 7 – Mapas de alguns dos alunos do Ensino Fundamental II representando a escala global

Ano	Mapas sobre a escala global			
6º				
7º				
8º				



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Em uma descrição geral, há variações nas representações dos globos. Em alguns casos os globos estão dispostos de forma isolada na folha, no espaço reservado para o desenho da escala global, e em outros o globo aparece sobre um tripé ou pedestal. Há variações de tamanho e nos traços. Quanto aos continentes representados pelas cores verdes, em alguns casos é possível perceber a preocupação em retratar um contorno semelhante ao contorno real dos continentes. Em alguns mapas é possível identificar uma representação dos continentes africano, americano e asiático, principalmente. Além disso, os participantes não fizeram uma representação fiel dos contornos dos territórios. Quando representaram os limites municipais de Rio Claro ou as fronteiras do Brasil, nem sempre havia uma preocupação em fazer traçados semelhantes à realidade, buscando apenas delimitar as áreas que se referiam às localidades que estavam sendo representadas.

Aparentemente, em um contexto formal de aprendizagem e quando solicitados para que fizessem desenhos relacionados às escalas, os estudantes recorreram, principalmente nas tipologias regional, nacional e global, a representações que possuem pouca relação com a própria vivência ou com os sentidos particulares desses recortes para cada um deles. A partir dos mapas mentais é observável como os participantes evocaram imagens convencionais e imagens bastante representativas sobre o “nacional”, por exemplo. É como se utilizar essas representações como expressão da sua própria representação fizesse com que ela se tornasse mais correta e próxima do que esperava o pesquisador ou a professora. Além disso, observa-se como nessas representações espaciais estão implícitas representações de si mesmo, o que mostra sua relação com quem representa. Em alguns casos, essa representação tem mais ligações com o sujeito (ou seja, com o “quem”) em detrimento do objeto (“o que”) (JOVCHELOVITCH, 2008).

Ademais, esses resultados estão conectados a uma discussão importante no âmbito das representações que se refere às esferas ou universos de pertença, que são a da subjetividade, da intersubjetividade e da transubjetividade (JODELET, 2009). De acordo com a perspectiva

teórica adotada, os indivíduos pesquisados são sujeitos ativos e pensantes, os quais são afetados por diferentes variáveis de um contexto de interação e inscrição, o qual está relacionado à participação do sujeito em uma rede de interações e de distintas pertencas sociais, já que, segundo Jodelet (2009), não há pensamento desencarnado e flutuando no ar.

Esse contexto é cheio de planos e níveis, tal como as escalas geográficas, e variados elementos que incidem sobre o sujeito pensante na composição das representações se sobrepõem. E, ao mesmo tempo que a pesquisa considera o que é partilhado pelos sujeitos, também dá centralidade aos processos de apropriação e construção das representações a nível individual, mesmo entendendo que esses têm origem e dinâmica social. Cada participante da investigação possui aspectos, de natureza cognitiva, emocional e afetiva, que são singulares, relacionados à história de vida, às práticas espaciais, à trajetória de escolarização, ao acesso a materiais audiovisuais e a aprendizagem conceitual. Isso tudo impacta, na escala do ser, a formação das representações.

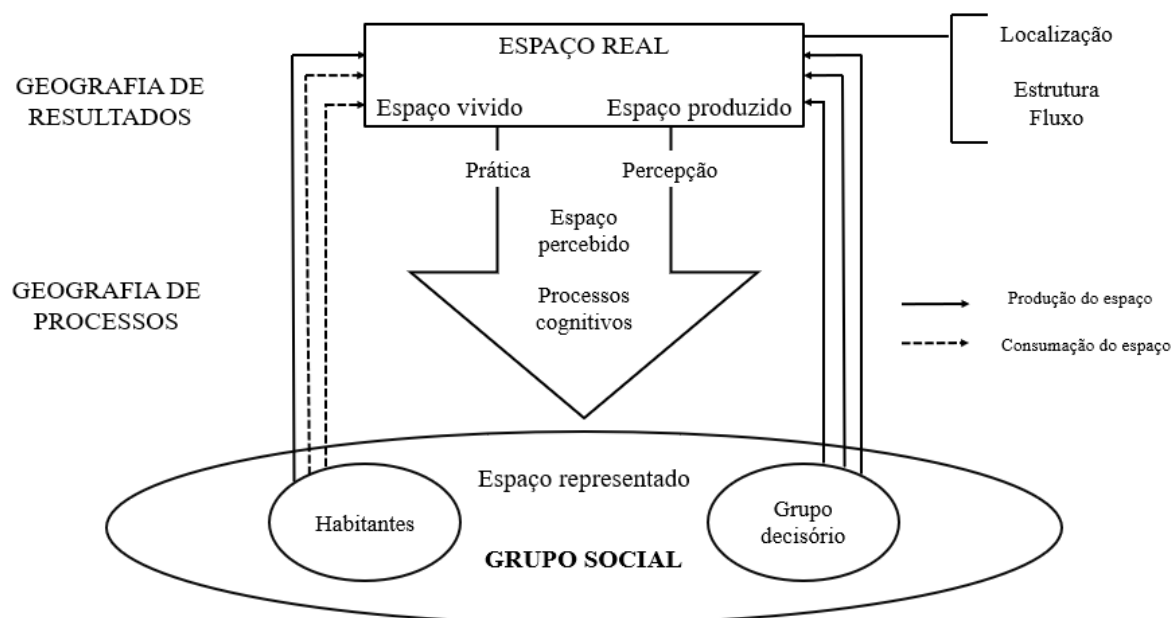
A formação dessas representações na escala subjetiva tem uma função expressiva e permite acessar os sentidos e significados atribuídos a determinado objeto. A consciência está situada no ser individual, mesmo que seu movimento esteja inserido no âmbito das relações intersubjetivas, já que a leitura do mundo ocorre através de parâmetros sociais. A consciência, a subjetividade e a representação dos fenômenos são produtos sociais. No caso da escala geográfica, sua compreensão pelo sujeito leva a uma determinada consciência sobre o espaço. E a questão da consciência do espaço deve ser interesse da Geografia, ou seja, esta deve enfocar, em seus estudos, as intencionalidades e concepções materializadas nas formas espaciais. Isso porque a construção do espaço envolve uma consciência do espaço, a qual varia em concepções e representações entre as diferentes culturas (MORAES, 2005).

Afirmar que as representações pertencem ao nível subjetivo não quer dizer que não haja compartilhamento de representações, já que elas pertencem a outras esferas para além da subjetiva, como a intersubjetiva e a transubjetiva. Essas se referem, respectivamente, às representações originadas a partir da interação e interlocução entre os sujeitos e às representações cuja escala domina tanto os indivíduos quanto os grupos sociais, os contextos de interação e o discurso. A esfera transubjetiva é relativa ao que é comum entre os membros de um mesmo coletivo, o que envolve o papel das relações de poder, as disputas ideológicas e os meios de comunicação em massa (JODELET, 2009).

Nas representações, expressas através de elementos presentes nas falas durante as entrevistas e nos mapas mentais, há conexões com as funções dessas representações (SANTOS, 2005; RIBEIRO, 2015). A função de saber, já que a representação das escalas tem como objetivo a compreensão e explicação da realidade. Em segundo lugar, a função de identidade, em que a sistematização de imagens e ideias sobre as escalas a partir de informações compartilhadas, criam uma identidade individual e coletiva acerca do que vem a ser o local, o regional, o nacional, o global. Quanto à terceira função, a representação da escala implica na orientação de comportamentos e práticas, o que se relaciona com a defesa da escala enquanto uma categoria da prática (MOORE, 2018), que encaminha os indivíduos em suas formas de ver, pensar e agir sobre o mundo. Sendo assim, as representações sobre as escalas auxiliam os sujeitos a lidarem com a diversidade e mobilidade do mundo onde vivem. No que se refere à última função, a justificatória, esta contribui para esclarecer condutas e acontecimentos, o que não ficou tão nítido nessa pesquisa.

Concordando com Racine, Raffestin e Ruffy (1983), a escala é um filtro que seleciona elementos para interpretar a realidade, assim como também é a representação. Ambas, a escala e a representação, não são a própria realidade, mas são constituídas por elementos que nela estão e são utilizadas para fins de interpretação e significação do real. Recorda-se que as representações são sempre parciais, pois os elementos que os sujeitos dispõem para explicar determinado objeto não são suficientes para apreender todos os elementos inerentes a ele (RIBEIRO, 2015).

Por fim, a Geografia se dedica ao estudo das simbolizações e representações existentes sobre o mundo e, para isso, utiliza algumas categorias e conceitos, como espaço vivido, experiência, significado, cultura, identidade, percepção, lugar e paisagem. Então, caberia a uma Geografia das representações sociais as investigações sobre as manifestações simbólicas, a subjetividade materializada no espaço geográfico e as relações entre representações, ações humanas e imaginário, abordando como essas representações fazem mediações entre o vivido e o concebido. E este enfoque da Geografia pode estar estruturado tanto em uma vertente da dimensão cognitiva (cujo objetivo é compreender os conhecimentos sobre o mundo) quanto em uma vertente operatória, ligada aos modos de agir (KOZEL, 2002; ARAÚJO; REIS JÚNIOR, 2012). Nessa perspectiva, a análise contempla fenômenos cognitivos, afetivos e sociais (KOZEL, 2002), como sintetiza o esquema a seguir (Figura 11):

Figura 11 - A dialógica das representações sociais

Fonte: Kozel (2002, p.228). Adaptado de Bourdieu (1987).

Essa Geografia das representações supera a concepções realista (centrada no real), que considera a existência dos objetos independentemente do pensamento e busca entender a correspondência entre objeto e representação, assim como a concepção idealista (centrada no indivíduo), que compreende o real como produto do pensamento. Para além delas, afirma uma concepção sociocultural, que atribui centralidade ao conhecimento e busca analisar a relação epistemológica entre sujeito e objeto na constituição de representações sociais.

Para que seja possível essa interpretação, em uma Geografia das representações, é preciso a união da Psicologia com a Geografia, havendo contribuições para ambas. Desde o século XIX os estudos sobre a influência do meio natural nos indivíduos, em enfoques tanto biológicos quanto psicológicos, já mostrava essa possibilidade de articulação. Mas, na atualidade, essa possibilidade se torna ainda mais concreta e relevante. Se por um lado a Geografia incorpora aportes para compreender a dinâmica espacial por meio da subjetividade, a Psicologia pode estudar como a materialidade se transforma em conteúdo da consciência e, consequentemente, passa a constituir a visão de mundo dos sujeitos. Isso mostra, até mesmo, que a pesquisa em representações tem um potencial interdisciplinar e que, apesar do reconhecimento das especificidades das áreas, busca superar as compartimentações no intuito de investigar e buscar respostas para problemas socialmente relevantes (PELUSO, 2003).

5. Considerações finais

A partir da revisão de literatura sobre a Teoria das Representações Sociais, pesquisas em representações sociais, escalas geográficas, ensino de Geografia e a partir dos dados obtidos por meio dos mapas mentais e das entrevistas, é possível tecer algumas considerações sobre a investigação realizada. Primeiramente, as representações sociais não ocorrem em um vazio, sendo influenciadas pelas dimensões contextuais, sociais e, inegavelmente, espaciais. Como afirma Cavalcanti (2019), toda prática social é uma prática socioespacial. Nesse aspecto, já é reforçada a importância da Geografia e indicada a necessidade de contemplar a vivência dos sujeitos no ensino e na pesquisa.

Os lugares e os leitores de lugares têm uma história particular, o que certamente influenciará nas representações que têm sobre os lugares onde vivem. Os nomes e os sentidos atribuídos ao espaço possuem forte ligação com os contextos conceituais das representações e os pensamentos e discursos fazem parte de uma determinada formação socioespacial e sociocultural. E a representação do espaço em que se vive passa pela representação das escalas geográficas, objeto central nessa pesquisa.

Sabendo que essa noção é essencial para a interpretação do mundo em que se vive e para a ação, já que serve para orientá-la, podemos até dizer que a prática social, para além de ter um componente espacial, possui também uma dimensão escalar ligada à abrangência da ação e a sua articulação com outros níveis. No caso das escalas, conclui-se sobre sua importância para analisar o trânsito entre os diferentes níveis e para promover uma análise que não fragmenta o espaço nem analisa-o a partir de fragmentos isolados (CALLAI, 2018). De fato, a escala não é dos geógrafos, mas é uma noção essencial (e uma das mais debatidas) por esses profissionais. E, portanto, um geógrafo, atuando como bacharel ou como professor, deve ter clareza sobre a relevância e a operacionalização da escala como um instrumento essencial para compreender o mundo.

Considera-se que a representação sobre as escalas torna esse objeto, que pode estar distante ou ausente, em um objeto familiar e compreensível, mesmo que esse entendimento esteja ligado ao senso comum, que compõe as representações sociais. Ou seja, ao representar a escala, esse conceito ganha concretude. Ao associar, por exemplo, a escala global à palavra Terra, ambas se transformam. A primeira passa a ser objetivada e ancorada em referenciais que o sujeito já conhece e a segunda ganha uma nova significação, que não é mais apenas a denominação de um planeta, mas também um nome que está associado a um espaço de pertinência que é o global.

Toda representação da realidade implica em uma determinada forma de ver o mundo (ARRUDA, 2005). Relacionando isso com as escalas, se o indivíduo compreende o mundo sob uma perspectiva integradora e que articula os diferentes recortes espaciais então ele traduz a realidade em que vive não só a partir daquilo que vê e vive, mas também através dos condicionantes que estão de fora do seu limite escalar, mas que sobre ele incidem. Caso contrário, sua tradução da realidade está restrita à escala local enquanto os outros níveis podem parecer distantes ou sem relação com sua vida.

Pensando o ensino de Geografia, há enormes dificuldades em se trabalhar com as escalas, a começar pela dificuldade em dimensioná-la, já que não é um objeto percebido pelos sentidos. Uma outra dificuldade está relacionada com a identificação das determinações do fenômeno, que podem estar próximas ou distantes, estar circunscritas a uma escala ou articuladas com vários níveis. Por isso, tanto na pesquisa quanto no ensino de Geografia há a necessidade de uma construção metodológica que contemple a compreensão das diferentes escalas tal como as articulações entre elas.

Afinal, o que é a escala geográfica? A partir da revisão de literatura, tanto no campo acadêmico quanto no ensino, e por meio dos dados objetivos obtidos através das entrevistas e dos mapas, é nítido que não há uma definição consensual sobre o conceito. Nem mesmo é possível dizer que se trata de um objeto tangível, apesar de ser concreto. Mas a pesquisa reforça que as escalas não perderam importância, tal como defendiam os críticos dessa noção diante de um contexto de globalização. Apesar das dimensões absolutas perderem sentido ao longo do tempo, a escala geográfica está além de um parâmetro absoluto, matemático ou de recorte. Por isso, continua válida e indispensável para interpretar a realidade, sobretudo em uma era em que há uma imbricação entre as escalas e em que para encontrar a explicação dos fenômenos é preciso transcender os limites de sua ocorrência.

No caso das investigações sobre as escalas envolvendo os aportes teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais, um primeiro aspecto a ser destacado, relacionado às concepções dessa teoria que orientou toda a pesquisa, é a interdependência entre sujeito e objeto. Há grandes contribuições da pesquisa em representações ao processo educativo, pois ela coloca centralidade nas condições concretas do indivíduo social. Ou seja, a educação não parte de transmissão de acervos vazios ou da mistificação dos conhecimentos, mas sim dos polos de significação dos grupos como referência para a apropriação e reelaboração dos conhecimentos (MADEIRA, 1991). Isso evidencia os intercâmbios que existem entre o sujeito cognoscente e os objetos cognoscíveis.

Há, inclusive, certas dificuldades em extrair as representações dos indivíduos sobre determinada questão quando eles não têm uma relação tão próxima ou uma reflexão aprofundada em relação a ela, o que pode ser observado nas relações dos estudantes do Ensino Fundamental II com a noção de escala geográfica. Como as representações sobre as escalas foram captadas através da fala e dos mapas dos participantes, é preciso considerar também algumas limitações próprias da pesquisa em representações sociais, que estão ligadas com o fato que o sentido das representações não se esgota no que é manifesto pelos participantes. Existem elementos que permanecem latentes.

Como indica Arruda (2005), é importante analisar alguns aspectos antes de iniciar a pesquisa com os indivíduos, como as características do objeto de estudo, as características dos sujeitos de representação e as características do pesquisador. Traduzindo isso para o contexto da investigação e começando pelo primeiro aspecto, é nítido como há uma complexa discussão, a partir do que foi exposto no segundo capítulo, do que vem a ser a escala geográfica, debate marcado por diferentes definições e embasamentos epistemológicos. Não há, nem no âmbito acadêmico nem no âmbito escolar, um consenso em relação a ela, nem mesmo uma clareza a fim de instrumentalizá-la, de forma adequada, no ensino e na pesquisa. Isso demonstra, então, que é um objeto representacional de grande complexidade, ainda mais porque, apesar de concreto, não é um objeto visível nem tão próximo do cotidiano das pessoas (pelo menos não o termo “escala geográfica”).

Em segundo lugar, com relação às características dos participantes da pesquisa, a adoção de um vocabulário científico, principalmente com os mais novos, poderia não evocar representações sobre o objeto estudado. Então havia a necessidade de fazer adaptações para que as palavras utilizadas pudessem remeter às escalas geográficas, mesmo que os termos utilizados fossem outros. Para conhecer as condições de produção das representações, foram buscadas características do contexto de vivência dos estudantes, a fim de relacioná-las, mesmo que por inferências, à constituição e ao sentido das representações dos sujeitos. E, nesse sentido, é manifestada uma conexão entre contexto e lugar social, verificada através da influência das condições socioespaciais e da história de vida no vínculo e nas representações que os sujeitos têm sobre o objeto escala. Essas representações são provenientes do espaço vivido, mas depois se internalizam nos sujeitos (KOZEL, 2002).

Quanto ao terceiro aspecto, as características do pesquisador, os desafios estiveram ligados à construção do instrumental metodológico da pesquisa, a fim de obter os objetivos traçados, e à apropriação do referencial da Teoria das Representações Sociais, o qual exige

bastante aprofundamento. Nesse caso, o tempo é um grande desafio, ainda mais quando está se familiarizando com uma nova área de pesquisa (na Educação), com uma nova teoria e com prazos bastante exíguos. Além disso, uma das limitações da pesquisa, que está relacionada com esses desafios metodológicos, foi não utilizar instrumentos de coleta de dados que envolvessem a participação dos sujeitos no coletivo, como o que ocorre com os grupos focais. Essa estratégia seria interessante, por exemplo, pois é através da relação e comunicação entre os indivíduos e grupos que são notadas as representações sociais.

No caso dessa investigação, valorizou-se a pesquisa qualitativa, tendo jovens como participantes ativos e sujeitos da investigação. Isso se opõe a uma dificuldade de reconhecimento do outro. Há na sociedade, e aqui podemos incluir as pesquisas em Educação, o menosprezo pela perspectiva do Outro (JOVCHELOVITCH, 2008). No entanto, ele não pode ser desconsiderado nessa investigação não só porque a perspectiva que fundamenta essa pesquisa está baseada na pesquisa em Educação na escola, em cooperação com os sujeitos que nela atuam, mas também por causa do enfoque sobre a tríade Eu-Outro-Objeto, indispensável para compreender e explicar os processos representacionais.

Ainda sobre isso, é importante mencionar como os estudantes se sentiam valorizados ao saberem que na escola onde estudavam seria feita uma pesquisa científica, por pessoas da universidade. E que, além disso, eles seriam os entrevistados e os responsáveis por elaborar os mapas mentais. Isso já mostra alguns dos impactos dessa tarefa à medida em que os sujeitos escolares são valorizados e à medida em que os saberes produzidos na instituição escolar são considerados como relevantes para uma investigação. Portanto, devemos reconhecer que é nessa relação com o outro que encontramos (através do diálogo) os recursos ontológicos e sociais para sermos o que somos, ou seja, mover-se em direção ao outro não é uma escolha, mas um imperativo biológico e social que acontece desde o início do desenvolvimento da criança (JOVCHELOVITCH, 2008).

Para além desses desafios, as conclusões sobre as representações estão restritas ao grupo pesquisado, não sendo possível fazer generalizações sobre tais representações. Mas mesmo sendo representações de um grupo (os alunos do Ensino Fundamental II de uma determinada escola), elas estabelecem relações mais amplas, o que indica que a representação não pode ser isolada de um conjunto, já que ela mantém conexões com outros polos significantes (MADEIRA, 1991). Ou seja, as ideias estão em certo lugar e são representações de um certo grupo. Porém, suas origens podem ser externas a eles.

Isso mostra que representação é construída a partir de um território simbólico, que está relacionado ao contexto, o qual estabelece os limites dessa construção. Por isso a importância do papel da escola na expansão dos limites das representações, contribuindo no sentido dos sujeitos passarem a compreender o mundo de uma forma mais ampla, para além da própria realidade de vivência. A escola, trabalhando com o conhecimento científico, contribui na expansão dos horizontes e, por conseguinte, na reformulação de representações sociais. E isso não significa colocar o conhecimento científico como um tipo de conhecimento superior, porque até mesmo a perspectiva da Teoria das Representações Sociais coloca a Ciência ao lado de outros tipos e não acima. Mas reconhecer que essa forma de conhecer o mundo traz contribuições para a formação e interpretação humana (ARRUDA, 2002).

E a Geografia, ao se abrir para o estudo sobre as representações, agrega novas possibilidades para abordar fenômenos com repercussões espaciais. Há, pois, uma redefinição dos conteúdos geográficos a partir da leitura extrageográfica (da Psicologia Social, por exemplo). A geografia está além da própria Geografia, por isso a importância de agregar outros referenciais para contribuir com as discussões que interessam a essa área do conhecimento. De modo particular, no ensino de Geografia, o estudo das representações tem grande significância, considerando sua influência na organização espacial dos grupos sociais, o papel do aluno enquanto agente de representações e a importância do senso comum na construção do conhecimento geográfico.

Pensando na estruturação didático-pedagógica do ensino de Geografia, dar importância às representações é algo fundamental, pois elas estão relacionadas a construção de conceitos científicos. Esse processo, por sua vez, deve ser organizado de modo que haja uma progressão em espiral, baseada no nível de complexidade, que parte do conhecimento cotidiano para ter como ponto de chegada o conhecimento científico (que é uma representação da representação) (KOZEL, 2002). Valorizar as representações no ensino significa valorizar os atores sociais que produzem espaço, tal como os sujeitos escolares, e os pensamentos construídos sobre a realidade. Do mesmo modo, dar centralidade às representações no ensino de Geografia demonstra a relevância que elas possuem em situar, orientar e dar sentido às práticas dos sujeitos. Inclusive, o ensino dessa disciplina pode contribuir para elaborar e reelaborar representações sobre o mundo (SOUZA; OSTI, 2023).

Desse modo, nessa pesquisa é discutido como um objeto pode ser abordado a partir de aportes teórico-metodológicos de três grandes áreas: a Psicologia (com a Teoria das Representações Sociais), a Geografia (por meio do pensamento geográfico e das discussões sobre ensino) e da Educação (com a estruturação da abordagem de pesquisa e com o enfoque de compreensão das representações que perpassam o processo de ensinar e aprender). Defende-se que há grandes aproximações entre elas. No caso das duas primeiras, uma complementa a outra, já que ambas se dedicam ao estudo das relações entre o sujeito e o meio e das manifestações intersubjetivas de uma sociedade, apesar dos seus enfoques distintos. A Geografia adota uma perspectiva espaço-temporal enquanto a Psicologia se utiliza de um enfoque sobre a psique e as dimensões cognitivas presentes nessa relação (TORRES, 2009). Já a Educação traz subsídios importantes para pensar os contextos e os processos de aprendizagem, enfocando tanto os sujeitos quanto as demais variáveis que influenciam no fenômeno educativo.

Através dessa investigação foi possível perceber que as variáveis ano escolar, idade e sexo, que geralmente definem as semelhanças entre os sujeitos e os grupos aos quais eles pertencem, não se relacionam diretamente com os contornos do grupo a partir do critério das representações sociais. Em outras palavras, há representações, manifestadas através da fala e do mapa mental, mais próximas entre um aluno do 9º ano e um aluno do 6º ano do que entre dois alunos de uma mesma turma, de um mesmo ano. Isso mostra que as representações redefinem a inclusão ou a exclusão de um indivíduo em determinado conjunto.

Por fim, como perspectivas futuras, há o interesse pela continuidade no desenvolvimento de pesquisas envolvendo Teoria das Representações Sociais e ensino de Geografia, sobretudo enfocando a construção de conhecimentos científicos a partir dos saberes cotidianos, a compreensão de como a representação das escalas contribui para que o sujeito interprete o mundo onde vive e as intersecções da Geografia com a Psicologia Social. Espera-se que esse trabalho, fruto de um mestrado em Educação, possa oferecer elementos para subsidiar outras pesquisas, práticas de ensino e debates sobre diferentes temáticas abordadas nessa investigação.

6. Referências

- ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 14, 2009. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v13i14.3217. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3217>. Acesso em: 1 dez. 2022.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez de. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-68, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/727>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Ieda Maria de. **Diálogos com a teoria da representação social**. Várzea: Editora Universitária da UFPE, 2005, p.117-160.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022. – (Caminhos da Geografia).
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, jan./jun. 2008, p.18-43.
- ANTINIASSI, Maria Helena Rocha. A noção de representação social e a pesquisa nas Ciências Sociais. In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza (Orgs.). **Práticas e representações**. São Paulo: Humanitas/CERU, 2008, p.67-73.
- ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; REIS JUNIOR, Dante Flávio da Costa. As representações sociais no espaço geográfico. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/330>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- ARRUDA, Angela. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Especial Temática, 2002, p.9-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25810/22597>. Acesso em 20 mai. 2023.
- ARRUDA, Angela. Brasil imaginado: representações sociais de jovens universitários. In: SOUSA, Clarilza Prado de Sousa [et al] (Orgs.). **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, p.163-194.
- ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes [et al] (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005, p.229-258.

ARRUDA, Angela. Dimensões do imaginário. In: SOUSA, Clarilza Prado de [et al] (Orgs.). *Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, p.195-208.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2177-5230.2012v27n54p181>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2012v27n54p181>. Acesso em: 01 jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BANIN, Edna Sakon. **Narrativas e crônicas das práticas de ensino da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro (1986-2006)**. 2012. 298 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102105>>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BARBOSA, Aline Camilo; SILVA, Josélia Saraiva. Geografia e representações sociais: estado da arte. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**, v.13, n.21, mai./ ago. 2017, p.147-162. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6945/3880#>. Acesso em: 06 set. 2022.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, cap. 8, p.189-243.

BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. Representações sociais do espaço e ensino de Geografia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 17, n. 59, p. 18–31, 2016. DOI: 10.14393/RCG175902. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/29755>. Acesso em: 8 jul. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013, 336p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: MEC, 2017, p.466.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MECSEF, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 128–139, 2011. DOI: 10.17227/Anekumene.2011.num1.7097. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7097>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-

34022018000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 22 jun. 2022.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200009>.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações** no cotidiano. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, cap. 2, p.71-114.

CARVALHO, Maria Bernadete Sarti da Silva. **Meio ambiente e cidadania: a interface educacional**. 2004. viii, 224 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104427>>. Acesso em: 07 jan. 2023.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. – (Coleção Ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho)

CASTRO, Iná Elias. Análise Geográfica e o problema epistemológico da escala. **Anuário do Instituto de Geociências**, v. 15, p. 21-25, 1992.

CASTRO, Iná Elias de. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução? **Espaço Aberto**, v. 4, n. 1, p. 87-100, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5301675>. Acesso em: 12 set. 2020.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: Conceitos e temas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, 352p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019, 232p.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, v. 11, n. 31, p.7-18. Acessado em: 1 dez. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>>.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. **Revista Cidades**, v. 4, n. 6, 2007. DOI: <https://doi.org/10.36661/2448-1092.2007v4n6.12795>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/cidades/article/view/12795>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 2, 2004, p.105-114. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 03 jan. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016, cap. 2, p.29-55.

ENS, Romilda Teodoro; DONATO, Sueli Pereira; RIBAS, S. M. Pesquisa em educação e o aporte teórico metodológico das representações sociais: questões e reflexões. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **Representações sociais e educação: letras imagéticas III**. Salvador: Editora UFBA, p. 165-183.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, 80p. – (Série Pesquisa; v.6)

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002, 87p. – (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 15 abr. 2022.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.45-66.

GIRARDI, Gisele. Mapas alternativos e educação geográfica. **PerCursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 39-51, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2759>. Acesso em: 7 jul. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015, 111p.

GOMES, Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016, cap. 4, p.72-95.

GOMES, Henriette Ferreira. O ambiente informacional e suas tecnologias na construção dos sentidos e significados. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 1, p. 61–70, jan. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/fYJPqDY3wycSRTYhyhmtqd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GRATALOUP, Christian. Des échelles. **Espace Temps**, v. 10, n. 1, p. 72-79, 1979.

HAESBAERT, Rogério. O nacional (território?) e o regional (subnacional?) como escalas geográficas de referência. In: CURY, Cláudia Egler; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva (Orgs.). **História da educação: global, nacional e regional**. 1 ed. Vitória, ES: EDUFES, 2019, p.131-150.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber:** representações, comunidade e cultura; tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Psicologia Social).

JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & sociedade**, v. 16, p. 20-31, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/TbQqQMLs9D5jQ5CRGzZQNSK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jun. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 63-85.

KOZEL, Salete. As representações no geográfico. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de Epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002, p.215-232.

KOZEL, Salete. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. **Geograficidade**, v. 3, n. Especial, p. 58-70, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12874>. Acesso em: 1 jul. 2023.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 2, p. 472-491, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/40733>. Acesso em: 09 jan. 2023.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução: Maria Cecília França, 19ª ed. Campinas (SP): Papirus, 2012, 239p.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], n. 84, p. 77–92, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/729>. Acesso em: 26 jul. 2023.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social:** um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Líber Livro Editora, 2010, 224p.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 171, 1991. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1055>. Acesso em: 12 já. 2023.

MARSTON, Sallie A.; JONES, John Paul; WOODWARD, Keith. Human Geography without Scale. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v.30, n.4, p. 416–432, 2005. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3804505>. Acesso em 12 dez. 2022.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MATOS, Fábio de Oliveira. Um olhar sobre as representações sociais e a imagética na análise do espaço geográfico. **Acta Geográfica**, Roraima, v. 11, p. 95-110, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/59509/1/2017_art_fomatos.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

MELAZZO, Everaldo Santos.; CASTRO, Cloves Alexandre. A escala geográfica: noção, conceito ou teoria? **Terra Livre**, [S. l.], v. 2, n. 29, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/244>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MELO, Silas Nogueira de. **Uma leitura geográfica da educação no campo: o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro - SP**. 2012. 152 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95627>>. Acesso em: 07 jan. 2023.

MENEZES, Paulo Márcio Leal de; COELHO NETO, Ana Luiza. Escala: estudo de conceitos e aplicações, 1999. Disponível em: http://www.geocart.igeo.ufrj.br/pdf/trabalhos/Escala_Conceitos_Aplic.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, p. 549-576, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/N4pHNtvnQZvWLFHbt6TWQZv/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2012, v. 17, n. 3, pp. 621-626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Acesso em: 23 outubro 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suelly Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016, cap. 1, p.9-28.

MOORE, Adam. Repensar a escala como uma categoria geográfica: da análise para a prática. **GEOgraphia**, v. 20, n. 42, p. 3-24, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13829>. Acesso em: 22 set. 2021.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Annablume, 2005, 158p.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, 291p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, 404p.

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

MOURA JÚNIOR, Francisco Tomaz de. **O conceito de escala geográfica e a formação inicial de professores de geografia**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10390>. Acesso em: 23 fev. 2022.

NASCIMENTO, Ivany Pinto, Um diálogo com o campo das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas III**. Salvador: EDUFBA, 2015, p.45-68.

OLIVEIRA; Ivanilton José de; ROMÃO, Patrícia de Araújo. Geografia e Escalas: o lugar das escalas cartográfica, espacial e geográfica. **Ateliê Geográfico**, Goiânia (GO), v.15, n.1 abr.2021, p.148-169. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/66585>. Acesso em: 13 maio 2022.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997, 352p.

OSTI, Andreia. **Dificuldade de aprendizagem, afetividade e representações sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, 80p.

PELUSO, Marília. L. O potencial das representações sociais para a compreensão interdisciplinar da realidade: Geografia e Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, n. 2, p. 321–327, mai. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/3bNKZm5yZDQ8M8pszq4SVtS/?lang=pt#>. Acesso em 03 mar. 2023.

PINTO, Kinsey Santos. **Representações sociais atribuídas ao (sub)espaço geográfico da escola**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 117f. il.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, [S. l.], n. 15, p. 145–154, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/365>. Acesso em: 27 outubro 2022.

RACINE, Jean-Bertrand; RAFFESTIN, Claude; RUFFY, Victor. Escala e Ação: contribuições para uma interpretação do mecanismo da escala na prática da Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v.45, p.123-135, 1983.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Uma teoria profícua: a questão da experiência na representação social. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org.). **Representações sociais e educação: letras imagéticas III**. Salvador: EDUFBA, 2015, p.103-113.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 277–300, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.511. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/511>. Acesso em: 25 mar. 2023.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da; AMORAS, Izabel Cristina Raiol. O ensino de geografia e a construção de representações sociais sobre a Amazônia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 26, p. 143–164, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/212>. Acesso em: 1 maio. 2023.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía e Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, n. 496 (3), p. 1-14, dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14965>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, 110p.

SÁ, Celso Pereira de. **Estudos de psicologia social: história, comportamento, representações e memória**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.19-45.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, 189p.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SANCHEZ, Cristiane Sinimbu; MARIOTO, Dijiovanni Jonas França; ARAUJO, Beatrice Cristina dos Santos; HERÉDIA, Larissa Helena Olivares; PAZ, Felipe Schwarzer; TIGRINHO, Camila Schiavion; SOUZA, Josiane Ribeiro de. Muita Bardin, pouca qualidade: uma avaliação sobre as análises de conteúdo qualitativas no Brasil. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 10, n. 25, p. 464–494, 2022. DOI: 10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.547. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/547>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTOS, César Simoni. Escalas geográficas: instrumento de observação ou objeto da investigação? In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SANTOS, César Simoni; ALVAREZ, Isabel Pinto. **Geografia urbana crítica: teoria e método**. São Paulo: Contexto, 2018, p.89-108.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Ieda Maria de. **Diálogos com a teoria da representação social**. Várzea: Editora Universitária da UFPE, 2005, p.13-38.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1 ed. 3 reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a, 176p.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5 ed., 3 reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012, 96p.

SILVA, Cláudia Valéria Rosa da. **Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38242>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual**: Natureza, Capital e Produção de Espaço; tradução de Eduardo de Almeida Navarro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, 2002, p.285-324, p.285-323. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32037>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p.109-145.

SOUZA, José Vitor Rossi. As Imagens nos livros didáticos de Geografia: Trajetórias e significados. **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 263–283, 2019. DOI: 10.54446/bcg.v9i2.429. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2748>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, José Vitor Rossi; OSTI, Andreia. Contribuições da pesquisa em representações sociais para ensinar e aprender Geografia. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e57[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33.n.66.s17228. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17228>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade**: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020, 320p.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p.85-108.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008, 190p.

STRAFORNI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo, ano 18, v.I, n.18, p.95-114, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/203>. Acesso em: 15 já. 2022.

TORRES, Rozalia Brandão. A geografia e a psicologia: aproximações através do uso da associação livre para o estudo das representações sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 34, n. 1, p.57-76, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37428>. Acesso em: 03 jul. 2023.

VALE, Silvia Fernandes do; MACIEL, Regina Heloisa; RODRIGUES, Sônia Wan Der Mass. Do tradicional ao contemporâneo: representações sociais do professor construídas por alunos. **Roteiro**, Jaçoba, v.43, n.3, p.861-890, set./dez. 2018. DOI: 10.18593/r.v43i3.16423. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16423>. Acesso em: 05 mai. 2022.

WARDE, Mirian Jorge. Sobre o “global”: duas ou três coisas que eu pensei a respeito. In: CURY, Cláudia Egler; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva (Orgs.). **História da educação: global, nacional e regional**. 1 ed. Vitória, ES: EDUFES, 2019, p.99-129.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**; tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Convido seu filho (a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**As representações sociais das escalas geográficas**”, que será desenvolvida por José Vitor Rossi Souza (pesquisador responsável), RG: 50.628-002-0, aluno da Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Rio Claro. A pesquisa faz parte do processo de elaboração da dissertação de mestrado, orientada pela Profa. Dra. Andréia Osti (docente do Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro).

O objetivo da pesquisa é compreender as representações de alunos, do Ensino Fundamental II, sobre as escalas geográficas (local, regional, nacional e global). Para isso será proposto aos alunos fazerem um desenho e uma entrevista. O desenho será produzido individualmente em sala de aula, com todos os demais alunos da turma, e a previsão é que sejam elaborados em até 1 hora. As entrevistas serão realizadas individualmente, em horário combinado com a escola e os alunos, com duração aproximada de 30 minutos.

A participação do aluno nesta pesquisa é voluntária e a sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Informamos e garantimos que a sua identificação e a da criança será mantida sob sigilo e os resultados construídos a partir da pesquisa serão utilizados para estudo e fins científicos, não tendo nenhuma interferência nas notas escolares. Em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo, vocês serão identificados. É assegurada também a disponibilidade do pesquisador durante todo o período da pesquisa para esclarecer dúvidas.

A pesquisa não inclui benefícios de natureza financeira, como pagamentos para os participantes, ou atribuição de notas aos alunos que aceitarem voluntariamente participar da pesquisa. Nem haverá qualquer tipo de despesa para os participantes. Porém, a investigação inclui benefícios individuais relacionados à formação do pesquisador na área da Educação assim como coletivos, já que os resultados da pesquisa poderão contribuir na identificação de representações sobre conceitos científicos (no caso, a escala geográfica) ensinados na escola. Além disso, a pesquisa também pretende trazer benefícios ao campo de investigação da Educação, fazendo avançar as pesquisas que utilizam como referência a análise das representações sociais.

Os riscos dessa pesquisa são mínimos e dizem respeito a situações de desconforto e/ou timidez por parte dos alunos por possíveis dificuldades apresentadas durante as atividades propostas. Para minimizar essa possibilidade, iremos esclarecer possíveis dúvidas sobre a sua participação na pesquisa e orientamos a criança a deixar de responder as atividades nas quais não se sinta confortável, podendo, inclusive, recorrer ao seu direito de desistir de sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

A qualquer momento, antes, durante ou após a participação de seu filho(a), coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir sobre a pesquisa. Você, sendo o responsável, poderá recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum tipo de penalização.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos e eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Dados do responsável pela criança participante da pesquisa:

Nome: _____

RG: _____ CPF: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Dados da criança participante da pesquisa:

Nome: _____

Idade: _____

RG: _____ CPF: _____

Sexo: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: As representações sociais das escalas geográficas
Pesquisador Responsável: José Vitor Rossi Souza
Cargo/função: Professor de Geografia do Ensino Fundamental II e mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp (campus Rio Claro)
Instituição: Unesp (campus Rio Claro)
Endereço: Rua José Bonifácio, nº 414, centro, Amparo, São Paulo.
Dados para Contato: (19) 997932004 / jose.rossi@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti
Cargo/função: professor assistente doutor
Instituição: Unesp – Rio Claro
Endereço: av. 24A, nº1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Dados para contato: (19) 3526-4255 / andreia.osti@unesp.br

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 3526-9678
Número do parecer: 5.278.989 (após aprovação)

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 5.278.989 (após aprovação)

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16

Meu nome é Jose Vitor Rossi Souza, estou fazendo uma pesquisa chamada “**As representações sociais das escalas geográficas**” para compreender as representações de alunos, do Ensino Fundamental II, sobre as escalas geográficas (local, regional, nacional e global). Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Já conversei com os seus pais e/ou responsáveis e eles concordaram que você participasse dessa pesquisa comigo. Mas você só precisa participar se quiser. É um direito seu aceitar ou não e não tem nenhum problema se não quiser. Durante a pesquisa, você pode se sentir envergonhado ou ter dificuldade em fazer alguma atividade. Caso isso aconteça, você poderá tirar possíveis dúvidas comigo e deixar de responder a atividade sem nenhum tipo de punição. Você também pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

Para participar, você irá fazer um desenho sobre as escalas geográficas em sala de aula, juntamente com os demais alunos, e também uma entrevista, que será individual. O tempo previsto para tudo isso é de até 1 hora para o desenho e 30 minutos para a entrevista. Tudo será feito na própria escola, em horário combinado com o professor da sala e direção.

Sua participação é voluntária, então se não quiser participar, é só avisar. Você não será prejudicado caso não aceite. Caso aceite, não receberá qualquer tipo de pagamento ou benefício por isso, nem haverá qualquer tipo de despesa caso aceite participar da pesquisa.

Essa investigação inclui benefícios individuais relacionados à formação do pesquisador na área da Educação assim como coletivos, já que os resultados da pesquisa poderão contribuir na identificação de representações sobre conceitos científicos (no caso, a escala geográfica) ensinados na escola. Além disso, a pesquisa também pretende trazer benefícios ao campo de investigação da Educação, fazendo avançar as pesquisas que utilizam como referência a análise das representações sociais.

Em nenhum momento, irei divulgar o seu nome ou os de seus responsáveis. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas sem falar nenhuma informação sobre vocês. Você não receberá notas nessas atividades. As respostas que você der nas atividades serão usadas apenas em minha pesquisa.

Para participar, você e seus responsáveis não terão que pagar nada, mas também não irão receber dinheiro. Repito que você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer

momento e que essa pesquisa não é uma prova da escola. Se você ficou com alguma dúvida, pode me perguntar. Mas, se você tiver interesse em participar e tiver entendido toda a explicação sobre a pesquisa, peço que assine essa folha com seu nome completo. Há duas cópias dessa folha, porque uma vai ficar comigo e outra com você. Deixarei meu telefone e o telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp – Rio Claro, caso você ou seus pais e/ou responsáveis tenham alguma dúvida. O Comitê de Ética é um grupo de pessoas que protege os participantes de uma pesquisa científica.

Nome do estudante: _____

Data: _____ Assinatura: _____

Nome do pesquisador: José Vitor Rossi Souza

Data: _____ Assinatura: _____

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: As representações sociais das escalas geográficas

Pesquisador Responsável: José Vitor Rossi Souza

Cargo/função: Professor de Geografia do Ensino Fundamental II e mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp (campus Rio Claro)

Instituição: Unesp (campus Rio Claro)

Endereço: Rua José Bonifácio, nº 414, centro, Amparo, São Paulo.

Dados para Contato: (19) 997932004 / jose.rossi@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti

Cargo/função: professor assistente doutor

Instituição: Unesp – Rio Claro

Endereço: av. 24A, nº1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para contato: fone (19) 3526-4255 - email: andreia.osti@unesp.br

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Número do parecer: 5.278.989 (após aprovação)

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 5.278.989

APÊNDICE C - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 6º ANO

	Número por categoria	Detalhamento
Você possui livros em sua residência?	Sim (25) Não (4)	História, livros sobre coisas antigas, ficção científica, ação, mangás, romances, suspenses e Bíblia foram os tipos de livros que os alunos disseram que mais gostam de ler
Você utiliza a Internet?	Sim (27) Não (2)	Animes, jogos, vídeos, Naruto e Tik Tok foram coisas que os alunos disseram que gostam de fazer/assistir na Internet
Você utiliza a internet cotidianamente?	Sim (22) Não (7)	
Possui computador ou celular?	Sim (20) Não (9)	Apenas computador (2) Apenas celular (23) Ambos (7) Nenhum (1)
Você assiste à TV?	Sim (27) Não (2)	Desenhos, animes, novelas, Naruto, filmes, séries, futebol, jornal, Youtube, Disney, vídeos sobre caminhão de boi foram relatados pelos alunos como materiais audiovisuais que assistem através da televisão
Você joga algum tipo de videogame?	Sim (17) Não (12)	
Você faz uso de algum aplicativo de localização/orientação?	Sim (13) Não (16)	
Você já viajou para outros municípios, estados, países, continentes?	Sim (25) Não (3) Não lembra (1)	Quantos alunos já foram para outros municípios (24) Quantos alunos já foram para outros estados (14) Quantos alunos já foram para outros países (1) Quantos já foram para outros continentes (0)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

APÊNDICE D - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 7º ANO

	Número por categoria	Detalhamento
Você possui livros em sua residência?	Sim (16) Não (2)	Fantasia, romance (7), ficção, terror (3), fábulas, ação (2), suspense e Pequeno Príncipe foram os livros ou os tipos de livros que os alunos disseram que mais gostam de ler
Você utiliza a Internet?	Sim (16) Não (2)	Desenhos, jogos (2), pesquisa, assistir vídeos (2), conversar, usar redes sociais, ouvir músicas, estudar foram coisas que os alunos disseram que gostam de fazer/assistir na Internet
Você utiliza a internet cotidianamente?	Sim (14) Não (4)	
Possui computador ou celular?	Sim (16) Não (2)	Apenas computador (0) Apenas celular (11) Ambos (5) Nenhum (2)
Você assiste à TV?	Sim (16) Não (2)	Novela (4), filmes (9), série (7), desenho, jornal (2), esporte (2), vídeos no Youtube, Programa do Ratinho e Primeiro Impacto foram relatados pelos alunos como materiais audiovisuais que assistem através da televisão
Você joga algum tipo de videogame?	Sim (8) Não (10)	Os alunos relataram que gostam de jogos de ação, tiro, Call of Duty, GTA, Mortal Combat e futebol
Você faz uso de algum aplicativo de localização/orientação?	Sim (8) Não (10)	
Você já viajou para outros municípios, estados, países, continentes?	Sim (18) Não (0) Não lembra (0)	Quantos alunos já foram para outros municípios (18) Quantos alunos já foram para outros estados (12) Quantos alunos já foram para outros países (1) Quantos já foram para outros continentes (1)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022

APÊNDICE E - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 8º ANO

	Número por categoria	Detalhamento
Você possui livros em sua residência?	Sim (24) Não (7)	Ficção (2), mistério, mangás (2), romance (2) e ação foram tipos de livros que os alunos disseram que mais gostam de ler. Alguns alunos relataram também que às vezes gostam de ler e outros disseram que não gostam de ler (7).
Você utiliza a Internet?	Sim (25) Não (6)	Pesquisas sobre matérias das quais têm dificuldade na escola, estudo, animes, TikTok (3), Instagram, jogos (2), vídeos, bate-papo, redes sociais (2), WhatsApp, assistir aos vídeos no Youtube foram coisas que os alunos disseram que gostam de fazer/assistir na Internet
Você utiliza a internet cotidianamente?	Sim (23) Não (8)	
Possui computador ou celular?	Sim (28) Não (3)	Apenas computador (1) Apenas celular (9) Ambos (16) Nenhum (2)
Você assiste à TV?	Sim (27) Não (4)	Jornal (3), filme de ação, comédias (4), jogo de futebol (2), filme (6), anime (2), vídeos, músicas, séries (3), desenhos (2), SBT, esporte e novela (2) foram relatados pelos alunos como materiais audiovisuais que assistem através da televisão
Você joga algum tipo de videogame?	Sim (17) Não (14)	Jogos de tiro é um dos tipos de jogos relatado pelos alunos
Você faz uso de algum aplicativo de localização/orientação?	Sim (17) Não (14)	Os alunos relataram que o Google Maps e o Waze são os aplicativos mais utilizados por eles
Você já viajou para outros municípios, estados, países, continentes?	Sim (28) Não (2) Não lembra (1)	Quantos alunos já foram para outros municípios (28) Quantos alunos já foram para outros estados (19)

		Quantos alunos já foram para outros países (1)
		Quantos já foram para outros continentes (0)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.

APÊNDICE F - CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO 9º ANO

	Número por categoria	Detalhamento
Você possui livros em sua residência?	Sim (15) Não (8)	Mangás, mistério, aventura, quadrinhos, poemas, filosóficos, informativos, romances (3), ação (2), “Diário de um banana” e suspense foram tipos de livros que os alunos disseram que mais gostam de ler. Alguns alunos relataram também que não gostam de ler (2) e que tem dificuldade para ler (1).
Você utiliza a Internet?	Sim (21) Não (2)	Pesquisa, assistir vídeos (2), redes sociais (4), filmes, jogos, conversa no WhatsApp e lição de casa foram coisas que os alunos disseram que fazem através da Internet
Você utiliza a internet cotidianamente?	Sim (16) Não (7)	
Possui computador ou celular?	Sim (22) Não (1)	Apenas computador (1) Apenas celular (15) Ambos (6) Nenhum (1)
Você assiste à TV?	Sim (19) Não (4)	Novela (6), Youtube, vídeos, desenhos (3), jornal (2), previsão do tempo, A Fazenda, Netflix, entretenimento, animes, documentários (vida animal e Física), jogos, séries (5) e filmes (6) foram relatados pelos alunos como materiais audiovisuais que assistem através da televisão
Você joga algum tipo de videogame?	Sim (12) Não (11)	Futebol (2), Minecraft, jogo de tiro, GTA e Free Fire foram os tipos de jogos relatados pelos alunos
Você faz uso de algum aplicativo de localização/orientação?	Sim (14) Não (9)	Google Maps foi relatado pelos alunos como um dos aplicativos mais utilizados por eles
Você já viajou para outros municípios, estados, países, continentes?	Sim (21) Não (2) Não lembra (0)	Quanto alunos já foram para outros municípios (21) Quanto alunos já foram para outros estados (11)

		Quantos alunos já foram para outros países (2)
		Quantos já foram para outros continentes (0)

Fonte: Elaborada pelo autor, 2022.