

Solo e semente da formação de professores do campo: uma investigação sobre representações sociais de meio ambiente

*Soil and seed of rural teacher training: an investigation into
social representations of the environment*

*Suelo y semilla de la formación docente rural: una investigación
sobre las representaciones sociales del medio ambiente*

Francielle Carvalho de Freitas Lima
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
lima98francielle@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4396-6142>

Diógenes Valdanha Neto
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
diogenesvn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8170-0484>

Camila Lima Miranda
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
camilamiranda.clm@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-3809-2882>

RESUMO

A Educação do Campo é uma perspectiva educacional com base epistemológica e prática específica, que reivindica políticas públicas para a garantia do direito à educação formal do camponato. Frente a isso, este estudo investigou representações sociais de meio ambiente de um grupo de camponeses licenciandos de uma universidade federal de Minas Gerais. A abordagem adotada foi a estrutural. Os resultados revelam uma diferença no núcleo central da representação face a outros estudos, sobretudo pela ausência do termo “natureza”. A presença da “agroecologia” nos elementos periféricos expressa um potencial de construção de uma representação social de meio ambiente mais complexa que agrega fatores sociais, culturais e econômicos. Assim, essa representação social se configura dialeticamente como um solo fértil, que pode ser ponto de partida dessa formação e, também é semente, consequência material de ações de Educação do Campo e Educação Ambiental que esses sujeitos vivenciam.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Ambiental. Educação em Ciências. Formação de Professores. Representações Sociais.

ABSTRACT

Brazilian Rural Education [Educação do Campo] is an educational perspective with a specific epistemological and practical basis, which demands public policies to guarantee the peasantry's right to formal education. Thus, this study investigated social representations of the environment of a group of peasants graduating from a federal university in Minas Gerais. The approach adopted was structural. The results reveal a difference in the central core compared to other studies, especially due to the absence of the term "nature". The presence of "agroecology" in peripheral elements expresses the potential for building a more complex social representation of environment that combines social, cultural and economic factors. Thus, this social representation is dialectically configured as a fertile soil, that can be the starting point of this formation and is also a seed, a material consequence of Rural Education and Environmental Education actions that these subjects experience.

Keywords: Rural Education. Environmental Education. Science Education. Teacher training. Social Representations.

RESUMEN

La Educación Rural es una perspectiva educativa con una base epistemológica y práctica que demanda políticas públicas para garantizar la educación formal del campesinado. Teniendo en cuenta esto, este estudio investigó las representaciones sociales de medio ambiente de un grupo de campesinos estudiantes de una universidad de Minas Gerais. El enfoque adoptado fue estructural. Los resultados revelan una diferencia en el núcleo central respecto a otros estudios, especialmente por la ausencia del término "naturaleza". La presencia de la "agroecología" en elementos periféricos expresa el potencial para construir una representación social más compleja del medio ambiente que reúna factores sociales, culturales y económicos. Así, esta representación social se configura dialécticamente como un suelo fértil, que puede ser el punto de partida de esta formación y es también una semilla, consecuencia material de las acciones de Educación Rural y Educación Ambiental que viven estos sujetos.

Palabras clave: Educación del Campo. Educación Ambiental. Enseñanza de las ciencias. Formación de profesores. Representaciones Sociales.

Introdução

A Teoria das Representações Sociais tem contribuído intensamente para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos e para a superação de alguns desafios das últimas décadas em torno da formação de professores (Alves-Mazzotti, 2008; Souza; Novaes, 2023). Nos últimos anos, no entanto, uma proposta paradigmática brasileira vem ocupando lugar de destaque nas discussões educacionais pautando uma formação específica para professores que atuem com estudantes do contexto rural do país: a Educação do Campo (Caldart, 2009). Frente a isso, neste artigo é apresentada uma investigação de interlocução da Teoria das Representações Sociais com o contexto da Educação do Campo que lança luz sobre potenciais contribuições desse referencial para a compreensão desse desafio contemporâneo.

A Educação do Campo pode ser caracterizada como uma perspectiva educacional que visa conseguir atingir os interesses das comunidades camponesas. Nasce de um cenário marcado por lutas dos movimentos sociais para a construção de uma escola do campo que tenha um ensino de qualidade e que também atenda às suas necessidades, valorizando seus saberes, culturas e identidades (Caldart, 2009; Molina; Freitas, 2011). Como explicita Molina (2017, p. 591):

Ao contrário da lógica da escola capitalista, a Educação do Campo tem-se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano. Nessa perspectiva, a escola deve desenvolver com extrema competência o intelecto dos sujeitos que educa, mas não pode se furtar a trabalhar igualmente a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. A matriz formativa da educação camponesa parte do princípio dela como formação humana, recusando a matriz estreita e limitada da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado.

Desde a instituição de diretrizes operacionais para a educação básica do campo (Brasil, 2002), muito se avançou em termos de construção de políticas públicas para o atendimento dessa reivindicação social. Uma dessas frentes foi a criação e ampliação da oferta dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo no país, que atualmente são ofertados em dezenas de instituições de ensino superior (Molina; Antunes-Rocha; Almeida, 2019).

Observa-se que a criação desses cursos e a ampliação de sua oferta tem potencial de impacto em discussões educacionais e na formação de professores. No âmbito da educação em ciências e ambiental há discussões buscando compreender aproximações, afastamentos e possibilidades de interlocução da Educação do Campo com essas áreas (Torres; Britto, 2022), indicando de modo geral potencialidades práticas e epistemológicas nessa convergência.

A partir do cenário supradelineado, relata-se no presente artigo um estudo que visou compreender quais são as representações sociais de Meio Ambiente de estudantes de uma Licenciatura em Educação do Campo de uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais, de modo a apontar possíveis caminhos para a educação científica e ambiental desses sujeitos.

Meio Ambiente e Representações Sociais

A noção de “meio ambiente” varia entre culturas e perspectivas teóricas e políticas. O modo como se expressam essas representações tem alguns padrões, como a inclusão ou não dos seres humanos e suas manifestações culturais, econômicas e políticas na concepção ambiental. Essa base representacional é de importante compreensão e tomada como um dos principais pontos de partida para ações de Educação Ambiental (EA) (Reigota, 2013).

A Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) define em seu artigo primeiro que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

No entanto, é válido destacar que não há uma única definição para a EA, visto que existem diferentes ângulos de compreensão para explicar como é esta relação estabelecida entre o ser humano e a natureza e suas manifestações no fenômeno educativo (Reigota, 2010).

Para Reigota (2010), a EA deve ser vista como uma educação política, uma vez que permite o exercício da cidadania por parte dos sujeitos que compõem a sociedade, além de propiciar que estes busquem alternativas que propiciem uma vivência digna e direcionada para o bem de todos. Ademais, essa expressão educacional é de presença obrigatória nos sistemas de ensino, com base em constructos como o argumentado por Oliveira (2006, p. 161):

[...] em 1968, a UNESCO realizou um estudo sobre meio ambiente e a escola entre seus países membros e concluiu que a educação ambiental não deveria constituir-se numa disciplina específica, tendo em vista a complexidade que envolve as questões ambientais. Neste mesmo ano, o Clube de Roma começou a se reunir e em 1972 um dos relatórios resultado desta tarefa foi publicado. Este relatório intitulado “Os Limites do Crescimento” trouxe um modelo inédito para a análise do que poderia acontecer se a humanidade não mudasse seus métodos econômicos e políticos, ou seja, caso se mantivesse o ritmo de crescimento a qualquer custo, sem levar em conta os aspectos ecológico e social chegaríamos ao limite do crescimento, ou na pior das hipóteses, ao colapso.

Ainda hoje, há certo debate sobre uma possível instituição da Educação Ambiental como uma disciplina escolar (Lamim-Guedes; Monteiro, 2019). No entanto, se mantém em maioria a percepção de que a natureza da temática ambiental não é passível se ser restrita a uma ou poucas disciplinas, e tampouco existiria aquele profissional com a formação única ideal para abordar essa frente em sua totalidade (Lamim-Guedes; Monteiro, 2019).

Em território nacional a Educação Ambiental iniciou-se devido aos atos realizados pelas instituições estatais de meio ambiente, através destas ações foi possível atingir as mais distintas esferas presentes na sociedade (Souza; Salvi, 2012). Atualmente ela é compreendida como elemento indispensável na formação de professores e sua presença é obrigatória na educação escolar de todos os níveis (Brasil, 1999).

Tendo em vista as constantes preocupações com os acontecimentos que se sucedem no meio que nos cerca, a temática das representações sociais de meio ambiente vem ganhando destaque em diversos estudos, visto que, os órgãos governamentais, assim como os sujeitos que estão inseridos no âmbito da educação, estão buscando compreender de que forma as relações humanas estão associadas ao meio ambiente, reconhecendo desse modo, que a Educação Ambiental desempenha um papel importante no entendimento destas questões (Nascimento-Schülze, 2000).

Por meio dos estudos que versam sobre representações sociais de meio ambiente é possível compreender os valores que são transmitidos pelo grupo social, pelo espaço de lazer, trabalho, dentre outros ambientes que fazem parte da vida dos indivíduos, uma vez que, eles são levados a reproduzirem, reconstruírem e a disseminarem aquilo que é ensinado e através deste movimento que se estabelece o senso comum (Rosa; Santos, 2017).

Frente a isso, cabe reconhecer o destaque que a agenda ambiental vem ocupando em esferas da governança internacional e nos currículos e práticas educacionais mundo afora e no Brasil (Steele, 2011; Kawasaki; Valdanha Neto, 2015). Mesmo os novos currículos da educação básica, com seus conhecidos esvaziamentos de conteúdos clássicos, têm pautado a temática ambiental como sendo de interesse consensual (Brasil, 2018).

Deste modo, considerando que a relação dos povos camponeses com o meio tem sido uma das inspirações à construção de uma Educação Ambiental crítica e transformadora na América Latina (Ferreira; Pereira; Logarezzi, 2020), entende-se que uma melhor compreensão das Representações Sociais de Meio Ambiente desses sujeitos que hoje estão na universidade poderá ser especialmente fecunda para a construção de melhores caminhos formativos no fortalecimento dessa dimensão educacional.

A Teoria das Representações Sociais

As Representações Sociais, propostas por Serge Moscovici (Moscovici, 2012; 2013), podem ser assim definidas como “[...]uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 9). Importante apontar que as RS ao serem:

[...] construídas a partir da comunicação entre os sujeitos, por sua natureza, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente, mas apresentam um caráter social de construção, e, como resultado, guiam os indivíduos em suas práxis diárias. [...] Portanto, a realidade construída por um grupo possivelmente irá diferir da construída por outro distinto e de seus respectivos comportamentos (Miranda; Placco; Rezende, 2019, p. 4).

Jodelet (2001, p. 27) discorre que há quatro aspectos essenciais em relação ao ato de representar algo socialmente:

- A representação social estará sempre associada à representação de algo (objeto) ou de alguém (indivíduo);
- A representação social estabelece uma relação com o seu objeto marcada pela simbolização (substituindo-o) e pela interpretação (conferindo-lhe significações);
- A representação se caracteriza por ser uma forma de conhecimento, que configura uma modelização do objeto, que diretamente ligado a distintos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais;
- Qualificar esse saber requer à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, reconhecendo, que a representação serve para atuar sobre o mundo e o outro.

Pode-se dizer que os estudos desenvolvidos sob a lente teórica das representações sociais, almejam averiguar três importantes aspectos em relação ao indivíduo, que são: **o que pensam** (está relacionado ao que os sujeitos pensam sobre um objeto específico), **porque pensam** (quais perspectivas estão presentes no universo cognitivo e social deste sujeito que permite que ele formule o pensamento daquele modo) e **como pensam** (quais elementos psíquicos e sociais que corroboram com a concepção deste conteúdo) (Almeida, 2005).

Para isso, esses estudos podem se apoiar em alguns dos desdobramentos da grande teoria, as quais trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento da TRS (Almeida, 2005; Ortiz; Triani; Magalhães-Júnior, 2023). Dar-se-á, nesse espaço, destaque a Abordagem Estruturalista, proposta por Abric, pois foi a adotada no estudo aqui relatado.

No ano de 1976 Jean-Claude Abric defendeu sua tese, tendo a orientação de Serge Moscovici, sobre a chamada “Teoria do Núcleo Central”, também conhecida como Abordagem Estrutural, cujo objetivo principal é a compreensão da estrutura de uma representação social (Abric, 1993; Almeida, 2005; Sá, 1996; Vogel, 2016; Wolter; Wachelke; Naiff, 2016).

Para Abric (1993) as representações sociais são marcadas por dois importantes elementos: o núcleo central (NC) e o sistema periférico, cada um destes possui sua especificidade, porém são complementares.

O núcleo central é responsável por atribuir significado à representação social do grupo e organizá-la. Este núcleo é determinado pela natureza do objeto que está sendo representado, pelo tipo de relação que o grupo social estabelece com esse objeto e pelo conjunto de valores e preceitos sociais que compõem o contexto ideológico do grupo (Abric, 1993). Em uma representação social, o núcleo central mostra-se mais resistente às mudanças. Em contrapartida, o sistema periférico assume um caráter marcado pela sensibilidade ao contexto social imediato, permitindo que os termos que compõem a representação sejam atualizados e contextualizados, fato este que permite que as terminologias presentes no sistema periférico fiquem suscetíveis a fazer parte no núcleo central o que acarretaria uma modificação na representação (Recepti et al., 2020).

Destaca-se que uma contribuição que a teoria do núcleo central apresenta é de trazer elementos que permitam entender e explicar o processo de transformação das representações (Sá, 1996). Visto que, para ocorrer uma modificação em uma representação é necessário que haja uma transformação nos elementos centrais, alterando desta maneira também o seu significado (Recepti et al., 2020; Sá, 1996; Vogel, 2016; Wolter; Wachelke; Naiff, 2016).

A TRS e a Educação do Campo

A Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012; 2013) tem se mostrado muito profícua no desenvolvimento de estudos com a temática da Educação do Campo. A título de ilustração, ao realizarmos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores “representações sociais” e “educação do campo”, foram encontrados trinta e três trabalhos, o primeiro deles defendido em 2008, intitulado “As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas” (Lopes, 2008). Destes nove são Teses e 24 Dissertações, distribuídas em diferentes regiões e universidades do país: 16 desses trabalhos foram desenvolvidos na UFMG; 2 na UFV; 5 na

UNITAU; 3 na UFMS; 2 na UFPA; na FIOCRUZ, UFFS, UFMA, UFTM, UNESP e UTP foram defendidos 1 trabalho em cada uma delas.

Com os descritores “representações sociais” e “Licenciatura em Educação do Campo”, são encontrados 15 trabalhos, 67% deles desenvolvidos na UFMG. O objeto social investigado nesses trabalhos foram: “violência” (n=1); ser/tornar-se “educador do campo” (n=2), “campo” (n=2), “a formação por alternância” (n=2), “Educação do Campo” (n=2), “formação docente” (n=1), “leitura de textos acadêmicos” (n=1), “Escrita” (n=2) e “práticas artísticas” (n=2). Observam-se, assim, esforços no desenvolvimento de estudos com o arcabouço teórico da TRS, no âmbito da Educação do Campo, mas também lacunas acerca de conexões da TRS com as questões ambientais no contexto camponês, como o apresentado nesse artigo.

Contexto da Pesquisa

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, aqui estudado, começou a ser ofertado no ano de 2014. Mesmo estando localizado no território interno de Minas Gerais, o curso despertou o interesse de diversas pessoas de localidades distintas, provindas de regiões, como Norte e Noroeste de Minas, Sul da Bahia e interior de São Paulo.

Em decorrência de um exame vestibular específico para a entrada no curso, os estudantes, em sua maioria, mantêm o perfil do público preferencial do curso: sujeitos do campo que visam atuar na educação em localidades rurais. Por vezes há professores já em exercício que procuram a licenciatura como uma segunda graduação ou mesmo uma formação inicial (formal) em decorrência de estarem atuando sem serem diplomados.

O principal objetivo da Licenciatura em Educação do Campo é formar professores para áreas de conhecimento, que estejam atreladas aos estudos das questões rurais.

Uma das principais características da Licenciatura em Educação do Campo como política de formação de educadores do campo centra-se na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuarem na educação básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e dos processos educativos comunitários. Há que se destacar a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização, e principalmente, de produção do conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios postos à Educação do Campo (Molina; Freitas, 2011, p. 27).

Segundo Faleiro, Ribeiro e Farias (2020) esta formação por área de conhecimento pode acarretar uma consolidação das instituições escolares do campo e está fortemente atrelada à interdisciplinaridade, visto que ela permite traçar diálogos entre as disciplinas e coloca este leque de possibilidades também nos currículos, permitindo que os sujeitos enxerguem as distintas relações de conhecimentos que podem estabelecer.

Para o cumprimento deste objetivo, no curso estudado são ofertadas duas áreas do conhecimento, são elas: Ciências da Natureza e Matemática. A escolha é realizada no terceiro período da licenciatura. Com uma carga horária total de 3.840 horas-aula, as respectivas áreas do conhecimento (Ciências da Natureza ou Matemática), são distribuídas em 08 semestres, que totalizam 4 anos de curso.

O sujeito que opta por esta licenciatura, poderá atuar como docente em escolas que possuem ensino fundamental e ensino médio, além disso será capaz de assumir cargos de pesquisador ou coordenador de área, podendo também trabalhar como educador em espaços não formais (Molina; Freitas, 2011). Em suma, o profissional formado por intermédio da Licenciatura em Educação do Campo está apto para prestar atendimento às demandas da sociedade nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, podendo desenvolver atividades tanto no âmbito escolar, como também para além do espaço escolar.

Por ser uma política de inclusão de sujeitos historicamente alijados do direito à educação formal, a realidade socioeconômica dos estudantes é muitas vezes um desafio para a manutenção da Licenciatura. Assim, é importante enfatizar a importância dos auxílios e custeios que por vezes o sistema de universidades públicas do país consegue fornecer aos estudantes para viabilizar sua permanência, os quais são objeto de crescente demanda para a concretização dos objetivos das universidades que é a democratização do acesso ao conhecimento.

O curso está estruturado levando em consideração o regime de alternância, o qual pressupõe a organização dos processos de ensino e de aprendizagem por meio de dois momentos articulados: o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). No TE os estudantes serão responsáveis por desenvolver atividades voltadas para pesquisas, aulas, seminários, ou seja, ações que são desenvolvidas dentro do âmbito da universidade. Já no Tempo Comunidade, os estudantes são orientados pelos docentes da Licenciatura em Educação do Campo para realizar as ações, neste período os discentes voltam para as suas comunidades de origem e realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, pautadas

nas situações que ocorrem na sua comunidade, considerando sua cultura local e os indivíduos que moram neste local (Cordeiro; Reis; Hage, 2011).

Analisando a matriz curricular do curso, a carga horária total está distribuída em torno de três núcleos: formador, específico e integrador. Em suma, o núcleo formador está relacionado com o conteúdo básico que os estudantes aprendem logo nos primeiros períodos do curso. Já o núcleo específico está associado com os conteúdos específicos que são aprendidos em cada área (Ciências da Natureza ou Matemática). O último núcleo denominado integrador, almeja atingir todas as dimensões que envolvem o processo de formação do educador do campo, relacionando o que se aprende no Tempo-Escola com o Tempo-Comunidade.

Percurso Metodológico

A coleta de dados¹ para o presente estudo foi realizada por meio do uso de questionários, os quais foram constituídos tanto por questões abertas como por questões fechadas. As perguntas iniciais foram elaboradas com o intuito de caracterizar o público-alvo, questionavam sobre: gênero, faixa etária, residência atual, trabalho, ano de ingresso no curso, área do conhecimento já escolhida ou pretendida, visto que, essa escolha é realizada no terceiro período do curso e, a última questão sobre a pretensão dos discentes em lecionar ou não.

Já na construção das questões principais, presentes no segundo bloco, foi utilizada como base a Abordagem Estrutural da TRS, como já mencionado anteriormente, que é enfocada na identificação do núcleo central e do sistema periférico, sendo empregada a técnica de associação livre de palavras (TALP) (Abric, 1993; Almeida, 2005; Miranda, 2014; Sá, 1996; Vogel, 2016; Wolter; Wachelke; Naiff, 2016). Neste estudo optou-se por utilizar como termo indutor a expressão “Meio Ambiente”.

Após a escolha deste termo foi formulada uma questão que solicitava aos participantes que escrevessem as cinco primeiras palavras que vinham em suas mentes ao visualizarem a expressão indutora, esta questão permite compreender o efeito que o termo indutor provoca nos indivíduos. Em seguida foi solicitado que os participantes indicassem a palavra ou expressão que considerassem mais importante. Para possibilitar a compreensão da significação das palavras/expressões evocadas foi solicitado que os

¹ Essa pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Número CAAE: 51662621.5.0000.5154.

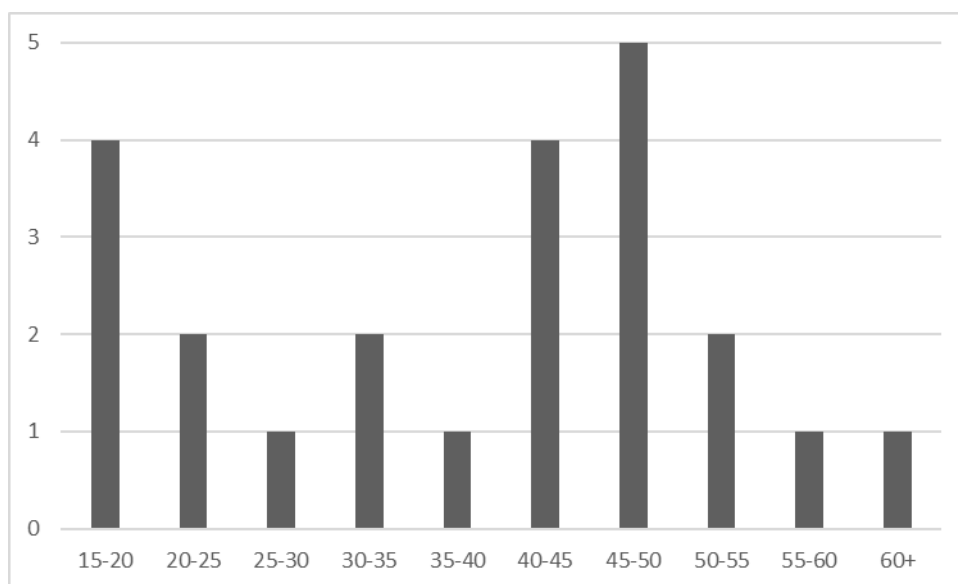
sujeitos justificassem a escolha das palavras escolhidas (Coutinho; Bú, 2017; Miranda, 2014; Vogel, 2016; Receputi, 2019).

Após a construção do questionário, antes de iniciar a aplicação do questionário para os alunos da LECampo, optou-se por realizar um estudo piloto. Este, se caracteriza por ser uma versão da pesquisa e é responsável por oferecer elementos que permitam compreender quais procedimentos podem ser adotados na pesquisa, assim como aqueles que necessitam passar por algum tipo de alteração (Bailer; Tomitch; D'Ely, 2012). Destaca-se que as pessoas que colaboraram com a realização do estudo piloto não participaram da coleta de dados que foi utilizada para a análise do estudo aqui relatado.

Finalizado o teste piloto, que indicou que o instrumento estava adequado para os objetivos aos quais se propunha, foi feito o convite de participação da pesquisa para os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Esta ação foi realizada via e-mail e para receber o convite os alunos deveriam estar devidamente matriculados no ano letivo de 2021, independente de qual período estivessem cursando. Foram realizados dois envios de convites para participação na pesquisa. Com vistas a garantir a ética na pesquisa, na ocasião da coleta de informações, foi assegurado aos participantes que não seriam divulgados seus nomes ou informações que permitissem identificá-los, apenas dados globais e exemplos agrupados por categorias.

Assim, participaram desta pesquisa vinte e três licenciandos, a grande maioria que respondeu ao questionário é do gênero feminino, sendo quatorze mulheres e oito homens, um estudante preferiu não classificar seu gênero. Para ilustrar a faixa-etária dos alunos foi construído um gráfico (Gráfico 1). Através da análise do gráfico apresentado é possível observar que a grande parte dos estudantes que responderam esta pesquisa tem idades entre 40-50 anos. Informação esta que indica que os participantes deste estudo aguardaram um período após o término do ensino médio para ingressar em um curso superior.

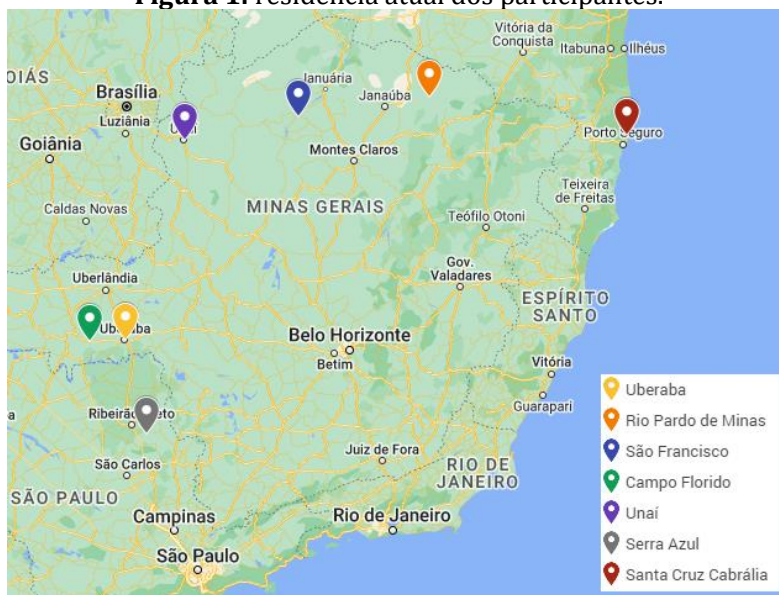
Gráfico 1: Faixa etária dos licenciandos da pesquisa



Fonte: dos autores (2023).

Em relação à residência atual dos participantes, a localidade que mais se destacou foi Uberaba-MG, sendo nove participantes desta localidade, o segundo município mineiro, mencionado por cinco estudantes, foi Rio Pardo de Minas, já dois estudantes moram na cidade de São Francisco-MG. Quatro residem em Campo Florido e um em Unaí. Esta pesquisa também contou com participantes de outros estados, sendo um morador de Serra Azul-SP e um de Santa Cruz Cabrália-BA (Figura 1).

Figura 1: residência atual dos participantes.



Fonte: Elaborado pelos autores por meio do *Google My Maps* (2023).

No que diz respeito à atividade trabalhista, dezesseis licenciandos exercem alguma atividade laboral, seja ela em tempo integral ou parcial ou até mesmo um trabalho de caráter temporário. Já sete estudantes não estavam trabalhando até o momento de aplicação do questionário. As atividades citadas pelos licenciandos foram apontadas as seguintes: diarista, frentista, vendedor, gestor de pessoas, auxiliar de cobrança, servidora federal, professores, suplente tutelar, monitor escolar, administrador e agricultor familiar.

Quanto ao ano de ingresso dos estudantes no momento do envio do questionário, obteve-se os participantes dos seguintes semestres: dois de 2014.2, dois estudantes são ingressantes do ano de 2015.1, um estudante de 2018.1, dois estudantes de 2018.2, um estudante ingressou em 2019.1, já dois em 2019.2, três estudantes em 2020.2, já o semestre 2021.1 foi o período de ingresso da maioria dos participantes deste estudo, totalizando 10 participantes.

Sobre a escolha da área do conhecimento, treze escolheram/pretendem escolher a área das ciências da natureza, oito escolheram/pretendem escolher a área de matemática e três estudantes até o momento da realização da pesquisa não sabiam qual área do conhecimento escolheriam. Destaca-se que esta escolha é realizada no 3º período do curso.

A respeito de lecionar, após a conclusão do curso, vinte e um estudantes mencionaram que desejam seguir a carreira docente, já um discente ressaltou que não sabia se pretendia seguir a carreira de professor e um respondeu que não iria lecionar após finalizar o curso. Sobre a maior parte dos estudantes optarem por seguir carreira docente, mostra-se um dado importante, pois indica a formação de mais profissionais com vistas aos alicerces da Educação do Campo, de modo que os trabalhos desenvolvidos no âmbito escolar sejam mais próximos das realidades destes discentes e que dialoguem com seu contexto cultural e histórico, favorecendo deste modo conexões entre o conteúdo escolar com o cotidiano destes estudantes.

Em relação ao tratamento de dados, foi utilizado o software EVOC2000, que apoia a análise dos e a construção do Quadrante de Vergés. O *EVOC2000* é formado por distintos tipos de aplicativos, que juntos permitem realizar uma análise estatística dos dados que foram coletados durante a pesquisa (Ferrari, 2019). O software organiza as palavras e expressões evocadas perante o termo indutor em 4 quadrantes, que são construídos levando em consideração a frequência média das aparições e a frequência média da ordem em que as palavras foram evocadas (Receputi, 2019; Soares; Naiff; Britto, 2022; Vogel; 2016). A respeito do quadro formado:

No quadrante superior esquerdo estão presentes as palavras e expressões mais frequentes e que foram evocadas mais rapidamente (em maior hierarquia), permitindo considerar que pertencem ao núcleo central da representação. O quadrante superior direito representa um sistema intermediário composto pelas palavras mais frequentes, porém evocadas mais tardiamente, essas palavras podem estar fortemente associadas às do núcleo central. Os outros dois quadrantes (inferiores) integram o sistema periférico, em que as palavras ou expressões foram evocadas menos frequentemente (Miranda, 2014, p. 54-55).

Receptuti (2019) esclarece que:

[...] é necessário definir a frequência mínima de corte, visando à exclusão dos termos cujas frequências são baixas, por serem estes termos mais individuais do que coletivos, para o grupo social investigado. Para tanto, indica-se a realização do corte segundo a Lei de Zipf que se aplica melhor a conjuntos grandes de valores (Wachelke; Wolter, 2011). Para conjuntos mais restritos, como o desta pesquisa, pode-se considerar a frequência mínima de corte como o conjunto de termos que abrangem cerca de 50% do total acumulado de termos evocados (Reis et al., 2013).

Assim, no presente estudo escolheu-se o valor de frequência igual a 3, o que irá abranger 39,4% dos termos evocados por sua vez, a frequência média 5 (Figura 2).

Figura 2 – Distribuição das frequências

| freq. | * nb. mots | * Cumul evocations et cumul inverse | | | |
|-------|------------|-------------------------------------|---------|-----|---------|
| 1 * | 39 | 39 | 37.5 % | 104 | 100.0 % |
| 2 * | 12 | 63 | 60.6 % | 65 | 62.5 % |
| 3 * | 2 | 69 | 66.3 % | 41 | 39.4 % |
| 4 * | 1 | 73 | 70.2 % | 35 | 33.7 % |
| 5 * | 2 | 83 | 79.8 % | 31 | 29.8 % |
| 8 * | 1 | 91 | 87.5 % | 21 | 20.2 % |
| 13 * | 1 | 104 | 100.0 % | 13 | 12.5 % |

| | |
|---------------------------------------|--------------------|
| — | $(50-62,5) = 12,5$ |
| — | $(50-39,5) = 10,5$ |
| — | $(25-29,8) = 4,8$ |
| — | $(25-20,2) = 4,8$ |

Fonte: Elaborado por meio do software *EvoC2000*

Resultados e Discussão

As representações sociais exercem importante influência na construção de guias de condutas para as práxis cotidianas, uma vez que as pessoas agem no mundo a partir do modo como o representam (Jodelet, 2001; Moscovici, 2012; 2013). Assim, investigações com enfoque nas questões ambientais, com o suporte teórico da RS, oportunizam compreender como as relações com o meio ambiente são tecidas, de modo que se

evidenciem os contextos sociais, conhecimentos, tradições, valores, ideologias e necessidades implicadas nessas representações.

No que se refere a Abordagem Estrutural, adotada no estudo aqui relatado, a representação social é composta pelo núcleo central e pela periferia da representação. Por meio da análise do Quadro 1, pode-se verificar que no primeiro quadrante estão presentes as palavras que possivelmente compõem o núcleo central das representações sociais de meio ambiente dos licenciandos em Educação do Campo da universidade investigada, a saber: “cuidar”, “preservar” e “vida”. Já nos elementos periféricos aparecem os termos “agroecologia” e “natureza”.

Quadro 1: Quadrante de Vergès dos dados desta pesquisa

| Elementos Centrais <i>f</i> ≥ 5 OME < 2,9 | | | Elementos intermediários <i>f</i> ≥ 5 OME ≥ 2,9 | | |
|---|----------|------|---|----------|------|
| | <i>f</i> | OME | | <i>f</i> | OME |
| <i>cuidar</i> | 5 | 2,60 | <i>água</i> | 5 | 4,6 |
| <i>preservar</i> | 13 | 2,54 | | | |
| <i>vida</i> | 8 | 2,25 | | | |
| Elementos intermediários <i>f</i> < 5 OME < 2,9 | | | Elementos Periféricos <i>f</i> < 5 OME ≥ 2,9 | | |
| | <i>f</i> | OME | | <i>f</i> | OME |
| <i>plantar</i> | 3 | 2,33 | <i>agroecologia</i> | 3 | 3,00 |
| | | | <i>natureza</i> | 4 | 3,50 |

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Ao que parece, a representação social dos sujeitos em questão é significativamente diferente da encontrada em outros estudos com estudantes brasileiros (Carletto, 2017; Klug, 2013), primeiramente pela composição do núcleo central que não carrega a noção de “Natureza”, e depois pelo elemento periférico da “Agroecologia”. Flament (1991) já argumentava que mudanças no núcleo central de uma representação são mudanças em sua própria essência – o que impediria a comunicação entre grupos com essas representações tão distintas. Todavia, há também pontos de proximidade nos dados aqui encontrados e outros estudos que indicam uma representação afim do que seja o “meio ambiente” e que, portanto, permite uma compreensão mútua entre diferentes grupos ao se referirem ao termo.

Todavia, ressalta-se as assertivas de Flament (1991, p. 218, tradução nossa) que argumenta que “se a realidade conduzir simplesmente a uma modificação da atividade dos esquemas periféricos, poderá haver uma transformação progressiva, mas ainda assim

estrutural, do núcleo central”. Assim, cabe lembrar que a Agroecologia é uma das principais bandeiras de luta social do movimento social camponês brasileiro, que demanda transformações na lógica da produção de alimentos e na lógica da ocupação rural no país – reivindicando ações de reforma agrária (Moura; Cavalcante; Fernandes, 2023; Altieri; Nicholls, 2021). Como argumentam Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019, p. 22-23):

[...] a educação do campo está inserida na disputa entre modelos agrícolas na sociedade brasileira e suas implicações para o modelo de educação e de sociedade como um todo. A lógica do agronegócio e a da agricultura familiar camponesa representam duas concepções de sociedade que impactam de maneiras totalmente distintas na organização econômica, política, social, ambiental e cultural dos sujeitos que produzem e reproduzem suas vidas no trabalho com a agricultura, a pesca, o extrativismo, a mineração e outros setores produtivos.

Deste modo, e frente aos dados aqui obtidos, percebe-se que os sujeitos camponeses que atualmente têm alcançado os espaços da universidade por meio de políticas públicas têm potencial de transformar as representações sociais de meio ambiente que circulam nesses espaços de formação e, conseqüentemente, nas escolas. Entende-se que as representações sociais aqui encontradas são manifestação das construções políticas desse movimento organizado, e não simplesmente uma expressão da condição de sujeito camponês, uma vez que Carletto (2017), ao estudar as representações de estudantes do campo da escola básica, não obteve resultados semelhantes.

Mediante o caráter específico dos participantes desta investigação – sujeitos camponeses em formação docente –, cabe discutir os elementos periféricos da representação social de forma combinada. É corrente na literatura o entendimento de que a associação do termo “natureza” com o meio ambiente expressa uma concepção naturalizante e, portanto, ingênua e limitada da complexidade ambiental (Layrargues; Lima, 2014; Sauv , 2005). Todavia, aqui ele aparece junto à “agroecologia” que remete a uma compreensão complexa da questão ambiental envolvendo diferentes dimensões para além da ecológica (Silva; Machado, 2015).

Para Sauv  (2005), o Meio Ambiente ligado ao termo “Natureza” está relacionado ao aspecto de apreciação, respeito e preservação. A autora aponta que diante dos problemas socioambientais há uma fissura criada na relação ser humano e natureza, que deve ser extinta, dando lugar ao sentimento de pertencer à natureza. Diante deste ponto, ações de Educação Ambiental podem permitir que os sujeitos explorem vínculos

estabelecidos entre identidade, cultura e natureza, propiciando que percebam que através da natureza se constrói a identidade humana e compreende-se a relação com outras formas de vida.

Ressalta-se que a adoção de uma postura naturalista frente à questão do Meio Ambiente não foi algo predominante perante os participantes desta pesquisa, ponto este que difere dos estudos de Carletto (2017), Klug (2013) e Mesa, Contreras e Guzmán (2013), que revelaram que estudantes de diferentes seriações e até mesmo docentes possuem uma visão predominantemente naturalista sobre meio ambiente, questão esta que acaba limitando a realização de uma interpretação mais profunda sobre a dimensão que as problemáticas ambientais podem ocasionar em diversos âmbitos da sociedade.

Destaca-se que um ponto semelhante observado no presente estudo e nos trabalhos de Carletto (2017) e de Klug (2013), que estudaram discentes da educação básica, é que o termo “Preservação” apareceu no núcleo central nas três pesquisas. Diante disso é possível notar que muitos reconhecem a necessidade de preservar o meio ambiente, e de usar com cautela e de modo responsável os recursos naturais, porém neste compromisso de preservação do meio ambiente é necessário realizar reflexões críticas sobre as questões ambientais, reconhecendo as diversas esferas presentes na sociedade que causam impacto no ambiente. Com relação aos sujeitos do campo, também cabe a ponderação sobre o papel do campesinato na manutenção de uma sociobiodiversidade de importância ecológica e cultural (Moura; Cavalcante; Fernandes, 2023).

Os dados revelam que os participantes reconhecem a importância de cuidar do meio que estão inseridos e que buscam enfatizar que a consciência sobre as questões ambientais deve estar acompanhada de ações efetivas que permitam a manutenção do espaço em que vivem, promovendo uma melhor qualidade de vida. No entanto, Carletto (2017) argumenta que as representações sociais de meio ambiente que se fundamentam na ideia de preservação e cuidado tendem a caminhar para uma visão de uma EA de caráter conservador. Desta forma, para que se tenha mudanças neste tipo de visão é importante que se busque refletir e interpretar os problemas ambientais adotando um olhar e um posicionamento crítico perante a eles.

De acordo com Valdanha Neto, Platzer e Gomes (2020) é necessário ficar atento a esta ação de cuidar/proteger o meio ambiente, pois esta noção é muito disseminada e no primeiro momento pode evidenciar pontos positivos, porém pode acabar se perdendo na ideia da proteção ambiental. Frente a isso, a EA pode propor questionamentos e as respostas serem capazes de tocar nas vertentes econômica e política para que seja

possível promover uma maior criticidade. Os autores ressaltam que é importante dar nome àquilo do que o meio ambiente precisa ser protegido: uma lógica econômica de acúmulo e concentração de riquezas que impera acima do equilíbrio ambiental.

Em relação ao quadrante denominado “Elementos intermediários”, os termos apresentados neste quadrante são “Água” e “Plantar”. Para Polli e Camargo (2016), as representações sociais de meio ambiente estão ligadas às representações sobre os recursos naturais, em especial a água, que é um recurso essencial para a manutenção da vida. O fato de o termo “Água” ter sido mencionado pelos licenciandos pode demonstrar uma certa preocupação sobre o uso adequado deste elemento tão importante, visto que a água está ligada a diversas atividades cotidianas e sua escassez pode provocar impacto direto nas atividades realizadas no campo, principalmente na agricultura familiar que é uma das fortes atividades econômicas realizadas por diversos licenciandos e pelos seus familiares.

O outro termo mencionado, que faz parte dos elementos intermediários, é “Plantar”. Para os discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo, o plantio tem a ver com a forma de organização social de sua comunidade, visto que, muitas famílias camponesas tiram sua renda e seu alimento a partir de suas plantações, costumeiramente prezando por não usar agrotóxicos, reconhecendo que podem acarretar prejuízos à saúde e ao meio ambiente.

A palavra plantar possui uma relação com o termo cultura, pois o tratamento que o sujeito dá ao solo para que ele fique viável para a plantação, envolve um conjunto de valores, ideias e conhecimentos que estão relacionados com o meio que ele vive (Gonçalves, 2021). Ao se fixar em determinado lugar, as pessoas não cultivavam somente o solo, mas também relações, estabeleciam seus valores, ideais e transmitiam conhecimentos para as novas gerações. Ou seja, a ação de plantar carrega consigo diversos aspectos sociais que são importantes para o estabelecimento de grupos sociais.

A busca pela construção de representações sociais de meio ambiente mais críticas, que envolvam aspectos econômicos, sociais, culturais, para além do mundo biológico, é missão antiga da Educação Ambiental (Reigota, 2013). Os dados indicam que a chegada do campesinato organizado à universidade poderá contribuir para esses movimentos entendidos como amplamente necessários na contemporaneidade.

Considerações Finais

A Teoria das Representações Sociais tem iluminado aspectos diversos que implicam no fenômeno educativo, e encontra lugar estabelecido entre referenciais que circulam nos espaços das ciências da educação no Brasil. Mesmo assim, novos horizontes se descortinam conforme se avança em políticas públicas de inclusão da diversidade cultural nas esferas da educação formal.

Nesse contexto, a Educação do Campo emerge também como uma proposta educativa com certo delineamento político e epistemológico que deve servir de base a ações das escolas básicas e da universidade na formação em diferentes áreas. Esse movimento organizado carrega consigo reivindicações de transformações políticas na sociedade, sobretudo com relação à estrutura fundiária e à lógica de produção de alimentos no país.

Neste estudo investigou-se as representações sociais de Meio Ambiente de um conjunto de camponeses em processo formativo para se tornarem professores. Os dados revelam uma representação que diverge da de outros grupos estudados na literatura ao se afastar de uma conexão central do Meio Ambiente com a noção de “Natureza”, agregando elementos de práticas sociais desses grupos à representação, como o “plantar” e o “preservar”. Também se destaca a presença do termo “Agroecologia” na periferia do sistema representacional, o que indica uma presença de elementos críticos da compreensão de meio ambiente envolvendo aspectos sociais, econômicos e ecológicos que sustentam uma visão mais complexa e integrada do meio com o ser humano sendo parte dele.

Assim, a representação social sobre meio ambiente desse grupo social, com características tão singulares, como já apontado, se configura dialeticamente como um solo – uma base – fértil que pode ser ponto de partida dessa formação e, ao mesmo tempo é semente, ou seja, uma consequência material de ações coordenadas de Educação do Campo e Educação Ambiental que esses sujeitos vivenciam tanto na universidade quanto, sobretudo, em seus espaços comunitários. Frente a isso, ações de Educação Ambiental voltadas para esse público devem reconhecer esse cenário e dialogar com ele na construção conjunta com os camponeses de comportamentos e atitudes de transformação com relação à realidade ambiental.

Os resultados obtidos apontam para o potencial de avanço rumo à circulação de representações sociais de meio ambiente mais críticas nos espaços da educação formal do país, sendo mais uma contribuição do fortalecimento das políticas públicas de fomento à

Educação do Campo. Indicam, também, a vivacidade da Teoria das Representações Sociais em suas aplicações para possibilitar uma melhor compreensão da realidade educacional do país e indicar caminhos de ação e reflexão.

Referências

ABRIC, Jean Claude. Central System, Peripheral system: Their Functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on social representations**. v. 2, n. 2, p. 75-78,1993.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005, p. 117-160.

ALTIERI, Miguel A.; NICHOLLS, Clara Inés. Do modelo agroquímico à agroecologia: a busca por sistemas alimentares saudáveis e resilientes em tempos de COVID-19. **Desenvolvimento & Meio Ambiente**, v. 57, p. 245-257, 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, 2008.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz. O planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Intercâmbio**, v. 24, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CARLETTI, Charlane Larissa Dresch. **Representações sociais de estudantes do ensino médio em escola do campo sobre química e meio ambiente**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)– Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila; HAGE, Salomão. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BÚ, Emerson do. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (VERSION 5.2). **Revista Campo do Saber**, v. 3, n. 1, p. 219-243, 2017.

FALEIRO, Wender; RIBEIRO, Geize Kelle Nunes; FARIAS, Magno Nunes Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e7058, 2020.

FERRARI, Hélio Oliveira. O uso de representações sociais para a construção de modelos de alunos. **Intercursos Revista Científica Ciências Exatas**, v. 18, n. 1, p. 130-147, 2019.

FERREIRA, Caroline Lins Ribeiro; PEREIRA, Kelci Anne; LOGAREZZI, Amadeu Montagnini. Educação ambiental dialógico-crítica e educação do campo: buscando caminhos contra hegemônicos. **Ambiente & Educação**, v. 25, p. 417-447, 2020.

FLAMENT, Claude. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. 2ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

GONÇALVES, Maria Emília dos S. Homem e a natureza: a difícil harmonia. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 76, p. 1-12, 2021.

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

KLUG, Jaidette Farias. **Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental de alunos do ensino médio do município de São Francisco do Sul/SC**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LAMIM-GUEDES, Valdir; MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. **Educação ambiental na educação básica: entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental**. 2ª ed. São Paulo: Editora Na Raiz, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, 2014.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **As representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008.

MESA, María Rocío Perez; CONTRERAS, Yair Alexander Porras; GUZMÁN, Héctor Leonardo. Representaciones sociales de la educación ambiental y del campus universitario: una mirada de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. **TED: Tecné, Episteme y Didaxis**, n. 34, p. 47-69, 2013.

MIRANDA, Camila Lima. **As representações sociais de licenciandos em química sobre “ser professor”**. São Paulo, 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, 2014.

MIRANDA, Camila Lima; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; REZENDE, Daisy de Brito. As representações sociais de docência e a constituição identitária de licenciandos em química. **Revista Educação em questão**, Natal, RN, v. 57, n. 54, p. 1-25, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

MOLINA, Monica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-30, 2019.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 10^o ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOURA, Joana Tereza Váz de; CAVALCANTE, Leandro Vieira; FERNANDES, Bernardo Mançano. A ecologia política nas ações dos movimentos socioterritoriais no Brasil: resistências contra os agrotóxicos e na defesa da agroecologia. **Mundo Agrário**, v. 24, p. 1-25, 2023.

NASCIMENTO-SCHÜLZE, Clélia Maria. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. **Revista de Ciências Humanas**, Edição Especial Temática, p. 67-81, 2000.

OLIVEIRA, Sandra de Fátima. Educação ambiental: aspectos históricos e perspectivas. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 26, n. 2, p. 151-166, 2006.

POLLI, Gislei Mocelin; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais do meio ambiente para pessoas de diferentes faixas etárias. **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 2, p. 392-406, 2016.

ORTIZ, Adriano José; TRIANI, Felipe; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Representações sociais: uma teoria, muitos caminhos. *In*: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2^aed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

RECEPUTI, Caian Cremasco; PEREIRA, Thaiara Magro; VOGEL, Marcos; REZENDE, Daisy de Brito. Representação social de coordenadores de área do PIBID-Química sobre "experimentação". **Ensaio: Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 22, p. 1-29, 2020.

RECEPUTI, Caian Cremasco. **Percepções de professores de licenciaturas em químicas sobre "experimentação" na perspectiva na teoria das representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, 2019.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

REIS, Alberto Olavo Advincula; SARUBBI JUNIOR, Vicente; BERTOLINO NETO, Moacyr Miniussi; ROLIM NETO, Modesto Leite. **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa**: software EVOC. São Paulo: Schoba, 2013.

ROSA, Roberta Soares da; SANTOS, Karine dos. A representação social de meio ambiente como ponto de partida para ações de Educação Ambiental: Uma ocupação não escolar. **Ambiente & Educação**, v. 22, n. 1, p. 183-197, 2017.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Maria de Fátima Santos da; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. A Agroecologia e a Educação Ambiental transformadora: Uma leitura para além das mudanças nas técnicas de produção agrícola. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 10, n. 1, 2015.

SOARES, Adriana Benevides; NAIFF, Luciene Alves Miguez; BRITO, Almir Diego. Representações sociais de estudantes de Psicologia sobre Terapia Cognitivo-Comportamental. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2022.

SOUZA, Clarilza Prado de; NOVAES, Adelina. Intercâmbios entre educação e teoria das representações sociais no Brasil. **Psicologia da Educação**, n. 55, p. 119-128, 2022.

SOUZA, Daniele Cristina de; SALVI, Rosana Figueiredo. A Pesquisa em Educação Ambiental: um panorama sobre sua construção. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, p. 1, 2012.

STEELE, Astrid. Beyond contradiction: exploring the work of secondary science teachers as they embed environmental education in curricula. **International Journal of Environmental & Science Education**, v. 6, n. 1, p. 1-22, 2011.

TORRES, Juliana Rezende; BRITTO, Néli Suzana Quadros. A presença de Paulo Freire em trabalhos de Educação Ambiental Crítica que se articulam à Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 17, p. 392-415, 2022.

VALDANHA NETO, Diógenes; KAWASAKI, Clarice Sumi. A temática ambiental em documentos curriculares nacionais do ensino médio. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n.2, p. 483-499, 2015.

VALDANHA NETO, Diógenes; PLATZER, Maria Betanea; GOMES, Diego Ferreira. Relação ser humano-meio ambiente em uma reserva extrativista: (auto)reflexões para a educação ambiental. **EccoS – Revista Científica**, v. 55, p. 1-15, e8345, 2020.

VOGEL, Marcos. **Influências do PIBID na Representação Social de licenciandos em Química sobre ser “professor de Química”**. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo, 2016.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, p. 521-526, 2011.

WOLTER, Rafael; WACHELKE, João.; NAIFF, Denis. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais e o Modelo dos Esquemas Cognitivos de Base: Perspectivas Teóricas e Utilização Empírica. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 1139-1152, 2016.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Camila Lima Miranda e Diógenes Valdanha Neto*

Submetido em 26/09/2023 Aprovado em 17/12/2023

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)