

Identidade e representações sociais: evidências e correlações a partir de pesquisas da área da Educação

Identity and social representations: evidence and correlation based on research findings in Education what researches in the area of Education helps us visualize?

Identité et représentations sociales: corrélations dans le domaine de l'éducation

Identidad y representaciones sociales: Evidencias y correlaciones a partir de investigaciones en el area de la Educación

Luiz Paulo Ribeiro

Universidade Federal de Minas Gerais

luizpr@ufmg.br

<https://orcid.org/0000-0002-4278-7871>

Maria Isabel Antunes-Rocha

Universidade Federal de Minas Gerais

isabelantunes@fae.ufmg.br

<https://orcid.org/0000-0002-4044-6723>

RESUMO

Esta pesquisa verificou as correlações entre identidade e representações sociais (RS) através da análise de pesquisas de mestrado e doutorado em educação desenvolvidas na Faculdade de Educação da UFMG. Trata-se então de uma pesquisa documental que selecionou 08 (oito) produtos de pesquisa (dissertações e teses) que estavam dentro dos parâmetros elencados pelos pesquisadores. Todos os documentos analisados pertenciam a estudos nos quais o contexto era a Educação do Campo. Através da análise dos dados verificou-se que nas pesquisas com diferentes sujeitos e objetos, com metodologias e formas de análise díspares, a identidade tangencia as RS. Em alguns casos é a tensão posta sobre a identidade campesina que faz com que as representações sociais se movimentem e/ou se fortifiquem, ou ainda, é a forma como os sujeitos pensam, sentem e agem (representações sociais) que determina como eles se enquadram ou se definem identitariamente.

Palavras-chave: Educação. Identidade. Pesquisa documental. Representações Sociais.

ABSTRACT

This article verified the correlations between identity and social representations (SR) through the analysis of research findings from master's and doctoral theses in Education conducted at the Federal University of Minas Gerais Faculty of Education (UFMG). It was developed through a document search, which selected eight research products (among master's theses and doctoral dissertations) that complied with the proposed methodology. All studies were correlated with the Rural Education field. Data analysis found that in research with different subjects and objects, different methodologies and analysis methods, identity permeates explains SR. In some cases, the tension placed on the peasant identity makes social representations move and/or strengthen; or even the way the subjects think, feel and act (social representations) determines how they fit in or define themselves with regard to their identity.

Keywords: Document search. Education. Identity. Social Representation.

RESUMEN

Esta investigación verificó las correlaciones entre identidad y representaciones sociales (RS) a partir del análisis de trabajos de maestrías y doctorados en educación desarrolladas en la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Se trata de una investigación documental que seleccionó 08 (ocho) productos de investigación (dissertaciones y tesis) que se encontraban dentro de los parámetros enumerados por los investigadores/as. Todos los documentos analizados pertenecían a estudios en los que el contexto era la educación rural. A través del análisis de datos, se encontró que, con diferentes sujetos y objetos, y / o diferentes metodologías y formas de análisis, la identidad afecta a la RS. En ciertos casos, es la tensión puesta sobre la identidad campesina que hace que las representaciones sociales se movilen y/o se refuercen o inclusive es la forma como los sujetos piensan, sienten y actúan (representaciones sociales) que determinan como ellos se encuadran o se definen (identidad).

Palabras clave: Búsqueda bibliográfica. Educación. Identidad. Representaciones sociales.

RÉSUMÉ

Cette recherche a vérifié les corrélations entre identité et représentations sociales (RS) à partir de l'analyse des recherches de maîtrise et de doctorat en éducation développées à la Faculté d'Éducation de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brésil. C'est une recherche documentaire qui a sélectionné 08 (huit) thèses dans les paramètres listés. Tous les documents analysés appartenaient à des études dans lesquelles le contexte était l'éducation rurale. Grâce à l'analyse des données, il a été constaté que, avec différents sujets et objets, et ou différentes méthodologies et formes d'analyse, l'identité touche le RS. Dans certains cas, il y a une tension placée sur l'identité paysanne qui fait bouger ou renforcer les représentations sociales. Ainsi, cette article montre qu'il y a une relation entre le façon dont les sujets se pensent, se sentent et se agissent (représentations sociales) et leur identité.

Mots-clés: Éducation. Identité. Recherche documentaire. Représentations sociales.

Introdução

A teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici em 1962 a partir da sua tese de doutoramento *La Psycanalyse, son image et son public*, foi, desde a

apresentação e publicação, utilizada em estudos da psicologia, psicologia social, educação, saúde, administração, para citar algumas áreas. Trata-se de uma teoria complexa sobre as diferentes formas de conhecimento que possibilita compreender como sujeitos, grupos e coletivos pensam, sentem e agem em relação aos objetos e fenômenos que vivenciam no cotidiano, no trabalho, no lazer, nas práticas religiosas, dentre outras.

O ato de representar integra a dimensão cognitiva/afetiva do ser humano. Para Moscovici (1978), não se trata de uma reprodução, mas sim de uma construção social, que não é um puro reflexo do mundo exterior, como uma reprodução passiva, mas também não se configura como uma estrutura inerente à espécie, como uma realidade *a priori* (JODELET, 2014).

As representações sociais estão nos discursos, nas palavras, nas expressões midiáticas e nas condutas. Representar é um ato social, uma vez que este é um tipo de conhecimento que adquirimos e construímos quando vivenciamos e compartilhamos o mundo (JODELET, 2001). “Este conhecimento se constitui a partir de nossas experiências, mas também das informações, saberes, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, educação e comunicação social” (JODELET, 2014, p. 366).

Cohen-Scali (2010) considera que as representações sociais são esquemas de referência coletivos que servem para a interpretação e compreensão do mundo e isso está intrinsecamente relacionado com a dinâmica identitária. Isso porque “a identidade se constrói, já que se transforma graças ao engajamento cognitivo nos diferentes ambientes” (COHEN-SCALI, 2010, p. 59-60). Cabe esclarecer, como em Costalat-Founeau (1997), que as RS não se constituem como um esquema fixo, elas estão em movimento, já que a realidade social também está vinculada ao aspecto afetivo das representações sociais (CARVALHO; RIBEIRO; ANTUNES-ROCHA, 2017).

Ao adentrar nas reflexões sobre identidade, cabe fazer uma ressalva sobre as noções de sujeito, a subjetividade e o próprio termo identidade que têm polissemias enlaçadas às epistemologias demarcadas por posicionamentos em cada momento histórico e em cada campo do conhecimento. Muitas vezes, ao se abranger os temas identidade, sujeito e subjetividade, diz-se de processos nos quais um determinado indivíduo se constrói na sua individualidade e processos internos e, ao mesmo tempo, influenciado e determinado por processos que lhes são externos, como a sua inclusão e participação social. Nesse sentido, sabe-se que “a importância conferida ao estudo da identidade foi variável ao longo da trajetória do conhecimento humano, acompanhando a relevância atribuída à individualidade e às expressões do eu nos diferentes períodos

históricos” (JACQUES, 2011, p. 158). Mostra disso é que em psicologia social, a temática ocupou centralidade nos estudos de William James e George Mead (JACQUES, 2011; DESCHAMPS; MOLINER, 2014).

Temos que delimitar que a discussão aqui feita diz de sujeitos da contemporaneidade, que emergem de rupturas e continuidades, um sujeito que convive com a conectividade e demais possibilidades, que se erigem em contextos de lutas e resistências, sendo produtores e produtos de processos de tensões, de uma dialética do cotidiano. Parece-nos raso, então, considerar a identidade apenas como uma resposta à pergunta “quem sou eu?”, algo sob domínio somente do sujeito, do querer, excluindo os processos de sociabilização.

A partir dessa consideração, quanto às questões relacionadas à identidade, faz-se necessária uma ressalva sobre seus componentes social e individual. Esta ressalva é factual, uma vez que “a reflexão sobre a identidade levanta o problema mais geral da integração das pessoas num espaço coletivo e, simultaneamente, o problema ligado ao fato de que essas pessoas buscam um lugar específico neste mesmo espaço coletivo.” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 17). Diz-se que a identidade social está para as relações de pertença, de busca, de semelhança com o “nós”, enquanto que a identidade pessoal está para o processo de diferenciação, de ser idêntico em si mesmo (BONOMO, 2010). O que se pode construir e considerar, inicialmente, é que sujeito e sociedade são dinâmicos entre si, se formam e são formados neste processo, sendo quase impossível separar os componentes totalmente pessoais daqueles componentes considerados sociais na identidade.

Mansano (2009) corrobora com esta construção ao trazer à cena a existência de um sujeito transitório, que na produção das subjetividades – entendidas aqui como processo de tornar-se sujeito, existir –, mantém-se aberto, uma vez que “ao mesmo tempo em que ele acolhe os componentes de subjetivação em circulação [nos grupos e na vida social], também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva” (SILVA; GARCIA, 2011, p. 111). Isso quer dizer que o sujeito, no processo de se constituir como tal, imbuído também na construção de sua identidade, participa – de forma engajada por vezes – das instituições, dos movimentos sociais e dos espaços grupais e comunitários, erigindo-os ao mesmo tempo em que se permite construir num processo contínuo de igualar-se e diferenciar-se.

Sabe-se que a subjetividade e os modos de subjetivação são tomados como mutáveis, isso quer dizer que “existimos e produzimos subjetividades em meio a uma luta.

[...] A matéria prima que compõe as subjetividades é variável e historicamente localizada” (MANSANO, 2009, p. 112). Assim, os modos de existir e de constituir-se como sujeito passam pelos encontros dos indivíduos com o social, no qual o sujeito não está dado, é processo. E é justamente pelo fato de os sujeitos não estarem “prontos” que é permitida a transformação do social e da realidade, já que sempre há possibilidade de mudanças.

Hennigen e Guareschi (2006), resgatando os estudos culturais de S. Hall e M. Foucault, dizem sobre a atribuição de significados resultantes das práticas sociais e dos processos de subjetivação, propondo que “não se pode pensar mais que a identidade emerge de um centro interior, mas sim da tensão entre os discursos da cultura e o desejo (consciente e inconsciente) de responder aos seus significados e identificar-se” (HENNIGEN; GUARESCHI, 2006, p. 58). Ou seja, a identidade não se institui no vácuo, ela é atravessada, produzida e produtora de sentidos no entrecruzamento com as relações de poder, discursos, relações de trabalho (conflito entre capital e trabalho), linguagem, formas de consumo e relações de solidariedade. Nesse sentido, instituir a identidade é estar em busca constante de atribuir significados a si e ao mundo, sendo quase impossível dizer de identidades únicas, mas sim de identidades múltiplas. É nesse ponto que Zavalloni e Louis-Guérin (1984) indicam que é a partir dos processos identitários que as representações sociais enraízam-se na consciência, de modo a serem integradas nas formas de pensar e sentir e reintroduzidas ao público em forma de palavras, discursos e ações.

Jacques (2011, p. 161-162) chega a apontar que há uma falsa dicotomia entre identidade pessoal e identidade social, uma vez que

É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de sua identidade (como formas histórico-sociais de individualidade) [...]. Sob esta perspectiva é possível compreender a identidade pessoal como e ao mesmo tempo identidade social.

A dicotomia do que é individual e do que é coletivo é superada também pela teorização de Representações Sociais, estando como algo que é uma *passarelle* entre o individual e o coletivo (MOSCOVICI, 2012; MOLINER; GUIMELLI, 2015). A teoria desenvolvida por Serge Moscovici propõe que as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos sejam elaboradas pelos membros de diferentes grupos que compõe a sociedade. Deschamps e Moliner (2014, p. 134) apontam que por ser uma teoria do senso comum, das pessoas nos grupos na sociedade, é que há a permissão para categorizar as próprias

peças, “definir estatutos e papéis, legitimar tomadas de posições e condutas”: marcadores, produtos e regulações da identidade.

As representações sociais são marcadores da identidade quando são o meio pelo qual um determinado grupo as usa para afirmar o que lhes é particular e diferente. Sendo que “esta necessidade de distinção pode até levar os indivíduos a abandonar momentaneamente crenças às quais aderem, por pouco que essas estejam associadas a um grupo antagonista” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 142). Como produtos identitários, demarca-se que os grupos têm representações sociais deles mesmos e a posição que ocupam em relação aos outros grupos, ou seja, é através delas que os indivíduos “aprendem sua diferença e semelhança em relação ao outro” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p.144). Neste caso é como que se os grupos contivessem metainformações, como grupos de referência (WAGNER, 1998). Por último, como reguladores identitários, as RS atuam como preservadores da compatibilidade entre as representações do que o grupo é e as representações sociais que este grupo produz, dando coerência ao modo de vida, sociabilidade e subjetividade, ou seja, buscam a “congruência com as aspirações e as condições identitárias dos indivíduos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 149).

Nessas primeiras indicações, torna-se quase inegável que ao representar socialmente algo os sujeitos coloquem-se identitariamente para o objeto representado, ou seja, ao representar os indivíduos, imprimem marcas nos objetos partilhados, ao passo que tais objetos também marcam as posições sociais destes próprios indivíduos na dinâmica social. Cohen-Scali (2010) afirma que esta relação é dialética, já que um elemento pressiona o outro a categorizar, identificar e comparar. E ainda, “compreende-se que a representação preencha certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados” (JODELET, 2001, p. 35).

Dessa forma, Cohen-Scali (2010) auxilia-nos na consideração de que as representações sociais presentes em um contexto social se constituem como referências que permitem o Eu enriquecer-se e posicionar-se no quadro social e identitário, isso por que contribuem para a interpretação das situações e a expressão do Eu. Mesmo que esta autora já nos indique a fazer essa defesa, há também a consideração de que há “trabalhos que concebem a identidade como um conjunto de representações sociais” (COHEN-SCALI, (2010, p. 61) – como é o caso do trabalho de Costalat-Founeau (1997) –, porém essas relações e concepções precisam ser mais entendidas, algo que tentaremos colaborar neste artigo, a partir de pesquisas da área da Educação.

Assim, neste artigo, buscou-se identificar como as relações entre identidade e representações sociais podem ser verificadas nas pesquisas em contextos educativos de campesinato, em específico da Educação do Campo. Isso por que entendemos que tais contextos por primazia mobilizam/pressionam os indivíduos (professores, alunos, gestores etc.) a posicionarem-se como sujeitos, a inferirem sobre o mundo material que lhes está disponível, além de ser um local de potencialidades do desenvolvimento humano e de relacionamento social.

No Brasil, a trajetória do Movimento por uma Educação do Campo vem dos movimentos sociais camponeses, pressionando as instituições públicas e erigindo outro paradigma educacional pautando a educação pública para as pessoas do campo – e da cidade – como um direito, garantindo sua qualidade, gratuidade e acesso público (ANTUNES-ROCHA, 2010; ANTUNES-ROCHA et al., 2012; FERNANDES; CEREOLI; CALDART, 2011). Ao vincular-se aos movimentos sociais e sindicais, os sujeitos da Educação do Campo acabam por evidenciar a identidade camponesa, por vezes realçando-a e justificando como possível para além da idealização e do menosprezo da cultura e modos *vivendi* dos povos do campo.

Processos identitários, processos sócio-representacionais?

Há que se ter em mente, conforme Marková (2007), que tanto a Teoria das Representações Sociais quanto a Teoria da Identidade Social influenciam os psicólogos sociais desde a década de 1960, isso por que tem no seu cerne a tentativa de entender como fenômenos sociais complexos tem acontecido na contemporaneidade. Assim, traçar correlações entre estas duas teorias é também algo complexo e passível de revisões constantemente. Essas tentativas acabaram por gerar expressões como “a identidade é uma representação”, “há um relacionamento extenso entre identidade e representações sociais” e, ainda, o termo “representações identitárias”.

Moliner e Cohen-Scali (2008) ao fazerem um resgate teórico sobre as correlações entre identidade e representações sociais apontam que na bibliografia disponível há quatro utilizações – formas de abordar – possíveis de fazer essa relação: como orientação, função, como geratriz ou como meio para a personificação.

A primeira abordagem, mais vinculada aos estudos de Henri Tajfel, dizem que a identidade é dotada de uma cognição orientada pelas questões individuais e coletivas, nesta o indivíduo faz uma síntese, buscando uma coerência entre as inserções sociais que ele faz. Nesse sentido, a identidade não é construída por “um conjunto de representações

estáveis, mas como categorias de si em movimento em função das relações sociais desenvolvidas” (MOLINER; COHEN-SCALI, 2008, p. 468).

Cohen-Scali (2010) indica que a identidade é indissociável desse processo de categorização social e, diante disso, lembramos que a teoria da identidade social de Tajfel indica que ao categorizar, identificar e comparar a tentativa é de organizar o mundo exterior, incluir/excluir-se das categorias e participar nos grupos sociais (TAJFEL; TURNER, 1979). Entendemos que, as categorias criadas pelas RS nos processos de ancoragem e objetivação facilitam/possibilitam o processo de estruturação da coerência, diferenciação e divergência entre eu-outro-objeto. “A construção identitária guiada pela busca de valorização de desenvolvimento do Eu apoia-se sobre o processo de categorização social baseada sobre uma distinção Eu-Outro” (COHEN-SCALI, 2010, p. 65).

A segunda abordagem tem como base a afirmação de que as representações sociais possuem funções identitárias, uma vez que certas representações permitem que os indivíduos se reafirmem, signifiquem ou reivindiquem particularidades ou algo que cause a singularidade no seu grupo de pertencimento. Isso aponta para a verificação de que as representações sociais podem ser utilizadas como reforçadores de identidades. O indivíduo, ao categorizar-se, igualar-se e diferenciar-se dentro do seu grupo social, instrumentaliza-se sobre suas formas próprias, espelhadas e partilhadas no seu grupo, de pensar, sentir e agir.

Jodelet (2001) já havia notado a correlação entre as representações sociais e os sentimentos de pertença dos sujeitos. Esta pertença que não é apenas uma mera inclusão ou participação, ela traz implicações afetivas e normativas ao interiorizar e engajar “experiências, práticas, modelos de condutas de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (JODELET; 2001, p. 22).

Nesse mesmo sentido, a terceira abordagem, principalmente vinculada aos estudos de Willem Doise, considera que o “eu”, a identidade, como uma representação social, uma vez que as RS são como princípios geradores de tomadas de posição ligadas à estruturação do eu. Se de início pensa-se que as RS estão na geração da identidade, pensa-se também que elas e as categorias da identidade mantêm interações permanentes ao longo da vida dos sujeitos. Assim, as RS serviriam como denominadores comuns dos sujeitos que vivem nos mesmos contextos sociais. Dizem isso por que as RS auxiliam na construção da realidade, instruindo e instituindo formas de pensar, sentir e agir, por vezes facilitando algumas percepções e em outras vezes ocultando e excluindo outras.

Por outro lado, esta abordagem auxilia no entendimento da correlação entre RS, identidade e normas sociais, já que é possível verificar que “as RS forçam a identidade a elaborar-se em referência ao conjunto de normas explícitas ou implícitas em vigor no mundo social no qual o indivíduo evolui” (MOLINER; COHEN-SCALI, 2008, p. 473). Essa fala corrobora com a verificação de Jodelet (2001) de como as representações sociais estão dispersas nos discursos, palavras e imagens midiáticas, que mesmo aparentemente passando despercebidas pressionam os sujeitos a partir da vivência social a estruturarem-se como tal, identitariamente.

Costalat-Founeau (1997) também ao tentar entender a abordagem doiseana, sobre o Eu e as representações sociais, indica que há uma hierarquização da construção identitária em que, num primeiro nível encontramos a organização das experiências de forma intraindividual, já num segundo nível temos que os indivíduos tem em mente o seu contexto e, por isso, seria interindividual. No terceiro nível hierárquico temos um nível posicional no qual é colocada em evidência a posição social que diretamente influencia os suportes individuais. E, por último, um nível ideológico, que é constituído pelas “ideologias, os sistemas de valores e de crenças e de representações, de avaliações e normas que devem justificar e manter uma ordem estável de suportes sociais” (DOISE, 1982 apud COSTALAT-FOUNEAU, 1997, p. 20).

A quarta abordagem indica que há uma tendência de que as representações sociais se personalizem, isso por que, “a identidade pessoal é concebida como uma entidade cognitiva e emocional utilizando as representações sociais nas reinterpretações para se construir” (MOLINER; COHEN-SCALI, 2008, p. 474). Essa proposta está em correlação com a concepção que existe um mundo interior em cada indivíduo que é construído em correlação direta com o mundo exterior, o meio. A forma de comunicação entre o interior e o exterior seriam as representações sociais, nesta “as representações sociais fornecem os valores e os atributos identitários e contribuem à proteção da identidade” (COHEN-SCALI, 2010, p. 67).

Complementarmente a essa categorização adaptamos de Costalat-Foneau (1997) uma figura que tenta verificar a correlação entre os processos identitários e as representações sociais. Nela os processos cognitivos e afetivos correlacionam-se com as formas de ação estando entrecruzados com as representações sociais e representações do Eu (identidade).

Figura 1 – Correlações entre Identidade e Representações sociais
Fonte: Adaptado de Costalat-Founeau (1997, p. 20)

Nessa figura adaptada há a demonstração de que há caminhos que conectam de forma isolada as representações sociais com a emoção e a cognição e caminhos que perpassam a identidade. A ação, apresenta relação com as formas de pensar e sentir, ligadas diretamente com as RS, isso lembra os ensinamentos de Jodelet (2001), quando aponta que as RS são instruções a ação, às formas de agir diante de determinados objetos. Entretanto, o que mais importa aqui é o trespassar das ligações entre RS e as dimensões afetivas e cognitivas pela identidade, o que isso pode revelar? Para nós, revela que em muitos casos é a partir da vinculação identitária que o sujeito pensa e sente, orientando-se também pelas RS.

Há então uma interdependência e reciprocidade representada nessa figura, dependendo do caminho tomado não se chega a uma RS sem passar pela identidade, assim como, uma RS não atinge o objeto sem passar pela a identidade do sujeito. Em Costalat-Founeau (1997, p. 21) também há outra forma de interpretar a figura, já que a autora considera que “o conceito de Eu deve ser estudado como uma representação social por que ele é um importante princípio organizador das relações simbólicas entre os agentes sociais”. Esta figura também corrobora com a proposta de Zavalloni e Louis-Guérin (1984) na proposição que é a partir dos processos identitários que as RS se enraízam na consciência

Percurso Metodológico

Esta pesquisa tem como orientação as pesquisas qualitativas e documentais, uma vez que diante do exposto como objetivo da pesquisa – identificar como as relações entre identidade e representações sociais podem ser verificadas nas pesquisas em contextos educativos de campesinato – foi necessário encontrar trabalhos acadêmicos já reconhecidos pela comunidade acadêmica e que apresentassem possíveis dados para contribuir com a pesquisa.

Como critério de inclusão foram selecionadas teses e dissertações do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, defendidas até 2018, que tivessem um duplo pertencimento: utilizavam da Teoria das Representações Sociais como aporte epistemológico e desenvolviam suas pesquisas em contextos campestros ou com sujeitos do campo. Para tanto foi buscado no repositório de teses e dissertações da UFMG, através de pesquisa avançada os materiais disponíveis no acervo da universidade que atendiam aos critérios. Através do comando “and” foram correlacionadas as expressões “representações sociais”, “campo” e “educação”, esta pesquisa originou uma amostra de 65 trabalhos, sendo que atendendo aos critérios de exclusão, destes foram selecionados 08 textos, sendo 4 (quatro) teses de doutoramento e 4 (quatro) dissertações. O quadro 1 traz informações sobre estes trabalhos.

Ano de defesa	Título	Tipo	Autoria
2013	Representações sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos	Dissert.	(AQUINO, 2013)
2013	Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo	Dissert.	(DINIZ-MENEZES, 2013)
2015	Ensinar – incentivar – mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem	Dissert.	(TELAU, 2015)
2015	Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo: um estudo na perspectiva das representações sociais	Dissert.	(CARVALHO, 2015)
2016	Representações sociais de educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre a violência	Tese	(RIBEIRO, 2016)
2017	A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das representações sociais	Tese	(BENFICA, 2017)
2017	Representações sociais das práticas artísticas na	Tese	(CARVALHO,

	atuação de professores do Campo		2017)
2018	Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das representações sociais	Tese	(GOMES, 2018)

Quadro 1: Seleção de teses e dissertações na correlação entre teoria das representações sociais, campesinato e educação a partir do repositório de teses e dissertações da UFMG

Fonte: Banco de teses e dissertações da UFMG (2019)

O processo de análise dos documentos empreendeu a leitura atenta das teses e dissertações selecionadas e na identificação de traços demarcadores da identidade campesina. Tal identificação aproxima-se do conceito de “marcas identitárias” (NASCIMENTO; GOMES, 2008, p. 1557) que se referem à “o conjunto das experiências dos atores reflete uma relação entre as identidades “para o outro” (dimensão relacionada à interação em um contexto de ação) e as identidades “para si” (dimensão da subjetividade)”. Ou seja, são marcas linguísticas ou discursivas (WILSON; ALVERNAZ, 2010) ou a própria fala dos participantes das pesquisas no qual seja possível identificar concordâncias ou discordâncias das identificações que lhes são atribuídas nas relações consigo e com os outros (NASCIMENTO; GOMES, 2008). Isso implicou identificar no corpus analítico pelo menos uma das seguintes categorias: (a) definições de si, (b) nomeações auto e hétero atribuídas e, (c) inserções nos grupos sociais, (d) correlações entre o objeto estudado e a identidade dos participantes e (e) possíveis movimentos nas RS a partir de vinculações identitárias. Estes pontos escolhidos estão em acordo com a teorização sobre como a identidade se relaciona com as RS e, também, no que tange a identificação de marcas identitárias.

Achados de Pesquisa

a) Práticas de leitura

O texto de Aquino (2013) trata das representações sociais de educandos e educandas da Licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de textos acadêmicos, para tanto ela utiliza de questionários e observações para demonstrar o quanto as práticas de leitura, proporcionadas pela vivência da universidade, tensionam os sujeitos a se colocarem em outro lugar da aprendizagem. A autora parte do pressuposto que “esses estudantes, que moram no meio rural, enfrentaram muitas dificuldades com as práticas de leitura durante a formação escolar, uma das causas que gera as dificuldades pode ser relacionada à falta de acesso a materiais para a leitura”.

A pesquisa de Aquino (2013) permite questionar, a partir do estudo aqui colocado, se a leitura, inerente ao processo de escolarização, é algo representado e identificado como pertencente à identidade campestina, ou ainda, se ser leitor é algo próximo à esta identidade e, mais ainda, se ser leitor é uma identidade. Resgatando o conceito de Jodelet (2001), que as RS são instruções à ação, a não correlação entre ser campestino e ser leitor pode trazer pelo menos duas consequências, mesmo que o incentivo à leitura não seja restrito à escola: (a) se o professor, apesar das dificuldades de acesso à leitura, desconsidera a importância da prática com seus alunos, considerando-a não pertencente à sua identidade/cultura, ele pode não dispor, ou se esforçar à disponibilizar materiais para tal prática e (b) se o estudante campestino não se vê – se representa/se identifica – como leitor tal prática pode ficar embotada, restrita e até impedir o processo de escolarização. Nesse sentido, esta pesquisa coloca que o grande desafio para os estudantes ao adentrar na universidade – muitas das vezes um espaço não constituído para as populações do campo - é passarem a se ver como leitores. Isso porque, conforme a autora, existem várias dificuldades em transformar o que é estranho em familiar, sendo que:

As dificuldades que surgirem, possivelmente, estarão relacionadas a questões, como: falta de interesse pela leitura, fragilidades nas práticas de leitura desde o ensino fundamental e médio, falta de gosto pela leitura e/ou falta de incentivo por parte do grupo familiar e por parte da escola. Além disso, tem ainda, as dificuldades de acesso a materiais de leitura, principalmente, de estudantes oriundos de escolas das comunidades rurais, porque a maioria delas não tem bibliotecas. Outra questão que pode aumentar as dificuldades sobre o ato de ler são as atitudes de resistência dos estudantes em assumir novas formas de leitura, o que possibilita resultar em um baixo nível de desempenho nas práticas de leitura. (AQUINO, 2013, p. 20).

Por outro lado, a autora reflete sobre o processo de formação do leitor no Brasil e ressalta as funções da leitura no contexto comunitário. Algumas vezes nem todos os sujeitos da comunidade são leitores, e a leitura em voz alta, extensiva, apresenta-se como uma possibilidade de ter acesso aos textos, assim como, a possibilidade de ler é correlacionada à certo *status* social. Essas apreensões fazem-nos questionar: historicamente, a quem foi possibilitado a leitura? Como a leitura chega ao povo campestino? Como estes sujeitos a representam? A leitura está historicamente ligada à identidade campestina?

Se por um lado estes questionamentos são possíveis, a discussão de Aquino (2013) aponta também para outro entendimento a vinculação da Educação do Campo com um

projeto de Sociedade, Campo e Escola que respeite a identidade campesina, esta composta pelos seus diferentes saberes e histórias de vida e diferentes formas de lidar com o território e natureza, que revelam seu modo de trabalho e suas experiências. Nesta vinculação, a luta pela educação do campo está para um movimento identitário que garanta direitos, ao passo que demarca formas de pensar, sentir e agir sobre os próprios campesinos, não mais como desprovidos de uma cultura escolarizada, mas como sujeitos de direitos, sujeitos com identidades territorializadas, em luta.

Ao resgatar o papel da formação de professores nesse contexto, a autora novamente tangencia o que temos correlacionado entre identidade e representações sociais. Neste caso, ser professor (identidade de professor e representação social de professor) do campo é constituído quesitos que delimitam a ação e, ao mesmo tempo, faz com que o sujeito adira ao modo de vida do campesinato, com seus hábitos, costumes e fazeres: ação implicada e engajada com o território.

Nesse caminho, a pesquisa de Aquino (2013) traz à cena a proposta genética de Serge Moscovici, na qual algo que é estranho passa a ser familiar, ou seja, é integrado às formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos passando a ser algo aceitável, conhecido e, por vezes praticado. O objeto analisado – a leitura de textos acadêmicos – por futuros professores do campo, é tido como algo que era estranho e precisou ser assimilado, ou melhor, estes sujeitos passaram a ter acesso aos materiais qualificados de leitura demandando a eles “novas” formas de representar a leitura. Por vezes, há a possibilidade de se passar a ver como campesino, algo discutido pelas outras pesquisas aqui analisadas (RIBEIRO, 2016).

Assim, a proposta da análise da pesquisa de Aquino (2013) parte da apresentação de cenas, vivências de sala de aula, em que os alunos são colocados a praticar a leitura de textos diversos, ao mesmo tempo, a pesquisadora vai analisando suas falas e gestualidades em relação ao que verificou sendo uma prática não familiar entre os educandos. De início o comportamento mais observado foi o de estranhamento, de “pouca familiaridade” (AQUINO, 2013, p. 63). Os futuros professores, diante das dificuldades de leitura “[...]se justificam dizendo que o texto está difícil, que não trata dos assuntos dos interesses deles e da realidade em que estão inseridos[...].” (AQUINO, 2013, p. 63). Noutra cena, os alunos demonstram proximidade com a leitura de jornais e revistas e a autora infere:

[...]que não existe falta de interesse dos alunos com a leitura, mas sim, escassez de suportes que garantam um diálogo entre o que já sabem,

sentem e fazem com as práticas e saberes a serem aprendidos em sala de aula[...] (AQUINO, 2013, p. 65).

A autora não analisa os seus achados de pesquisa nos referenciais das teorias da identidade, porém, ao terminar o trabalho indica “[...] é preciso que cada educador e educadora reflita sobre as origens, permanências e consequências de suas representações acerca dos povos do campo.” (AQUINO, 2013, p. 76). Tal análise considera que ela correlaciona identidade e representações sociais, a partir da leitura epistemológica que nos colocamos neste artigo.

b) Educação do campo

A pesquisa de Diniz-Menezes (2013) trata das representações sociais de alunos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG sobre a própria Educação do Campo. Ou seja, analisa como os próprios sujeitos em processo de formação estão se envolvendo (ancorando e objetivando) suas formas de pensar, sentir e agir sobre a sua área de atuação. Para tanto, parte para uma análise estrutural das representações sociais sobre a Educação do campo. A escola pela abordagem estrutural das RS faz com que essa pesquisa se diferencie das demais aqui elencadas.

Há algo de diferente também na escolha pelos sujeitos. Apesar de serem participantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG ela fez uma escolha por critérios identitários e de pertencimento. É que a terceira edição do curso, com um perfil diferente das duas demais turmas, já que ao passar a ser um curso regular na universidade em questão houve uma abertura para sujeitos que não apresentavam um conhecimento prévio ou proximidade com os movimentos sociais e com o movimento de luta pela educação do campo.

A escolha por essa turma perpassa por uma alternativa metodológica tentando capturar como algo que pode ser considerado estranho mobiliza as formas de pensar, sentir e agir, evidenciando movimentos de familiarização. Para isso, foram aplicados aos sujeitos da pesquisa (n = 21) um questionário contendo perguntas de cunho geral e uma associação livre de palavras. A análise feita baseou-se nos métodos estatísticos da abordagem estrutural das RS e buscou identificar o núcleo e a periferia da RS sobre a Educação do Campo.

A correlação entre identidade e RS acontece em dois momentos da pesquisa de Diniz-Menezes (2013). Ela localiza primeiro uma tensão identitário no campo, de âmbito

territorial, ou ainda de uma representação social do que é o campo e o camponês. Essa tensão diz do campo que ora é espaço de preservação dos hábitos e daí seus sujeitos são os roceiros, caipiras e coronéis, que convivem pacificamente e ora é espaço de modernização e de produção de commodities, em que seus sujeitos são os trabalhadores rurais assalariados e os proprietários (latifundiários). Verificamos que essa tensão identitária e representacional através do embate entre o agronegócio e a agricultura (principalmente a familiar) mobiliza os sujeitos do campo a identificarem-se e representarem-se de formas distintas: depreciando ou idealizando, menosprezando ou sendo sujeitos de direitos.

Num segundo momento, já na análise de dados, a “identidade” aparece como componente do conjunto de termos que compõe a RS de educação do campo. “Pode-se perceber que a partir dos termos que os educandos evocam eles constituem um grupo que está buscando seu protagonismo, um grupo que luta pela valorização de sua cultura e que está construindo uma identidade a partir da coletividade” (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 68-69).

Assim, o termo “identidade” foi evocado duas vezes. Quando referido esteve relacionado à educação do campo como uma prática relacionada à identidade dos povos do campo, à coletividade. Ou ainda como ressalta a pesquisadora:

A identidade dessa educação a partir de seus sujeitos, da cultura, do trabalho, das lutas sociais e modos de vida dos camponeses, forma um conjunto de condições que não se limitam à escola, mas dela também se alimenta pela sua ‘vocação’ universal de ajudar no processo de humanização das pessoas. (DINIZ-MENEZES, 2013, p. 70).

Assim, na pesquisa de Diniz-Menezes (2013) a identidade é um componente da RS da Educação do Campo, que, por sua vez está direcionada à sujeitos específicos: os sujeitos camponeses. A luta dos povos do campo, enunciada pela autora, diz da valorização da identidade cultural camponesa e do movimento por uma educação pública, gratuita e de qualidade que não mantenha os sujeitos do campo como pobres, desprovidos de valor e de cultura. Quando ela analisou a RS da Educação do Campo para futuros professores do campo ela identificou que o elemento mais forte formalizado pelos sujeitos era a luta. Muito embora estes sujeitos não sejam pertencentes aos movimentos sociais eles já identificavam a necessidade de lutar pelo campesinato – construção identitária? – e pelos direitos dos povos do campo.

c) Ensinar e aprender

A pesquisa de Telau (2015) se dispôs a estudar as representações sociais sobre os processos de ensino e aprendizagem de professores que atuam em escolas que tem como sua base a Pedagogia da Alternância¹. São exemplos destas as Escolas Família Agrícola (EFA), os Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffa) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR).

O ponto de proposição da pesquisa estrutura-se na verificação de que é colocado aos professores dessas instituições tensões advindas de propostas de ensino-aprendizagem que tem objetivos inicialmente diferentes. De um lado há a proposta humanista de origem italiana e do outro as propostas do movimento pela educação do campo, no Brasil, de um lado a experiência na formação em alternância e do outro a necessidade de intervenção, crítica e a transformação de estruturas sociais injustas (TELAU, 2015). A questão identitária já é colocada desde então, uma vez que a proposta humanista das EFAs, Ceffas e Ecor tem vinculação histórica e seus profissionais tem sido pressionados a inferir sobre outro contexto que os demanda posicionamento – e daí cogitamos a necessidade de mudança inclusive da sua identidade docente.

Diferentes formas de ensinar e aprender indicam diferentes formas de se constituir como professor, com seus papéis, comportamentos e atitudes. Para indicar isso Telau (2005) utiliza faz a divisão das abordagens possíveis dos processos de ensino-aprendizagem em três núcleos: a) abordagem com ênfase no ensino (de base empirista e behaviorista); b) abordagem centrada na aprendizagem (de base inatista e humanista e c) abordagem com ênfase no ensino-aprendizagem (com autores do construtivismo e socioconstrutivismo). Como ressaltado cada uma dessas indica tanto suas representações do que é ensino e do que é aprendizagem como uma identidade docente.

Assim, o pesquisador utilizou questionários e entrevistas narrativas para identificar as RS que os professores em questão possuíam sobre ensino e aprendizagem. Foram aplicados 101 questionários e destes foram selecionados 14 educadores com experiência com a pedagogia da alternância em Ceffas. Como análise de dados o pesquisador utilizou o que chamou de “leituras analíticas” que com base na teoria das

¹ A pedagogia da alternância é uma metodologia e uma proposta de organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem em que há momentos em que o estudante está no espaço escolar e momentos que o mesmo está em sua comunidade. A construção do conhecimento neste modelo diz das correlações entre teoria e prática que podem advir tanto dos momentos na escola quanto na comunidade. Há uma troca de saberes incessante e que possibilita a valorização dos contextos dos alunos, assim como possibilita o acesso aos estudos.

representações sociais e nas abordagens aqui elencadas sobre ensino e aprendizagem (TELAU, 2015, p. 84).

O estudo de Telau (2015) faz a análise então dos movimentos que os sujeitos fazem entre as abordagens de ensino-aprendizagem aqui elencadas e indica – no trecho abaixo – o algo que pode levar a essa movimentação e que pode corroborar com o nosso estudo sobre identidade:

As representações sociais dos educadores estudados nessa pesquisa são implicadas pelo dinamismo social em que estão inseridos, de um lado pela organização da Pedagogia da Alternância que reestrutura a lógica e a cultura escolar e por outro por uma sequência de ações sentidas e praticadas cotidianamente por esses educadores, sejam do sistema escolar, da multiplicidade sócio-cultural que configura a **identidade camponesa** na atualidade, a história de vida, trajetória profissional, os dilemas vivenciados na sala de aula e as formações nos processos de ancoragem e objetivação, que são os elementos determinantes na constituição das representações sociais. (TELAU, 2015, p. 91, grifo nosso).

Neste trecho já encontramos a indicação do pesquisador da intrincada relação entre RS e identidade. Uma das entrevistadas também ressalta essa relação, da necessidade de movimentar suas práticas diante de novas vivências com os alunos, modificando sua forma de se ver no processo de ensinar:

aí você ter que mudar totalmente o seu jeito de trabalhar, você tem que partir da realidade do aluno, então isso já foi um fator diferente, de dificuldade, que eu tinha que desconstruir todo o meu passado para construir novamente. A forma de ensinar, a forma de lidar com os alunos, porque deixar um pouco de ser autoritária e passar a dialogar mais com eles, ouvir mais, dar a voz e a vez também a eles. Apesar de que eu já trabalhava algumas coisas assim, trabalhos de campo, eu já fazia, mas isso foi um diferencial. (TELAU, 2015, p. 99).

Nas demais indicações do texto de Telau (2015) as RS e a identidade do professor são relacionadas a partir do “como eu faço”, de como se lida em determinadas situações e o que se espera do professor na atuação nos Ceffa e, em decorrência disso, na pedagogia da alternância. Essa atuação, por si só já rompe com um paradigma escolar que é comumente aplicado e demanda novas representações sobre aprender e ensinar, sobre ser professor: da identidade docente.

d) Práticas artísticas

A pesquisa de Carvalho (2015) trata das representações sociais sobre as práticas artísticas dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Fae-UFMG. Nesse sentido ela analisa as tensões presentes na arte nas suas manifestações eruditas e populares. A partir deste tensionamento é que se torna possível, numa perspectiva dialética, o reconhecimento da identidade dos participantes da pesquisa, uma identidade camponesa. Assim, ela tem como pressuposto que os alunos chegam ao curso já com referenciais artísticos populares e durante o curso são tensionados ao reconhecerem as práticas eruditas, evidenciando a pressão à inferência em relação às suas RS de práticas artísticas.

A metodologia utilizada contou com questionários estruturados e vinte e duas entrevistas narrativas, além de análise de documentos do curso. Ressaltamos que os sujeitos participantes têm origem campesina, vivendo, trabalhando e/ou convivendo com os territórios e sujeitos do campo.

Assim, Carvalho (2015, p. 100, 155) ressalta dois elementos dessa pesquisa: a) a utilização da TRS como aporte teórico metodológico, que “unem, como uma amálgama, o pensamento, ou seja, a dimensão cognitiva do indivíduo e também as suas ações e sentimentos, trazendo a possibilidade de análise dos processos de pensar, sentir e agir dos sujeitos” e b) o papel da Licenciatura em Educação do Campo: “Percebemos que a formação no LECampo agrega a luta dos movimentos sociais, e a intencionalidade de fortalecimento da identidade dos sujeitos do Campo e do protagonismo no processo formativo”; ambas de suma importância para (re)conhecer e fortalecer a identidade dos sujeitos, dos camponeses.

A partir disso ela inicia a análise dos movimentos que os sujeitos perfazem ao adentrar no LECampo, participando das atividades acadêmicas e culturais, discussões e interações próprias do curso, dando ênfase ao papel do estágio nessas mobilizações. Carvalho (2015, p. 110) então propõe que os movimentos acontecem no sentido de manter ou modificar os saberes prévios, a partir de quatro momentos verificados: Experiências Prévias, Práticas Artísticas no Tempo Escola e Estágio de Artes. Entre manter e modificar suas RS das práticas artísticas o que fica mais evidente é o papel da vivência, engajamento no curso e inserção nos movimentos sociais para que se ressignifique e valorize para além de uma dicotomia entre o erudito e o popular.

Quando eu cheguei aqui no LeCampo isso foi quebrando e construindo novos conceitos. O que serviu para mim como professora e futura formadora dos alunos da escola do campo, abriu novos horizontes, uma vez que eu experienciei o que eu vou passar para os meus alunos. Eu vivi então não é uma coisa vazia, não é uma coisa só teórica. (CARVALHO, 2015, p. 126).

Em relação à identidade e ao conteúdo expresso na pesquisa sobre RS das práticas artísticas, ela ressalta o papel da Mística em relação à fortificação da identidade campesina e como elemento mobilizador dos movimentos nas RS. Isso pode ser percebido em:

Para Yasmin, a sua relação com a arte popular na identidade faz-se mais evidente a partir das práticas desenvolvidas nos movimentos sociais. Quando eu conheci o Movimento Social veio a questão das místicas, das jornadas socialistas e dessa coisa toda que é arte. Na jornada socialista é como se fosse uma mística bem mais longa, faz a caminhada, faz a memória de alguns lutadores do povo e os intelectuais do socialismo e tal e tem toda essa coisa do trabalho com sementes de artesanato com sementes que também é arte. A noite toda sexta à noite tinha mais um encontro que era mais para jovens e adultos, aí tinha cantigas de roda, batuque, pilão e umas outras que eu não sei, [...] é cantiga de roda mesmo, moda de viola e essas coisas que isso tudo é arte né (CARVALHO, 2015, p. 119).

Nesse sentido, as místicas não são apenas ações, mas sim um compêndio que promove uma ligação das vivências, da própria história, da participação social, do desejo de luta pela transformação social do campo e pelos anseios subjetivos de cada um. A mística, como uma das práticas artísticas com extensa marcação identitária, mostra-se a partir do olhar de Carvalho (2015) como mobilizadora e organizadora e muitos dos alunos do curso analisado somente tem acesso à esta prática durante o curso. Assim, se por um lado a vivência no LECampo mobiliza mudanças nas RS podemos inferir que ao modificarem suas RS de campesinato, de camponês e de práticas artísticas os participantes da pesquisa acabaram por movimentar inclusive as suas formas de se ver, se sentir e de agir, agora mais alinhavados com os movimentos sociais do campo e suas práticas, participando e se resignificando como camponeses.

e) Violência no campo

A pesquisa de Ribeiro (2016)² trata das representações sociais de violência dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE-UFMG. Neste sentido ela analisa como a violência, que é considerada histórica e pode ser percebida nas áreas rurais brasileiras é vista, sentida e questionada. Nesse sentido, analisou como o grupo de futuros professores representam a violência que é presente em seus territórios e nas suas práticas docentes.

Para tanto o autor começa a referenciação fazendo uma busca histórica de como em cada período de desenvolvimento do país foi utilizada uma forma de reprimir e representar os sujeitos do campo. Entretanto, como indica o autor, diante da violência as populações do campo não se mantiveram inertes, passivas. Para ele há um extenso rastro histórico de como os camponeses tiveram atitudes para com as práticas violentas a eles impostas, assim, fugir, naturalizar, agir com a mesma violência, sindicalizar-se, organizar movimentos de luta pela terra e de luta pela educação são formas elencadas por este autor a fim de demonstrar a produção de sentidos e significados a partir das tensões entre a agricultura e o *agrobusiness*. O apelo identitário, através dos sofrimentos e questionamentos comuns dos camponeses, já é colocado desde então, uma vez que para resistir diante dos avanços do capitalismo no campo através da articulação dos movimentos sociais.

A partir destes apontamentos, Ribeiro (2016) propõe-se, através de sua metodologia, a entender se ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo os educandos conseguem pontuar os movimentos nas suas formas de representar a violência. Para isso o mesmo faz uso de questionários (foram aplicados 108) e entrevistas semiestruturadas (foram aplicadas 17), os dados foram analisados através de dois métodos, a análise de conteúdo conjugada com a análise léxica e a análise de trajetórias que consiste no resgate através dos dados da entrevista de uma sequência de fatos na narrativa dos participantes da pesquisa. É através dessa reconstrução das narrativas que fica possível perceber os movimentos das suas RS e, em contribuição a esta pesquisa, a possibilidade de perceber que ao movimentar as RS os sujeitos acabam por também movimentar suas formas de se pensar, se agir e se sentir.

² A tese de Ribeiro (2016) também pode ser vista complementada através do livro de RIBEIRO, L. P. **O campo, a violência e a educação do campo**: representações sociais sobre a violência de educandos do curso de licenciatura em educação do campo. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

A principal diferença nos diferentes casos apontados pelo autor é que ao adentrar nas atividades da licenciatura em educação do campo, os sujeitos têm acesso e participam de atividades que ressaltam a identidade campestre, valorizando o campo como espaço de vida e, principalmente, um lugar em que é possível desenvolver-se. Outrossim os sujeitos passam a ter o reconhecimento dos seus direitos e deveres como cidadãos, além de participarem de mobilizações sociais e comunitárias em suas comunidades de origem. Em alguns dos casos relatados, o sujeito “passa a ver” a violência que sofria e que estava naturalizada e, a partir da elucidação, passa a agir resistindo. Dois trechos auxiliam a verificar essas questões:

Ah, eu acredito que essa alienação... O pessoal do campo muitas vezes no meu entender, é alienado por que quer copiar a vida da cidade [...] Então assim, a gente para imaginar e você vê aquelas maravilhas que o campo tinha e tem, mas está sendo desperdiçado. Talvez a gente nem consiga mais olhar para o campo e ver aquilo ali como uma coisa interessante. [...] Desmerecimento e também por causa dessa alienação promovida pela mídia. (Entrevistada M, 33 anos) (RIBEIRO, 2016, p. 257).

[...]

A gente via o campo como um lugar inferior, a gente não via o campo como um local de oportunidades, a gente só via oportunidade na cidade, é claro que isso é um tipo de violência (Entrevistada M, 33 anos) (RIBEIRO, 2016, p. 331).

Em ambos os trechos é possível ver a identificação dos agravos de visualizar o campo como um lugar ruim e como houve uma passagem – uma “nova” representação social – do campo como um local desprivilegiado para um local de possibilidades. Assim como, como objeto da pesquisa, os sujeitos passam a ver a violência que se expressa de diversas formas nos seus territórios. O que o autor não faz nota é que nesse movimento das RS de violência e de campo os participantes também deslocam suas identidades para discursos diferentes: ao ver o campo como um lugar de possibilidades encontra outras representações de si, assume outra identidade incorporando qualificações para aquilo que já lhes são comuns; ao perceber que a violência é algo próximo à vida no campo e à sua vida o faz engajar em luta e resistência em prol de sua comunidade e território.

É importante ressaltar que Ribeiro (2016) corrobora com essa pesquisa indicando que dependendo da forma como os sujeitos participantes passam a identificar-se – no caso campestre, não campestre ou professores – há diferentes RS sobre a violência. A tendência verificada pelo autor é que ao passarem a se identificar como campestre os sujeitos tendem a ter representações que diante da violência é necessário resistir

enquanto que ao se posicionar como não camponeses a tendência é de terem representações de fuga ou naturalização da violência e, ainda, identificando-se como apenas professores que atuam em escolas do campo acabam por não representar a violência como algo próximo a eles e, desta forma, algo apenas passível de ajuda.

f) Escrita

A pesquisa de Benfica (2017) é originada de seus estudos de doutoramento em Educação, na busca por entender as RS sobre a escrita elaboradas pelos educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFMG³. Ela parte do pressuposto de que ao adentrar na universidade os sujeitos oriundos do campo são impelidos a produzir uma escrita acadêmica. Dessa tensão surge a necessidade de representar o que é essa escrita, para que serve e qual a vinculação da mesma com a identidade camponesa.

Conforme lembra a autora: “esses sujeitos estão localizados historicamente dentro de um contexto de produção da escrita permeado por práticas que emergem das suas relações de trabalho, escolares e de luta. Escreve-se na Igreja, no sindicato, em casa e na universidade” (BENFICA, 2017, p. 9). A escrita acadêmica é parametrizada e tem uma funcionalidade que vai para além dos laços comunitários, ela insere o sujeito num universo letrado, entretanto, ao mesmo tempo, ela pode criar um hiato entre os saberes e formas de escrita acadêmica e a cultura e saberes populares inerentes à vida no campo. A tensão na RS está posta e repercute nas formas como o próprio sujeito se vê e suas prospecções como professor.

Assim, com essas premissas ela propõe estudar a RS de escrita através da coleta de dados questionários e entrevistas narrativas. Foram selecionados intencionalmente 14 alunos que participavam da turma de habilitação em Língua, Arte e Literatura, estes sujeitos de pesquisa foram selecionados a partir das respostas dadas no questionário que foi aplicado a todos os alunos frequentes e presentes naquela sala de aula (n=28). Os dados foram analisados através da análise linguístico-textual-discursiva. A apresentação da análise de dados seguiu o mesmo proposto por Telau (2015), Ribeiro (2016), Carvalho (2017) e Gomes (2018), essa proposta de análise de representações sociais facilita o entendimento das mobilizações da identidade por que analisa cada entrevista em

³ A pesquisa de Benfica (2017) se diferencia da pesquisa de Gomes (2018) em dois pontos, o primeiro diz da seleção dos sujeitos, a primeira faz o estudo na FaE-UFMG em Belo Horizonte e a segunda o faz na UFVJM, em Diamantina/MG. Outro ponto é a vinculação epistemológica e a forma da análise de dados, com as categorias estudadas em cada um dos contextos. São textos complementares para entender como as RS de escrita permeiam o universo acadêmico.

separado, perfazendo trajetórias de vida dos sujeitos e suas correlações e RS do objeto estudado ao longo do tempo, a narrativa sobre sua vida é valorizada, sua forma de pensar, sentir e agir no mundo e os impactos da Educação do Campo nas formas cognitivas, afetivas e comportamentais.

Assim ela busca entender o que o sujeito produziu representacionalmente em relação à escrita ao vivenciar as tensões aqui já elencadas. A proposta foi identificar movimentos das RS, seja de permanência, seja de resistência ou de uma concomitância entre as dicotomias apresentadas. A tensão foi vivenciada de formas diferentes pelos sujeitos da pesquisa, talvez, no nosso entendimento, seja mais ou menos forte de acordo com o nível de vinculação identitária e rigidez dessa identidade, isso já dá indícios para correlacionar RS e Identidade, como é possível perceber em:

No confronto promissor entre oralidade e escrita, ela não hesitou em definir que considera sua escrita capaz de articular essas duas dimensões, fazendo referência a autores que articularam fala, identidade, jeitos de viver. Assim Beatriz decide

[...]

Eu quero escrever um livro, eu não quero escrever um livro na norma padrão, com aquelas palavras cultas não. Eu quero fazer um livro, mas eu quero assim com minhas palavras sabe? Uns livros tipo... assim, eu gostei de uns poemas de Ariano Suassuna, né? É assim né que chama? Eu gostei. Eu tava lendo uns hoje também de Guimarães Rosa, que é um pouco confuso, mas é daquele tipo que eu quero, tipo assim eu não quero que tira minha identidade, eu quero colocar lá o que eu sou do meu jeito, da minha fala. (Beatriz) (BENFICA, 2017, p. 125).

Nessa tensão, os participantes da pesquisa de Benfica (2017) percebem certo hibridismo na identidade camponesa. Esse hibridismo sugere a interação e a possibilidade de existirem a oralidade e as regras de escrita em uma mesma fala, num mesmo sujeito, numa mesma identidade.

Vamos supor então no caso dessa frase que ouvi: caráter híbrido da identidade camponesa. No caso, quer dizer, que o campo não está mais sozinho? Está sempre sofrendo a influência? Ah...então...palavras como essas, como híbrido que eu vou ouvindo, que eu não conhecia, não estava assim, às vezes se eu já tinha ouvido, mas passava a limpo, eu não tinha aquele despertar de conhecer o que que significa, o que que eu tô falando e o que eu tô escrevendo e agora na Universidade eu tenho preocupação, quando eu escrevo, às vezes eu não tenho coragem de usar certa palavra se eu não saber se ela adequa naquele contexto. (Clara).

Na correlação entre Identidade e RS, uma análise importante revelada pela autora é posta quando ela traz a citação de Alencar (2012 apud Benfica, 2017) em que a identidade do sujeito e suas representações são signatárias das posições e contextos históricos em que eles estão se constituindo. Nesse sentido, ao vivenciarem conflitos representacionais, os sujeitos são convidados a construir-se identitariamente, posicionando-se, possibilitando novas formas de (se) pensar e (se) sentir ou reafirmando a sua identidade campesina e as formas de escrever dos povos do campo, conhecendo a norma e, mesmo assim, reafirmando o campesinato.

g) Práticas artísticas

O estudo de Carvalho (2017) é complementar ao estudo realizado por Carvalho (2015). Neste caso, a pesquisa de 2017 dá continuidade às discussões sobre o movimento das representações sociais sobre as práticas artísticas nos professores da Educação do Campo – neste caso ela seleciona dois atuais professores que já haviam sido entrevistados na pesquisa de mestrado e verifica como estão suas representações sociais como egressos da LeCampo e já com vivências como docentes das escolas do campo. No que tangencia aos estudos sobre o movimento das representações sociais esta pesquisa é um avanço já que apresenta uma perspectiva mais linear-temporal, verificando em dois momentos distintos, os mesmos sujeitos, validando tal corrente de estudos⁴.

No que se refere aos estudos de identidade, os sujeitos selecionados para participar da pesquisa foram considerados prototípicos por serem sujeitos que representam identitariamente e ideologicamente os demais sujeitos da educação do campo – em nível macro – e os sujeitos que participaram da pesquisa de mestrado – em nível micro. Essa proposta também diz de uma inovação já que parte de uma possível unicidade representacional e de uma representatividade identitária, ambas importantes neste trabalho.

Assim, o desenho metodológico deste estudo utilizou entrevistas narrativas e observação da realidade dos sujeitos o que possibilitou profundidade para o entendimento das questões postas. A análise foi feita no perfil de estudo de caso e foram analisadas a trajetória, as práticas artísticas e pedagógicas, a formação, a educação, a educação do campo executada por este sujeito, a perspectiva da educação transformadora, o

⁴ Para conhecer mais sobre o tema: Representações Sociais em Movimento recomenda-se a leitura do livro “representações sociais em movimento: pesquisas em contextos educativos geradores de mudança” organizado por Luiz Paulo Ribeiro e Maria Isabel Antunes-Rocha.

materialismo histórico dialético presente nas ações e, reforçando o estudo de 2015, o papel da Mística na consolidação das práticas artísticas e na identidade campesina. Assim, é estrutural nesta pesquisa a seguinte consideração:

Para José de Souza Martins, no contexto de uma publicação de 1989, as práticas artísticas dos sujeitos do Campo estão em um movimento dinâmico, por representarem, em sua essência, a resistência, a luta e a identidade dos sujeitos do Campo. Ao pensarmos em identidade, é importante para o autor, a dinamicidade dessa identidade uma vez que as mudanças no contexto do Campo trazem para os sujeitos a necessidade de reelaboração destas identidades. (CARVALHO, 2017, p. 45).

Neste trecho a autora atrela a dinamicidade da identidade com as mudanças contextuais do campo e as práticas artísticas. Assim, as formas de pensar, sentir e agir sobre/com/de tais práticas está alicerçada na dinâmica social e nas formas como os sujeitos percebem-se, pensam e comportam-se. Neste caminho, o sujeito começa a se perceber de outras formas, observar mais os elementos que são pertencentes ao seu campo identitário:

E depois da licenciatura em educação do campo, muito especialmente falando da Língua, Arte e Literatura, eu considero que, falando da área e mais especificamente da educação do campo, que traz essa valorização cultural e a questão da arte como expressão. Então, assim, ver, enxergar, enxergar que o som do carro de boi que passa na rua, enxergar que a batida do marceneiro mexendo é arte, enxergar a capoeira como forma de arte, enxergar a questão das danças, das festas juninas e das cantigas de roda. Enxergar a arte que está presente. Isso a licenciatura em educação do campo ajudou muito certamente (Camila- sobre a formação e seu olhar para a cultura da região). (CARVALHO, 2017, p. 160).

Por outro lado, a participação em eventos culturais também é uma forma de reforçar a identidade. Isso acontece com um dos sujeitos pesquisados por Carvalho (2017, p. 200):

Percebemos que a articulação com a cultura popular e a identidade do Campo foi fortalecida a partir da participação no festival de Folclore, evento que mobilizava a comunidade escolar bem como as instituições coletivas como associações, sindicatos e organizações do município. Para além de se pensar em um evento pedagógico, o festival assumiu contornos de evento do município sendo parte do calendário da população. Além da participação em festivais de

folclore, Lucas destaca em sua fala participações em festividades populares como a Festa de São João. Para ele, acompanhar as festas organizadas por moradores das ruas, famílias, participar da dança e prestigiar todos os elementos é uma forma de estar em encontro com a sua cultura.

Como apresentado pela autora, eventos culturais mobilizam a comunidade escolar. A mobilização é uma forma de sensibilização que pode agir pelo viés da experiência, o sujeito vivencia, é tocado afetivamente por alguns elementos e passa a pensar, sentir e agir sob outros referenciais, ou ainda, reforça o que já tem e que encontrou valorizado comunitariamente.

Neste trabalho, Carvalho também verifica a questão da formação e intensificação da identidade docente através da prática. Assim, passar a nomear-se como professor, auto atribuir-se como tal perpassa também pela autoinclusão em uma categoria socialmente construída: a representação social do que é ser professor.

Para apreender o movimento realizado por Camila, após sua inserção profissional na docência, consideramos a mudança em diálogo com os conhecimentos anteriores, o elemento chave de seu processo de construção das Representações Sociais. Embora notemos que, em suas práticas artísticas, ela permaneça com a intencionalidade de afirmação da identidade dos sujeitos do campo, a partir das festas populares, elemento utilizado por ela no estágio do LeCampo, notamos que tal prática agrega novos significados, quando ela começa a atuar como professora. [...] Se, no momento de estágio, Camila buscava instigar os alunos a conhecerem a cultura, como forma de reconstruir sua história de aprendizado no LeCampo e de valorização das práticas artísticas do município, agora no momento de atuação, docente, ela traz os conteúdos e discussões teóricas, apreendidos no curso de mestrado em Educação do Campo. Logo, ao falar das festas populares, ela destaca a importância do protagonismo e da auto-organização dos sujeitos, para atuarem como resistência à exploração do capital. (CARVALHO, 2017, p. 256).

Ao final de suas análises, Carvalho (2017) pontua novamente os movimentos que os dois sujeitos analisados perfazem na mobilização de suas representações sociais estando estas intrinsecamente correlacionadas com marcações identitárias relevantes em relação à atividade docente e a apropriação territorial.

Outro elemento percebido, na análise dos movimentos das Representações Sociais, é a experiência do sujeito como elemento crucial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação do Campo. Camila e Lucas, ao falarem com seus

alunos sobre a importância de valorizarem a memória artística e cultural, falam da importância de os alunos darem prosseguimento ao trabalho que agora eles fazem. Notamos que a experiência do sujeito, a partir da moradia, trabalho ou relação de luta com o Campo, possibilita a construção de análises que são apropriadas pelos alunos, uma vez que se fala do olhar de dentro, de alguém que conhece os desafios do transporte escolar, das injustiças na exploração de trabalho do Campo e, assim, constrói uma prática que dialogue com estes sujeitos. [...] Ao pensarmos no avanço das práticas pedagógicas e artísticas de Camila e Lucas, em relação ao período em que realizaram o estágio, podemos perceber que as práticas incorporaram novos elementos reflexivos, inclusive princípios da Educação do Campo como: protagonismo, identidade e sustentabilidade. (CARVALHO, 2017, p.299).

Assim, no trabalho de Carvalho (2017) há um reconhecimento explícito da correlação entre identidade e representações sociais. Se de um lado temos que as RS são tensionadas pelas vivências dos sujeitos e incidem na sua apropriação identitária, por outro, os demarcadores identitários vão surgindo e se fazendo presentes nas formas de pensar, sentir e agir. A partir deste texto percebemos a troca contínua dessas duas teorias.

h) Escrita acadêmica

O texto de Gomes (2018) trata das representações sociais de alunos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a escrita, principalmente no que tangencia às repercussões da entrada no ambiente do ensino superior nas escritas constituídas ao longo da vida dos sujeitos entrevistados. Para tanto, ela utiliza da coleta de dados através de questionários e entrevistas narrativas e, para a análise de dados, utiliza de análise de trajetórias e análise de discurso. A autora parte de alguns pressupostos (a) que a escrita não é algo valorizado para os sujeitos do campo, (b) que a instituição escola não valoriza a escrita dos sujeitos do campo e por isso não dá ênfase nela e (c) ao entrar na universidade esses sujeitos oriundos do campo veem-se na iminência de superar estigmas – representações sociais negativas ou depreciativas – e se colocar em um lugar de possibilidade de escrita.

Nesse processo, comparando a todas as outras pesquisas aqui analisadas, talvez seja a pesquisa de Gomes (2018) a que mais traz elementos para discutir sobre as correlações entre identidade e representações sociais. Uma vez que há um lugar historicamente constituído para a escrita em relação às populações do campo isso se torna algo caracterizado, esperado: identitário. E, ao deparar com a necessidade de escrita na universidade estes alunos são demandados a rever seus processos identitários para que

seja necessário 'sobreviver' no universo acadêmico. Assim, ela coloca como problemática da pesquisa: "como esses estudantes lidam com tais tensionamentos de modo a colocarem em movimento, modificando (ou não) suas formas de pensar, agir e sentir em relação ao mundo da escrita?" (GOMES, 2018, p. 16).

Gomes (2018, p. 62) traz a implicação que todo fenômeno traz para o reconhecimento dos sujeitos, uma vez que conhecer qualquer fenômeno é também reconhecer a si próprio diante do mesmo, sendo que qualquer reconfiguração "pode afastar os indivíduos de princípios que foram solidamente construídos e que 'determinam' formas de sentir, agir e pensar desses mesmos indivíduos".

Há no referido trabalho um resgate sobre o impelimento à formação de representações sociais a partir do medo da perda da identidade. Para tanto a autora se mobiliza a resgatar em Moscovici (2012) e Jodelet (2001) tais aspectos, sendo as principais citações: "uma representação social emerge onde há risco para a identidade coletiva" (MOSCOVICI, 2012, p. 156 apud GOMES, 2018, p. 75) e "na medida em que surge o novo os grupos sociais não podem se manter indiferentes ao mesmo; assim mobilizam 'o medo, a atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defenderem'" (JODELET, 2001, p. 20 apud GOMES, 2018, p. 64). Neste caminho, é inerente trazer à cena o que Moscovici chama de pressão à inferência, ou seja, para dar conta de algo "novo" que remete medo e questiona a identidade dos sujeitos os sujeitos e grupos são tensionados a posicionar-se afetivamente, comportalmente e cognitivamente.

Com estes pressupostos e embasamentos a autora parte para a análise de 15 sujeitos alunos do curso de licenciatura em educação do campo através das narrativas transpostas em trajetórias, às quais ela nomeia serem permeadas por provações e suportes e, aos quais os sujeitos demonstram como suas representações sociais foram construídas assim como as suas identidades. A partir das trajetórias é possível perceber movimentos nas representações sociais dos indivíduos que hora questionam a função e o uso da escrita nos contextos educacionais e campesinos, ora demonstram a mobilização dos processos identitários para essas novas configurações. Exemplo disso são dois trechos presentes na pesquisa:

[Trecho 01] e não ganhava nada com o trabalho, nem com a escola, pelo menos em relação à escola eu pensava assim naquele tempo. (entrevista Marcelo). Evidencia-se neste trecho, a ausência de sentido de escola para esse jovem. É uma escola que em sua perspectiva (jovem) não lhe oferece nada; talvez por que distante dele, talvez por que ele sabe das dificuldades que terá que enfrentar para continuar

os estudos; nesse sentido, ele reflete e ancora a sua perspectiva no discurso do pai, permitindo relacioná-lo à visão [identitária] de um grupo social. É do pai de Marcelo o discurso (relatado) que afirma: 'tem que ter gente para capinar, para ser professor, então não precisava estudar não, porque isso é bobagem' (GOMES, 2018, p. 184).

[Trecho 02] Si, eu adoro escrever, mas e tenho certo medo, 'e aí tá certo?', essa coisa de verbo... eu não sou muito boa nisso, eu admito, tem que melhorar... E, assim, foi um desafio, né? Eu adoro escrever, adoro fazer poesias, assim, de acordo com a realidade, de acordo com aquilo que está acontecendo... até montei uma apresentação, mesmo, ali na sala de aula... [...] e aí se eu chegar lá na federal e falar errado. E assim, tem esse certo medo até hoje, né? Porque, infelizmente, a sociedade padronizou a língua de uma certa forma que, assim, falar errado do jeito que a gente fala lá na comunidade, se você falar nesses lugares, assim, a gente fica meio constrangido. (pausa) Eu tenho medo, é um desafio, estou aprendendo ainda [...] (GOMES, 2018, p. 247-248).

Nestes trechos, Gomes (2018) evidencia o que trabalha durante toda sua pesquisa: que existem representações sociais sobre a utilidade da escola para os sujeitos camponeses que "atingem" diretamente o papel da escrita para estes sujeitos – cabe ressaltar que este lugar do camponês em relação à escola traz marcas e delimitações identitárias em conjunto com as RS – e, que o medo é sentimento experimentado por estes ao vivenciarem a escrita na universidade, algo que questiona a sua própria identidade e as representações sociais constituídas.

Conclusões

A partir do levantamento teórico feito, pode-se notar que não são raros os estudos que tentam entender as correlações entre Representações Sociais e Identidade, cada um à sua forma demarca como as múltiplas influências acontecem com diferentes contextos, sujeitos e objetos, demonstrando como é profícua a pesquisa neste campo.

Assim como para Moliner e Cohen-Scali (2008) e Cohen-Scali (2010), continuamos a afirmar a interdependência constante entre a identidade e as representações sociais, que, conforme estes autores, não podem ser pensadas de forma isoladas. Talvez o melhor caminho, como apontado por Constalat-Founeau (1997), seja tentar entender a dimensão afetiva das representações e como as RS ressoam sobre os aspectos da identidade.

Nas pesquisas analisadas, ao contrário do que afirmam Nascimento e Gomes (2008), as marcas identitárias e demarcadores identitários não são incorporadas mecanicamente pelos sujeitos. Há um intenso movimento no qual o contexto, as

informações e as atitudes pressionam os sujeitos a produzir sentidos (representações sociais de si e de outros) e, nesse movimento, as vinculações identitárias auto e hétero atribuídas aparecem, são aceitas ou rejeitadas. Assim como os sujeitos das pesquisas analisadas sofrem influências nas suas subjetividades pelas marcas identitárias, há construções singulares nas suas formas de pensar, sentir e agir. Pode-se verificar que há processos intrapessoais, assim como há processos grupais que correlacionam identidade e representações sociais.

A partir dos achados de pesquisa, as afirmações de Deschamps e Moliner (2014) ficam evidentes ao considerarem que, como produtos identitários, demarca-se que os grupos têm representações sociais deles mesmos e a posição que ocupam em relação aos outros grupos. Ou seja, no envolvimento com a Educação do Campo os sujeitos vão construindo RS de si e do seu grupo em oposição a outros grupos.

Dessa forma, sobre as pesquisas analisadas paira uma representação de ser campestino, como sujeitos que desprovidos historicamente de direitos lutam cotidianamente por reconhecimento de suas identidades. Outrossim, tais pesquisas demonstram a importância do Movimento de Luta pela Educação do Campo, como um movimento de respeito à identidade do povo campestino, como afirma Molina (2011, p. 11) que “a luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade”.

Como em Santos (1998), consideramos que compreender as estratégias do sujeito e as dimensões da identidade que têm correlações com as representações sociais, seu aparecimento, permanência, fortificação e suplantação, faz com que fiquem mais claras as formas de partilhamento e entendimento de demais processos sociais como preconceito, violência etc. Assim, ao apontar a importância da relação entre identidade e representações sociais indicamos uma necessidade para os estudos de RS: ir além da descrição de quem são os sujeitos participantes das pesquisas, evidenciando como o objeto representado atinge, colabora e engendra as identidades, como ele as transformam.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, C.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Memória e história do Pronera**: contribuições para a educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel et al. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

AQUINO, Lucimar Vieira. **Representações sociais de educandos e educandas do curso de licenciatura em educação do campo sobre a leitura de textos acadêmicos**. Orientador: Maria Isabel Antunes Rocha. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das representações sociais**. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BONOMO, Mariana. **Identidade social e representações sociais de rural e cidade em um contexto rural comunitário: campo de antinomias**. Orientador: Lídio de Souza. 2010. 469 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CARVALHO, Cristiene Adriana Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em educação do campo**. Orientadora: Maria Isabel Antunes Rocha. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana Silva. **Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do campo**. Orientadora: Maria Isabel Antunes Rocha. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CARVALHO, C. A.; RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Representações sociais em movimento: uma análise de duas pesquisas no âmbito da educação do campo da FaE-UFG. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, 343-366, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3627>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COHEN-SCALI, Valérie. **Travailler et étudier**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

COSTALAT-FOUNEAU, A.-M. **Identité sociale et dynamique représentationnelle**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1997.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DINIZ-MENEZES, L. S. **Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo**. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2013. 128 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FERNANDES, B. M.; CEREBOLI, P.; CALDART, R. Primeira conferência nacional por uma educação do campo: texto preparatório. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, Elizabeth Moreira. **Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM**: um estudo na perspectiva das representações sociais. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2018. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

HENNIGEN, I.; GUARESCHI, N. M. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. **Psicologia da Educação**, v. 23, p. 57-74, 2006.

JACQUES, M. G. Identidade. In: JACQUES, M. G. et al. (orgs.), **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.

MANSANO, S. R. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARKOVA, Ivana. Social identities and social representations: how are they related? In: MOLONEY, G.; WALKER, I. **Social representations and identity**: content, process, and power. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

MOLINA, M. C. Apresentação. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 11-14, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2517>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MOLINER, P.; COHEN-SCALI, V. Représentations sociales et identité: des relations complexes et multiples. **L'orientation Scolaire et Professionnelle**, v. 34, n. 4, p. 465-482, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/osp/1770>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MOLINER, P.; GUIMELLI, C. **Les représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. Original publicado em 1961.

NASCIMENTO, E.; GOMES, R. Marcas identitárias masculinas e a saúde de homens jovens. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 7, p. 1556-1564, 2008. Disponível em: https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2008000700010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2019.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações Sociais de Educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência**. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, M. D. Representação Social e Identidade. In: A. MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

SILVA, J. C.; GARCIA, E. L. Produção de subjetividades e construção do sujeito. **Barbarói**, v. 35, p. 189-198, ago/dez. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2019.

TAJFEL, H.; TURNER, J. An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. **The social psychology of intergroup relations?**. Michigan: Brooks/Cole Pub. Co, 1979.

TELAU, Roberto. **Ensinar - incentivar - mediar: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre os processos de ensino/aprendizagem**. Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha. 2015. 179 f. Dissertação (Mestre em Psicologia, Psicanálise e Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: A. P. MOREIRA, A. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

WILSON, V.; ALVERNAZ, S. Quando marcas identitárias aparecem no artigo científico. **Profissão docente on-line**, v. 10, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2760/Quando%20marcas%20identit%C3%A1rias%20aparecem%20no%20artigo%20cien%C3%ADfico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ZAVALLONI, M.; LOUIS-GUERIN, C. **Identité sociale et conscience: introduction à l'ego-écologie**. Montréal: Presses Universitaires de Montréal, 1984.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Cristhianne Antunes David Oliveira; Sandra Emilia Hoffman Martins; Henrique da Silveira Zanin; Fabiano de Carvalho.*

Submetido em 09/02/2019

Aprovado em 15/08/2020

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