

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

FRANCIELLE CARVALHO DE FREITAS LIMA

**Representações sociais de meio ambiente de discentes do curso de licenciatura em
educação do campo da UFTM: subsídios para a educação ambiental**

Uberaba-MG

2023

Francielle Carvalho de Freitas Lima

Representações sociais de meio ambiente de discentes do curso de licenciatura em educação do campo da UFTM: subsídios para a educação ambiental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Miranda

Coorientador: Prof. Dr. Diógenes Valdanha Neto

Uberaba-MG

2023

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

L698r Lima, Francielle Carvalho de Freitas
Representações sociais de meio ambiente de discentes do curso de
Licenciatura em Educação do Campo da UFTM: subsídios para a educação
ambiental / Francielle Carvalho de Freitas Lima. -- 2023.
111 p. : il., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)
-- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023
Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Miranda
Coorientador: Prof. Dr. Diógenes Valdanha Neto

1. Educação ambiental. 2. Meio ambiente. 3. Representações sociais.
4. Educação. I. Miranda, Camila Lima. II. Universidade Federal do Triân-
gulo Mineiro. III. Título.

CDU 502:37

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter me capacitado durante estes dois anos, fazendo com que eu me mantivesse firme perante as adversidades encontradas no caminho, permitindo que eu finalizasse este importante ciclo da minha vida.

Agradeço a minha família que foi e sempre será meu alicerce, foram eles que me incentivaram na busca deste grande sonho, compreenderam a minha ausência, ansiedade, inseguranças e medos, sentimentos estes que muitas vezes insistiram em aparecer enquanto eu me dedicava à realização deste estudo.

Aos meus amigos pelo companheirismo e suporte nos momentos que mais precisei, foram eles que me aconselharam, escutaram e sempre fizeram questão de proferir a seguinte frase: Vai dar tudo certo! Por isso, dentre outros motivos que sou muito grata por ter cada um de vocês aqui comigo.

Agradeço imensamente a todos os meus alunos e amigos de trabalho, que foram peças fundamentais na minha construção como docente, fazendo com que me apaixonasse ainda mais pela área da educação e que sempre buscasse progresso na minha atuação como professora.

Estendo meus agradecimentos aos discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que foram o público-alvo, sem eles a pesquisa não aconteceria, eles forneceram uma grande ajuda e disponibilizaram um tempo para responder o questionário como todo carinho e atenção. Agradeço também à coordenação do curso de licenciatura em Educação do Campo que permitiu que a pesquisa com os estes discentes fosse realizada.

Aos amigos da pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática que foram meus parceiros durante as aulas, partilhando suas vivências, temas de pesquisa, seminários e proporcionaram através do convívio tantas trocas de conhecimentos e experiências, que levarei comigo a vida toda.

Agradeço aos membros da banca, Profa. Dra. Daniele Cristina de Souza e Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, por se dedicarem para realizar a leitura do meu trabalho, indicando importantes pontos para que fosse possível findar o presente estudo.

Aos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Educação em Ciências, Formação Docente e Representação Social (NUFORMARS) e Laboratório de Meio Ambiente, Ciência e

Educação (LAMACE), que através das reuniões propiciaram um grande enriquecimento no processo de aquisição de conhecimento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Camila Lima Miranda, por sempre me escutar, incentivar e acreditar que eu conseguiria vencer todas as adversidades que surgiram durante o percurso, eterna gratidão pela escolha em me orientar e me conduzir da melhor maneira possível, Deus sabe exatamente as pessoas que coloca em nosso caminho para que a caminhada seja mais leve e eu tenho certeza de que a escolha de quem seria minha orientadora neste percurso também foi escolha dele.

Agradeço ao meu coorientador, Prof. Dr. Diógenes Valdanha Neto, pela atenção e disponibilidade em sempre me ajudar, durante a minha graduação o senhor esteve presente me auxiliando e no mestrado não foi diferente, sou muita grata por todos os ensinamentos, suporte e parceria que se estenderam durante todos esses anos.

“Gosto daquilo que me desafia.

O fácil nunca me interessou.

Já o obviamente impossível sempre me atraiu e muito”

Clarice Lispector

RESUMO

Este estudo visou compreender quais são as representações sociais (RS) de Meio Ambiente de licenciandos do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), de modo a apontar possíveis elementos para Educação Ambiental (EA). Adotou como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Abordagem Estrutural, identificando os possíveis elementos do núcleo central e do sistema periféricos da RS. Esta pesquisa é de caráter qualitativo e teve como instrumento de coleta de dados questionário. Para a análise foi utilizado o software Evoc e a Análise de Conteúdo. Na categorização foram usadas as concepções de meio ambiente sistematizadas por Sauvé, a saber: Natureza, Recurso, Problema, Lugar em que se vive e Projeto. Os resultados obtidos foram divididos em cinco eixos: “Experiências prévias de forma o na temática ambiental”, “Análise estrutural das RS de Meio Ambiente”, “A importância do meio ambiente para os participantes”, “Concep es de Meio Ambiente” e “Apontamentos para a a o docente em meio ambiente”. No primeiro, os acadêmicos citaram três disciplinas que julgaram ser responsáveis por promover uma maior criticidade e reflexão acerca das questões ambientais, que foram “Ecologia geral no contexto da Educa o do Campo”, citada por sete estudantes (30,43%), um estudante citou a disciplina de “Química Ambiental no contexto da Educa o do Campo” (4,35%) e um discente mencionou “Questão Social e realidade local e regional” (4,35%). Já quatorze pessoas não mencionaram nenhuma disciplina específica (60,87%). Sobre a participa o em projeto/atividades voltadas   EA na escola ou em suas comunidades, dos 23 participantes que responderam ao questionário, dez estudantes não haviam participado de a es que envolvessem a temática ambiental, o que representa (43,48%) do público deste estudo, já 13 licenciandos estiveram de alguma forma engajados em projetos/atividades vinculados   EA, representando (56,52%). Por sua vez, no segundo eixo, na identifica o da estrutura da RS dos licenciandos, os termos "Cuidar", "Preservar" e "Vida" fazem parte dos possíveis elementos centrais das RS de meio ambiente dos licenciandos e os elementos periféricos são os termos: “Agroecologia” e “Natureza”. No terceiro eixo de análise, o predomínio da palavra “Vida” ao definir o que   meio ambiente, indica um aspecto biocêntrico para esta questão. No quarto eixo, sobre as concep es de meio ambiente, foi possível identificar as categorias “Problema” e “Projetos” ocupando a centralidade das respostas dos discentes, já como presença secundária das categorias constatou que prevaleceram nas respostas: “Lugar em que se vive” e “Problema”. A maior parte dos discentes deste estudo, desejam atuar como docentes, trabalhando em suas aulas as questões ambientais, propiciando um maior contato com contexto do campo. Entende-se que as RS destes discentes evidenciam um sentimento de cuidado e preserva o com o meio, percebe-se que estes adotam uma postura mais crítica perante as a es antrópicas que o modificam. Diante destes aspectos, acredita-se que a EA pode apontar caminhos para que os sujeitos sejam mais preocupados com as questões ambientais e que zelem pelo meio ambiente e pelos elementos abrigados por ele.

Palavras-chave: educa o ambiental; meio ambiente; representa es sociais; licenciatura em Educa o do Campo.

ABSTRACT

This study aimed to understand the social representations (SR) of the Environment of undergraduate students of the Rural Education course at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM), in order to point out possible elements for Environmental Education (EE). It adopted as theoretical framework the Theory of Social Representations of Serge Moscovici and the Structural Approach, identifying the possible elements of the central core and the peripheral system of the SR. This research is qualitative and had as data collection instrument questionnaire. The Evoc software and Content Analysis were used for the analysis. In the categorization were used the conceptions of environment systematized by Sauv e, namely: Nature, Resource, Problem, Place where one lives and Project. The results obtained were divided into five axes: "Previous training experiences in the environmental theme", "Structural analysis of the SR of Environment", "The importance of the environment for the participants", "Conceptions of the environment of the students" and "Points for teaching action in the environment". In the first, the academics cited three disciplines that they thought were responsible for promoting greater criticality and reflection on environmental issues, which were "General Ecology in the context of Field Education", cited by seven students (30.43%), one student cited the discipline of "Environmental Chemistry in the context of Field Education" (4.35%). Fourteen people did not mention any specific discipline (60.87%). Regarding participation in projects/activities related to EE at school or in their communities, of the 23 participants who answered the questionnaire, ten students had not participated in actions involving the environmental theme, which represents (43.48%) of the public of this study, while 13 undergraduates were somehow engaged in projects/activities related to EE, representing (56.52%). In turn, in the second axis, in the identification of the structure of the SR of the graduates, the terms "Caring", "Preserving" and "Life" are part of the possible central elements of the SR of the environment of the undergraduates and the peripheral elements are the terms: "Agroecology" and "Nature". In the third axis of analysis, the predominance of the word "Life" when defining what the environment is, indicates a biocentric aspect for this issue. In the fourth axis, on the conceptions of the environment, it was possible to identify the categories "Problem" and "Projects" occupying the centrality of the students' responses, already as secondary presence of the categories found that prevailed in the answers: "Place where one lives" and "Problem". Most of the students in this study wish to act as teachers, working in their classes on environmental issues, providing greater contact with the context of the field. It is understood that the SRs of these students show a feeling of care and preservation with the environment, it is perceived that they adopt a more critical stance towards the anthropic actions that modify it. In view of these aspects, it is believed that EE can point out ways for subjects to be more concerned about environmental issues and to take care of the environment and the elements sheltered by it.

Keywords: environmental education; environment ; social representations; degree in Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas adotadas para a construção do estado de conhecimento	23
Figura 2 - Faixa etária dos licenciandos da pesquisa.....	62
Figura 3 - Distribuição das frequências	68
Figura 4 -Esquema componentes curriculares e sua contribuição para os discentes.....	71
Figura 5 - Concepções de Meio Ambiente encontradas a partir das questões 8, 9 e 10.....	84
Figura 6 - Termos citados nas práticas ambientais dos futuros docentes	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções de meio ambiente propostas por Sauvé.	21
Quadro 2 - Bases de dados e quantidade de trabalhos encontrados e inseridos no estado de conhecimento.	24
Quadro 3 - Caracteriza�o dos estudos incluídos neste estado do conhecimento sobre representa�es sociais de meio ambiente.	25
Quadro 4 - Bases de dados e quantidade de trabalhos encontrados e inseridos no estado de conhecimento.	28
Quadro 5 - Caracteriza�o dos estudos incluídos no estado do conhecimento sobre representa�es sociais sobre Educa�o Ambiental.	29
Quadro 6 - Características do núcleo central e do sistema periférico.	52
Quadro 7 - Formulário aplicado no estudo piloto.	56
Quadro 8 - Estrutura do quadro de quatro casas e critérios para sua elabora�o.	67
Quadro 9 - Quadrante de Verg�s.	75
Quadro 10 - O que � meio ambiente na visão dos discentes.	79
Quadro 11 - Categorias de representa�es sociais de Meio Ambiente.	83

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

EA - Educação Ambiental

EFAC - Escola Família Agrícola do Brasil

FX - Frequência

GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IENCI - Investigações em ensino de Ciências.

LECampo - Licenciatura em Educação do Campo

MEC - Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MST- Movimentos dos Trabalhadores sem Terra

NC - Núcleo Central

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PRONEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

OME - Ordem média de Evocações

RBPEC - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

RS - Representações Sociais

TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras

TC - Tempo Comunidade

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE - Tempo Escola

TRS - Teoria das representações sociais

TU - Tempo Universidade

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ONU - Organizações das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	15
2	OBJETIVO GERAL	17
2.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE.....	18
3.1	UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	18
3.2	MEIO AMBIENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	20
3.3	ESTADO DO CONHECIMENTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE.....	23
3.3.1	Representações sociais de Meio Ambiente e Educação Ambiental: um estado do conhecimento.....	31
4	A EDUCAÇÃO DO CAMPO	36
4.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	36
4.2	A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LECAMPO).....	39
4.2.1	A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	42
5	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	45
5.1	ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO	48
5.2	ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	49
5.2.1	Abordagem Culturalista	49
5.2.2	Abordagem Societal.....	50
5.2.3	Abordagem Estrutural.....	51
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54

6.1	PROCEDIMENTOS INICIAIS.....	54
6.1.1	Estudo Piloto	55
6.1.2	Construção e aplicação do questionário	57
6.1.3	Participantes da pesquisa.....	60
6.2	TRATAMENTOS DOS DADOS.....	63
6.2.1	Análise de Conteúdo.....	64
6.2.2	Software <i>EVOC2000</i>	66
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
7.1	EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE FORMAÇÃO NA TEMÁTICA AMBIENTAL	70
7.2	ANÁLISE ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MEIO AMBIENTE	74
7.3	SENTIDO DO TERMO MEIO AMBIENTE PARA OS PARTICIPANTES	78
7.4	CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE DOS DISCENTES	81
7.5	APONTAMENTOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM MEIO AMBIENTE	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi estruturada em torno de questionamentos acerca das representações sociais de meio ambiente de discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com vistas a obter subsídios para a Educação Ambiental (EA).

A lente teórica utilizada no desenvolvimento desta pesquisa foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici. A TRS foi estabelecida por meio da publicação da obra denominada “*La Psychanalyse, son image, son public*”, em 1961. A partir deste marco, Moscovici tornou-se destaque no âmbito das ciências sociais e da psicologia, servindo de referência para muitos pesquisadores (Paula; Kodato, 2016; Reis; Bellini, 2011).

Segundo Jodelet (2001), a TRS se caracteriza por ser uma forma de conhecimento que é construída e partilhada no âmbito social no qual os sujeitos estão inseridos. Esta teoria busca a valorização do conhecimento que é concebido através da cultura, tradição, crenças e do cotidiano dos indivíduos, elementos estes que são responsáveis por exercer influências no modo das pessoas agirem e pensarem (Rocha, 2014). Diante disso, Wachelke e Camargo (2007) relatam que, por meio dos estudos das representações sociais, é possível compreender e interpretar as interações que os sujeitos estabelecem com o meio em que vivem.

Alguns autores, como Sauvé (2005), destacam que o meio ambiente não pode ser considerado apenas como um objeto de estudo, mas sim como um local que permite a conexão entre a natureza e cultura, sendo este um espaço responsável por auxiliar na constru o das identidades dos indivíduos, seus pensamentos, ideologias e nas intera o es que os sujeitos estabelecem com o meio em que vivem. Deste modo, o meio ambiente se caracteriza por ser uma representa o social, visto que não   possível atribuir apenas uma única defini o para ele (Reigota, 2001).

Nos últimos anos houve um crescimento em rela o aos problemas relacionados ao meio ambiente, fator este que pode ser atribuído às constantes agressões que são promovidas pelos seres humanos e que acabam gerando um impacto negativo neste meio (Polli; Camargo, 2015).   vista disso, cabe destacar que a EA tem potencial para exercer a o es transformadoras, capazes de promover uma responsabilidade compartilhada, na qual estejam envolvidos todos os indivíduos, assim como diversos coletivos que estão presentes na sociedade (Jacobi, 2003). Sauvé (2005, p. 317) discorre que a EA:

Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles.

Assim sendo, a EA pode proporcionar aos indivíduos momentos de reflexão e criticidade sobre o modo que as suas ações são refletidas no meio ambiente. Contudo, para que o processo da EA se suceda de forma significativa, é imprescindível o conhecimento da realidade local, ou seja, é necessário compreender as percepções que os indivíduos pertencentes a determinado território apresentam em relação ao meio ambiente e para isso é de suma relevância, considerar seus conhecimentos, tradições, valores, ideologias e suas necessidades (Luiz; Amaral; Pagno, 2009).

Estas afirmativas também são importantes para a Educação do Campo. Machado (2017) argumenta que a Educação do Campo tem sua gênese com os movimentos sociais e está relacionada com as lutas sociais. Para Molina e Sousa (2020), o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), um dos frutos das lutas supramencionadas, apresenta uma grande diversidade de camponeses, fator este que implica a compreensão da diversidade territorial de onde eles/elas advêm e, conseqüentemente, das diferentes formas de produção material da vida e das lutas que estes sujeitos coletivos protagonizam em cada um desses territórios. Apontam, ainda, que estes indivíduos apresentam uma bagagem cultural muito rica, que foi construída acerca das distintas tradições vivenciadas em seu território e isso, conseqüentemente, é refletido nas relações que estes estabelecem com o meio em que vivem.

Estabelecer um diálogo entre a EA e Educação do Campo mostra-se como algo bastante pertinente a ser abordado, visto que a EA traz importantes elementos para serem discutidos na Educação do Campo (Sobral, 2018). E a interação destes dois eixos temáticos pode oferecer elementos que permitam aos indivíduos compreenderem e refletirem, de que modo as suas atitudes estão ocasionando impactos no meio ambiente (Dantas; Soares; Santos, 2021).

Realizar estudos voltados para as questões ambientais, por meio da TRS, com os discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo pode propiciar a compreensão, interpretação e reflexão sobre as distintas representações sociais de meio ambiente que este grupo possui e as relações existentes entre estas representações. Fator este que irá fornecer um indicativo de como estão organizados os pensamentos e as principais ideias que estes indivíduos

apresentam em relação à temática ambiental (Polli; Camargo, 2015). Sendo assim, espera-se que o presente estudo possa possibilitar um entendimento mais amplo sobre o modo e o motivo dos sujeitos pensarem desta maneira (Andrade-Júnior; Souza; Brochier, 2004).

As abordagens relacionadas ao meio ambiente se disseminam em diferentes âmbitos sociais, o que demonstra a potencialidade deste tema, assim como todos os elementos que estão ligados a ele (Silva; Silva; Trevisan, 2014). Oportunizar discussões deste cunho, propicia uma aproximação dos processos educativos que fazem parte da bagagem de conhecimento destes sujeitos com a realidade que estes estão inseridos. E ao estabelecer esta relação é gerado um impacto positivo na prática pedagógica, visto que, os discentes são levados a analisar e refletir sobre as problemáticas ambientais que ocorrem ao seu redor (Dantas; Soares; Santos, 2021).

1.1 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A presente dissertação foi organizada na forma de capítulos. Assim, o capítulo inicial é dedicado à apresentação dos objetivos que guiaram a condução deste estudo.

Seguido pelo capítulo *Educação Ambiental e Meio Ambiente*, no qual versou-se sobre os principais acontecimentos que contribuíram para a consolidação da EA, assim como também as correntes de pensamentos proposta por Sauvé (2005), que descreveu sobre as distintas formas de pensar que os indivíduos podem apresentar sobre a EA, demonstrando deste modo a pluralidade e uma diversidade desta temática. Traz conceitos importantes para a compreensão do capítulo seguinte, o que justificou sua presença antes do capítulo do estado de conhecimento. Neste mesmo capítulo também buscou-se elucidar como as temáticas *Meio Ambiente e as Representa es Sociais* estão associadas, demonstrando também quais as principais concep es de meio ambiente que podem ser encontradas na sociedade.

O próximo capítulo apresenta a constru o do *Estado do Conhecimento*, no qual   apresentado um compilado de trabalhos que abordam as representa es sociais de Meio Ambiente e as representa es sociais de Educa o Ambiental, oportunizando compreender o que está sendo pesquisado nos últimos tempos acerca destas duas temáticas.

O seguinte, *Educa o do Campo*, foi construído de modo a destacar a incessante luta dos camponeses para a conquista de uma Educa o de qualidade. Além disso, buscou-se caracterizar a LECampo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

O capítulo *Teoria das Representações Sociais* é destinado à apresentação dos aspectos referentes ao modelo teórico utilizado nesta Dissertação. Neste discorre-se sobre os principais pressupostos desta teoria, relatando suas principais abordagens, enfatizando a abordagem estrutural que foi empregada no presente estudo.

A seção *Percurso Metodológico* esclarece sobre os procedimentos adotados para o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, as seções finais são dedicadas ao tratamento dos dados, discussão dos resultados obtidos neste estudo, encerrando-se com algumas considerações.

2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do presente estudo é compreender quais são as representações sociais de Meio Ambiente de licenciandos do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), de modo a apontar possíveis elementos para Educação Ambiental.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- 2.1. Investigar quais são as representações sociais de meio ambiente dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.
- 2.2. Interpretar as representações sociais de meio ambiente desses discentes e dessa forma apontar possíveis elementos para Educação Ambiental.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE

Neste capítulo é apresentado um panorama sobre a história da Educação Ambiental, destacando os principais acontecimentos que foram de imensa relevância para a consolidação e a disseminação da EA, seguido por um retrato da Literatura sobre Meio Ambiente e Representações Sociais, o qual visa compreender como essas duas temáticas estão associadas, demonstrando também quais as principais concepções de meio ambiente que podem ser encontradas na sociedade.

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) esclarece 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 muitos buscam explicar como é esta relação estabelecida entre o homem e a natureza (Dias; Dias, 2018). Para Reigota (2017), 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.

No ano de 1965 ocorreu a Conferência de Educação da Universidade de Keele na Inglaterra. Foi durante este evento que foi utilizada pela primeira vez a terminologia “Educação Ambiental”. Para Oliveira (2006) outro ponto de suma relevância abordado nesta conferência foi em relação a recomendação que a EA seria parte primordial para a educação de toda a sociedade.

A data de surgimento da EA foi em meados dos anos 60, o advento da EA sempre esteve fortemente ligado às incessantes preocupações com as problemáticas ambientais, visto que, os recursos naturais vinham se tornando cada vez mais escassos enquanto o desenvolvimento capitalista e a revolução industrial estavam ocasionando danos que poderiam

ser irreversíveis. Diante deste fato, era de suma relevância que a sociedade começasse a se sensibilizar e a buscar soluções para as problemáticas ambientais que estavam se sucedendo (Silva *et al.*, 2006).

Tendo a necessidade de desenvolver uma postura mais crítica sobre o que vinha ocorrendo no ambiente, foram surgindo algumas ações e movimentos. Oliveira (2006, p. 161) relata em seu trabalho o seguinte ponto:

Um fato interessante aconteceu 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.

Além da publicação do documento “Os Limites do Crescimento”, no ano de 1972 também se sucedeu a 1ª Conferência Mundial de Meio Ambiente Humanos, que foi realizada no território de Estocolmo localizada na Suécia, este encontro resultou em um acordo entre os países da ONU que estavam presentes no evento, no qual foi redigido um documento cujo eixo central abordava sobre necessidade de educar o ser humano (Arraes; Videira, 2019).

Por intermédio desta conferência, foi realizado o encontro de vários países inclusive o Brasil e a partir disso foram elaborados critérios e normas em relação ao uso corretamente ecológico do meio ambiente, temáticas relacionadas à poluição do ar e das águas, também foram pautas das discussões deste importante evento. Entretanto, o grande avanço da Educação Ambiental e a adoção de uma postura realmente preocupada com as questões ambientais, só ganharam forças nas décadas de 1980 e 1990 (Silva, 2017).

Porém ainda na década de 70 ocorreu a Conferência de Tbilisi, que foi vista como uma marca mundial, este importante evento ocorreu em Geórgia e foi nomeado como “*Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental*”, foi através deste encontro que foi possível elaborar metas, preceitos e estratégias para a EA (Oliveira, 2006). Segundo Aguiar *et al.* (2017), este evento foi de suma relevância pois permitiu estabelecer os aspectos norteadores presentes na Educação Ambiental, destacando também a forte questão da transdisciplinaridade que ela carrega.

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). No Brasil na década de 70, a EA se caracterizava por ser de caráter conservacionista (ProNEA, 2005). Porém, nas décadas de 80 e 90 acabou tendo algumas mudanças e a EA passou a ser um campo marcado pela pluralidade e pela diversidade (Lima, 2009).

De acordo com Otero e Neiman (2015), foi por meio do evento Rio 92 que se tornou possível realizar um debate ambiental em nível global, propiciando deste modo que distintas entidades estabelecem um contato com o governo, para tratar de assuntos de caráter ambientalista.

No ano de 1994 ocorreu a construção de dois importantes pilares do âmbito da educação, foram eles o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) (Brasil, 2005) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocasionado que a Educação Ambiental fosse discutida nas instituições de ensino. Ela ainda relata em seu trabalho que no ano de 2002 foi regulamentada a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, através do Decreto 4.281 do poder executivo, lei esta que viabilizou os programas que a educação ambiental fosse abordada nos mais distintos níveis escolares (Oliveira, 2006).

3.2 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 EA (Reigota, 2001).

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 vêm ganhando destaque em diversos estudos, visto que, os órgãos governamentais assim como também 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, 2000).

Todos os sujeitos estão constantemente em contato com o meio em que vivem, é nesta interação com os espaços que os cercam que eles criam suas concepções sobre o que é meio ambiente, ação esta que implica no desenvolvimento de valores e atitudes em que ele terá com o mesmo. Diante do exposto, o presente capítulo destina-se a apresentar as principais concepções de meio ambiente que podem ser encontradas na sociedade.

Para abordar sobre este assunto, será utilizado como principal referência o trabalho de Sauvé (2005) denominado “*Educa o Ambiental: possibilidades e limita es*”, neste estudo a autora evidencia que o meio ambiente está associado   constru o das identidades dos indivíduos e a rede rela es que estes criam uns com os outros. Já em rela o ao elo criado entre Meio Ambiente e a Educa o Ambiental, a autora aponta que o objeto da EA se caracteriza por ser justamente a rela o que o ser humano estabelece com o meio que vive.

Ao tratar sobre o vínculo entre o Meio Ambiente e a EA, a autora aponta que a EA possui como objeto de estudo a compreensão de como os sujeitos estabelecem as rela es com o meio ambiente. E na busca deste entendimento, torna-se necessário considerar as distintas categorias que são criadas por eles.

Para estabelecer um diálogo com as categorias de meio ambiente propostas por Sauvé, foi utilizado também um outro trabalho denominado “*Uma cartografia das correntes em educa o ambiental*” Sauvé (2005), através deste estudo foi possível descrever os objetivos da EA perante a cada corrente. Diante disso foi construído um quadro (Quadro 1) contendo as categorias de meio ambiente, sua descri o e objetivos da EA.

Quadro 1 - Concep es de meio ambiente propostas por Sauvé

Categorias	Descri�o	Objetivos da EA
meio ambiente – natureza	Associado às questões de respeito e preserva�o, dando um enfoque sobre as questões socioambientais. Destaca-se nesta concep�o a relevância de reestruturar o elo entre o ser humano e natureza, trazendo � tona o sentimento de pertencimento � natureza, que se mostra peça fundamental no processo dos sujeitos criarem sua identidade de ser vivo entre os demais seres vivos. Nesta categoria busca-se reconhecer as rela�es criadas entre a diversidade biológica e a cultural, que proporcionam uma diversidade “biocultural”, exercício este proporcionado pela EA.	Estabelecer uma liga�o com a natureza.
meio ambiente – recurso	Não � possível haver vida sem a presença dos ciclos relacionados � matéria e a energia. Nesta categoria a Educa�o Ambiental almeja proporcionar uma educa�o direcionada � “gestão” de nossas próprias condutas, seja ela em sua individualidade ou de modo coletiva, � necessário respeitar os recursos vitais que são extraídos deste meio.	Desenvolver uma postura e um comportamento, marcados por a�es ligadas � conserva�o e a gestão ambiental.

meio ambiente – problema	Nesta categoria a concepção de meio ambiente, está ligada fortemente as problemáticas ambientais, o que induz a busca por meios para preveni-las e resolvê-las, para que estas ações ocorram é necessário potencializar a investigação crítica diante das realidades presentes no meio em que se vive e desse modo diagnosticar as adversidades apresentadas, motivando a criação de projetos que almejam preveni-las.	Buscar habilidades que permitam diagnosticar e resolver as problemáticas ambientais.
meio ambiente — sistema	O sistema está relacionado à compreensão para que assim seja possível tomar uma decisão melhor, para que esta ação se suceda é necessário analisar componentes e entender as relações criadas no meio ambiente. Nesta conduta a educação ecológica, pode proporcionar um entendimento essencial proporcionando que se conheça a complexidade da diversidade que está presente no seu próprio meio ambiente, abordando uma perspectiva sistêmica, a EA eleva também a reconhecer os vínculos existentes entre várias esferas da vida, sejam elas política, econômica e ambiental.	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas
meio ambiente — lugar em que se vive	Associado ao local que se vive, aos ambientes presentes no dia a dia. Diante desta concepção a EA auxilia a analisar e a redescobrir o lugar em que se vive, buscando compreender o “aqui e agora”, propiciando que o indivíduo tenha um olhar marcado pela criticidade e de apreciação sobre as realidades cotidianas e desse modo busque fortalecer sua própria identidade e auxiliar na definição do próprio grupo social, considerando às relações que se mantém com o lugar em que se vive. Perante a esta concepção é possível construir projetos, de forma que a interação social, a EA ajudará a desenvolver um sentimento de pertencimento e irá favorecer o enraizamento. Destacando que o lugar em que se vive é a primeira instância do desenvolvimento de uma responsabilidade ambiental, onde aprende-se a se tornar guardião.	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertença
meio ambiente — biosfera	Esta concepção trata o meio ambiente como um local cujo a vivência ocorre de modo conjunto e a longo prazo. Considera a Terra como uma matriz de vida, que possui um grande significado para os povos indígenas, provocando uma reflexão sobre as formas que a sociedade se desenvolve. Neste ponto pode-se versar sobre a Educação Ambiental e a educação para o desenvolvimento.	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.
meio ambiente — projeto comunitário	Visa o empenho coletivo, acredita-se que o trabalho de modo conjunto pode provocar mudanças. Compreende-se que o meio ambiente é um objeto compartilhado, por este motivo é importante respeitar todas as formas de diálogos de distintos saberes. A EA atua nesta concepção promovendo uma reflexão crítica, voltada para uma postura democrática e cidadã.	Desconstruir as realidades socioambientais visando a transformar o que causa problema

Fonte: Elaborado pela autora a partir das categorias propostas por Sauvé (2005a, p. 317-319; 2005b).

Segundo Rosa e Santos (2017), através dos estudos que versam sobre representa es sociais de meio ambiente,   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 e a disseminarem aquilo que vos   ensinado e através deste movimento que se estabelece o senso comum, sendo este uma peça fundamental no processo de defini o das representa es sociais.

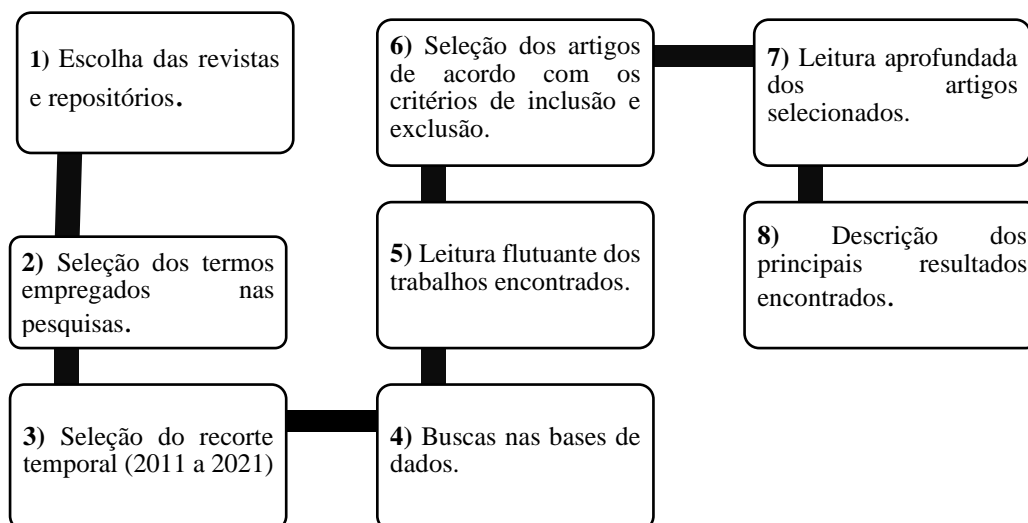
3.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE

O presente capítulo tem como principal objetivo compreender como a temática das representações sociais de Meio Ambiente e Educação Ambiental vêm sendo abordadas nos últimos anos, para isso foi realizado um estado do conhecimento destes dois eixos temáticos. Morosini e Fernandes (2014) apontam que o estado de conhecimento é caracterizado pelos seguintes parâmetros: identificação, registros e categorização, que são responsáveis por oportunizar uma reflexão e um apanhado sobre a produção científica de uma determinada área, priorizando um espaço de tempo, reunindo estudos de distintas naturezas, como periódicos, teses, dissertações e livros sobre um assunto específico.

Para Sousa e Souza (2021), os estudos que versam sobre representações sociais vêm demonstrando um significativo crescimento, visto que, através destes é possível compreender quais os conhecimentos, ideologias, culturas, opiniões, dentre outros aspectos, que são partilhadas por determinado grupo social em relação a um objeto específico. Assim, cabe compreender melhor o que vem sendo discutido no âmbito deste referencial.

Para realizar os respectivos estados de conhecimento “*Representações sociais de Meio Ambiente*” e “*Representações sociais de Educação Ambiental*”, foram adotadas algumas etapas sequenciais, conforme demonstrado na (Figura 1).

Figura 1 - Etapas adotadas para a construção do estado de conhecimento



Conforme os procedimentos citados na figura acima, a primeira ação adotada foi a escolha das bases de dados, que seriam realizadas as pesquisas. As bases de dados selecionadas foram as seguintes: BDTD, Ensino de Ciências, Ciência & Educação, Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Investigações em Ensino de Ciências (IENCI), Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC) e Alexandria. Estas bases possuem representatividade no Ensino de Ciências, por isso foram escolhidas.

O primeiro tema estudado foi sobre as representações sociais de meio ambiente. Com as bases de dados já escolhidas, foram realizadas as pesquisas nestas. Para as buscas empregou-se as seguintes terminologias: "*representações sociais*" e "*meio ambiente*". Com os trabalhos obtidos através desta ação, foi feita uma leitura flutuante dos materiais e a partir deste momento, foram adotados alguns critérios de inclusão e exclusão, para selecionar aqueles trabalhos que melhor se adequassem com a proposta desta pesquisa.

Os estudos que compõem este estado do conhecimento são artigos, teses e dissertações que foram publicados nos últimos 10 anos (2011 a 2021), visto que, este foi o recorte temporal priorizado para este trabalho. Além disso, as pesquisas para compor este compilado, deveriam versar sobre as duas temáticas: representações sociais e meio ambiente. Já como critérios de exclusão, os trabalhos que discutissem apenas um eixo temático, estivessem fora do recorte temporal estabelecido e que estavam incompletos nas bases de dados não foram selecionados para compor este estado de conhecimento.

As realizações das buscas se sucederam em uma única etapa, no mês de dezembro do ano de 2021 e em cada base de dados, encontrou-se os respectivos resultados, apresentados no (Quadro 2).

Quadro 2 - Bases de dados e quantidade de trabalhos encontrados e inseridos no estado de conhecimento

Bases de Dados	Quantidade de Trabalhos encontrados	Quantidade de Trabalhos inseridos
BDTD	73 resultados	9 trabalhos
Ciência & Educação	6 resultados	3 trabalhos
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	0 trabalho	0 trabalho
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.	1 trabalho	0 trabalho

Revista Brasileira de Pesquisa Investigações em Ensino de Ciências (IENCI).	0 trabalho	0 trabalho
Alexandria	0 trabalho	0 trabalho

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Ao final das buscas foram selecionados 12 estudos que se alinham à proposta do presente trabalho. Com a seleção feita, foi realizada uma leitura mais detalhada e elaborado um (Quadro 3), contendo os seguintes pontos: autores, instituição, título, objetivo, ano de publicação e a base de dados que o trabalho estava inserido. O objetivo principal da construção deste quadro, foi possibilitar uma análise mais minuciosa de cada pesquisa, além de propiciar uma melhor apresentação dos pontos encontrados nos estudos.

Quadro 3 - Caracterização dos estudos incluídos neste estado do conhecimento sobre representações sociais de meio ambiente

Autores	Instituição	Título	Objetivo	Ano de Publicação	Base de Dados
Vittorazzi; Gouveia; Silva.	Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP).	Representações sociais do Meio Ambiente: Implicações em Abordagens de Educação Ambiental sob a perspectiva crítica com os alunos da primeira etapa do ensino fundamental.	Identificar o conteúdo e a organização das representações de Meio Ambiente construídas por um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Estado do Espírito Santo.	2020	Revista Ciência e Educação
Dautro	Universidade Estadual da Paraíba.	Representações sociais de meio ambiente e balneabilidade: Um estudo no Balneário do Açude, em Santa Rita- PB.	Conhecer as representações sociais e percepção acerca do meio ambiente expressas pelos moradores, transeuntes e frequentadores do Balneário do Açude-Santa Rita (PB- Brasil).	2018	BDTD
Carletto	Universidade Tecnológica Federal do Paraná.	Representações sociais de estudantes do ensino médio em escola do campo sobre química e meio ambiente.	Identificar as representações sociais sobre Química e Meio ambiente de estudantes do ensino médio de uma escola do campo situada no Estado do Paraná, assim como, investigar relações entre essas representações com a Educação Ambiental.	2017	BDTD

Melo	Universidade Federal de Sergipe.	Meio ambiente: Um estudo das representações sociais de professores de biologia dos centros de excelência de Sergipe.	Identificar as Representações Sociais de meio ambiente dos(as) professores(as) de Biologia dos Centros de Excelência de Sergipe, três deles localizados em Aracaju e um em Nossa Senhora da Glória, e ainda verificar se existe relação entre as Representações Sociais desses professores e o seu discurso sobre a sua prática pedagógica.	2014	BDTD
Gois	Universidade Federal de Sergipe.	Crianças e assentamento e meio ambiente e representações e vivências.	Analisar as representações sociais de meio ambiente construídas por crianças que estudam na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Jacaré-Curituba, sertão sergipano.	2014	BDTD
Pereira	Universidade Federal de Sergipe.	Meio ambiente e Representações sociais de pescadores.	Investigar sobre as representações sociais dos pescadores ribeirinhos sobre as mudanças ocorridas no meio ambiente, acompanhadas durante a trajetória de vida de cada sujeito participantes.	2013	BDTD
Magalhães-Júnior; Tomanik	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Representações Sociais de Meio Ambiente: Subsídios para a formação continuada de professores.	Investigar as Representações Sociais sobre o meio ambiente compartilhadas pelos professores das séries iniciais da Educação Básica da cidade de Porto Rico, Estado do Paraná, Brasil, para indicar caminhos para a formação continuada desses profissionais como Educadores Ambientais.	2013	Revista Ciência e Educação

Klug	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.	Representações sociais de meio ambiente e Educação Ambiental de alunos do ensino médio do município de São Francisco do Sul/SC.	Explorar e compreender, por meio da teoria das representações sociais, de que maneira alunos do ensino médio de escolas públicas de São Francisco do Sul representam o meio ambiente.	2013	BDTD
Polli	Universidade Federal de Santa Catarina.	Representações sociais do meio ambiente e da água na mudança de paradigmas ambientais.	Identificar as representações sociais do meio ambiente e da água em pessoas de diferentes faixas etárias comparando-as com os paradigmas ambientais dominantes no passado e atualmente.	2013	BDTD
Aires; Bastos	Ciência e Educação.	Representações sobre meio ambiente de alunos da Educação Básica de Palmas (TO).	Investigar as representações sociais sobre meio ambiente, de 791 alunos da Educação Básica de Palmas (TO), no Ensino Fundamental e Médio das redes privada, municipal e estadual, mediante análise de documentos e pesquisa de campo, utilizando-se a técnica de mapas mentais.	2011	Revista Ciência e Educação
Capelari	Universidade Estadual de Maringá	As representações sociais de ambiente e qualidade de vida entre viticultores do município de Marialva – PR.	Estudar as representações sociais de meio ambiente e qualidade de vida de famílias de pequenos produtores rurais, que cultivam uvas em uma comunidade rural, no Município de Marialva - PR.	2011	BDTD
Magalhães-Júnior	Universidade Estadual de Maringá.	Formação continuada em meio ambiente: transposição didática e representações sociais.	Identificar as representações sociais que o grupo de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental da educação básica da Escola Municipal de Porto Rico, Estado do Paraná, Brasil, compartilha sobre meio ambiente, a fim de indicar caminhos para a formação continuada na área ambiental.	2011	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

O segundo levantamento bibliográfico foi sobre a seguinte temática: “representações sociais de Educação Ambiental”, o primordial objetivo de pesquisar sobre este tema, é compreender e elucidar os principais aspectos relacionados a seguinte questão: “*Como têm sido desenvolvidas as pesquisas acerca da Educação Ambiental com o aporte teórico da TRS?*”

Destaca-se que as bases de dados utilizadas no estado de conhecimento foram também as escolhidas para esta segunda. Para a realização deste levantamento, foram empregadas as seguintes terminologias: “*representações sociais*” de “*Educação Ambiental*”, posteriormente a esta ação realizou-se uma rápida leitura dos trabalhos encontrados e foram priorizados alguns critérios de inclusão e exclusão para selecionar aqueles que melhor se adequassem a proposta deste estudo.

Os trabalhos que compõem este segundo estado do conhecimento são artigos, teses e dissertações que foram publicados nos últimos 10 anos (2011 a 2021), visto que, este foi o recorte temporal priorizado para o trabalho. As pesquisas que abordassem as temáticas: representações sociais e Educação Ambiental de forma conjunta e os trabalhos que foram publicados nos idiomas portugueses (Brasil) ou espanhol, foram incluídos no estado de conhecimento. Como critérios de exclusão, os trabalhos que discutiram apenas uma temática, e que estavam fora do recorte temporal estabelecido, não fizeram parte deste compilado.

As buscas nas bases de dados se sucederam em uma única etapa que foi realizada na data de 27/05/2022, após empregar as terminologias “representações sociais” de “Educação Ambiental”, foram obtidos os seguintes resultados demonstrados no (Quadro 4).

Quadro 4 - Bases de dados e quantidade de trabalhos encontrados e inseridos no estado de conhecimento

Bases de Dados	Quantidade de Trabalhos encontrados	Quantidade de Trabalhos inseridos
BDTD	59 resultados	8 trabalhos
Ciência & Educação	6 resultados	0 trabalho
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	9 trabalhos	1 trabalho
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.	0 trabalho	0 trabalho

Revista Brasileira de Pesquisa Investigações em Ensino de Ciências (IENCI).	1 trabalho	0 trabalho
Alexandria	0 trabalho	0 trabalho

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Ao final das buscas foram selecionados 9 estudos, que se alinham à proposta do presente trabalho. Com a seleção feita, foi realizada uma leitura mais detalhada e elaborado o (Quadro 5), contendo um panorama geral dos estudos, trazendo os seguintes pontos: autores, ano de publicação, instituição, bases de dados, título e objetivo.

Quadro 5 - Caracterização dos estudos incluídos no estado do conhecimento sobre representações sociais sobre Educação Ambiental

Autores	Instituição	Título	Objetivo	Ano de Publicação	Bases de Dados
Angelo	Universidade Federal da Paraíba.	Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em Educação Ambiental.	Analisar como os discentes egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, que são os principais responsáveis no ambiente escolar de tratar questões ambientais, veem sua formação em EA.	2014	BDTD
Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Pato Branco.	Educação Ambiental: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores.	Identificar e analisar as relações entre representações sociais sobre Educação Ambiental e as práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de cursos de licenciatura de duas universidades federais, localizadas na região sudoeste do Paraná.	2014	BDTD
Avila	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Pato Branco.	Representações sociais sobre Educação Ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no ensino fundamental.	Conhecer o atual quadro de Educação Ambiental (EA) desenvolvido pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do referido município; identificar suas representações sociais sobre EA e os modos pelos quais essas representações são objetivadas em suas práticas pedagógicas.	2015	BDTD
Saccol	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Pato Branco	Educação Ambiental e representações sociais: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.	Identificar e compreender as representações sociais de Educação Ambiental de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas municipais de Pato Branco.	2012	BDTD

Klug	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Representações sociais de meio ambiente e Educação Ambiental de alunos do ensino médio do município de São Francisco do Sul/SC.	Investigar as representações sociais de meio ambiente e Educação Ambiental dos alunos do ensino médio de escolas públicas do município de São Francisco do Sul em Santa Catarina.	2013	BDTD
Alcântara	Universidade Federal da Bahia.	Representações Sociais de meio ambiente, Educação Ambiental e gestão de áreas protegidas de gestores e técnicos de parques urbanos na cidade de Salvador, Bahia, Brasil.	Analisar as representações sociais de meio ambiente, Educação Ambiental e gestão de áreas protegidas de gestores e técnicos de quatro parques urbanos da cidade de Salvador, Bahia, Brasil.	2013	BDTD
Galvão	Universidade Estadual de Maringá.	As representações sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à conferência nacional infanto-juvenil pelo meio ambiente.	Conhecer as Representações Sociais que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Fênix - PR compartilham sobre Educação Ambiental, bem como a relação dessas representações com os projetos voltados à Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente que são desenvolvidos nas escolas.	2015	BDTD
Luz	Universidade Estadual de Campinas	Uma reflexão colaborativa sobre representações sociais da Educação Ambiental	Reconhecer e discutir as representações sociais da Educação Ambiental entre um grupo de professores de uma escola estadual.	2016	BDTD
Mesa et al.	Tecné, Episteme y Didaxis: TED	Representaciones de la educación ambiental y del campus universitario. Una mirada de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional.	Investigar as representações sociais de Educação Ambiental de discentes e docentes universitários, identificando as referências simbólicas, as práticas e a construção de significados sobre o meio ambiente e a natureza dos problemas ambientais.	2013	Ensaio Pesquisa em Educação ou em Ciências

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

No subcapítulo a seguir, serão relatados os principais aspectos encontrados em cada estado do conhecimento.

3.3.1 Representações sociais de Meio Ambiente e Educação Ambiental: um estado do conhecimento¹

Essa seção está organizada em dois momentos: no primeiro foi priorizado apresentar os principais resultados encontrados referente a pesquisa: Representações Sociais de Meio Ambiente. Já no segundo momento foi exposto os principais resultados encontrados na pesquisa sobre Representações sociais de Educação Ambiental”. No entanto, ao decorrer deste texto foram estabelecidos pontos de conexão entre os temas Meio Ambiente e a Educação Ambiental.

Em relação à pesquisa sobre representações sociais de meio ambiente, foram selecionados doze estudos que se alinharam à proposta do presente trabalho. As pesquisas desta temática, estudaram três públicos-alvo, um deles foram os professores da educação básica (Melo, 2014; Magalhães-Júnior; Tomanik, 2013; Magalhães-Júnior, 2011). Outro público-alvo foram os discentes da educação básica (Vittorazzi; Gouveia; Silva, 2020; Carletto, 2017; Gois, 2014; Klug, 2013; Aires; Bastos, 2011). E por último, pessoas residentes em comunidades tradicionais (Dautro, 2018; Polli, 2013; Pereira, 2013).

Analisando os estudos que tiveram como público docentes (Melo, 2014; Magalhães-Júnior; Tomanik, 2013; Magalhães-Júnior, 2011), foi destacado que as representações sociais de meio ambiente dos educadores apresentavam uma forte tendência à uma concepção generalista do que seria meio ambiente, a qual muitos acabam enxergando este local apenas como um espaço para viver.

Sobre este tipo de visão mencionada no trecho acima, pode-se dizer que tal postura muitas vezes é adotada pelos sujeitos, devido a estreita relação que o homem constrói com o ambiente, uma vez que, acaba enxergando-o como um local de apropriação e domínio, limitando-se apenas a este pensamento (Dulley, 2004). Perante a esta colocação, é válido destacar que os indivíduos que adotam esta ideologia acabam apresentando uma certa resistência em compreender o meio ambiente como sendo um espaço sistematizado, que é marcado pelas relações individuais e coletivas e que através dele as relações sociais são tecidas e compreendidas. Ou seja, as vivências, culturas, tradições e o contexto social que os indivíduos

¹ Esta revisão foi submetida e aprovada no XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), será publicada nos anais do evento que ocorrerá entre os dias 02 a 06 de outubro de 2023.

estão inseridos, exercem uma forte influência no modo que eles vislumbram, reconhecem e expressam a relevância que o meio ambiente ocupa em suas vidas (Busato *et al.*, 2012).

Outro ponto destacado nos trabalhos que tiveram como participantes os educadores, foi o indicativo que os professores em suas aulas, buscam desenvolver com os estudantes atividades direcionadas a percepção de meio ambiente como sendo um elemento que está presente no cotidiano de todos, apontando também que os seres humanos são os principais agentes transformadores de toda dinâmica que se sucede neste meio.

Em relação aos estudos que tiveram como público-alvo sujeitos das comunidades tradicionais, como pescadores e pequenos camponeses (Dautro, 2018; Polli, 2013; Perreira, 2013), inferiu-se que estes grupos sociais constroem e expressam suas representações de meio ambiente fundamentados em seus contextos sociais. Para Capelari (2011), a construção destas representações acaba refletindo a trajetória de vida destes sujeitos, ou seja, o passado, as ideologias, crenças, tradições e culturas que são transmitidas de geração para geração.

Já sobre as pesquisas que discorreram sobre as representações sociais de meio ambiente de discentes, foi destacado um forte aspecto que expressa que os estudantes associam o conceito de meio ambiente ao conceito de natureza, demonstrando que a concepção que estes possuem sobre o que é ambiente, está associada a um local que abriga elementos bióticos e abióticos e onde os seres vivos residem. Estas representações construídas por estes sujeitos demonstram muitas vezes uma certa influência dos grupos sociais que eles fazem parte.

Ao estudar sobre as noções sobre meio ambiente que determinados alunos possuem, a EA se apresenta como uma forte aliada nestas abordagens, uma vez que, possibilita aos indivíduos, momentos de reflexão e criticidade sobre o modo que as suas ações são refletidas no meio ambiente. Contudo, para que o processo de ensino de EA se suceda de forma significativa, é imprescindível o conhecimento da realidade local dos estudantes, ou seja, é necessário compreender as percepções que os indivíduos pertencentes a determinada localidade apresentam em relação ao meio ambiente, considerando seus contextos sociais, conhecimentos, tradições, valores, ideologias e suas necessidades (Luiz; Amaral; Pagno, 2009).

No que diz respeito à construção do estado de conhecimento sobre representação social acerca da EA, foram encontrados nove trabalhos, que investigaram as representações sociais dos seguintes públicos-alvo: discentes da educação básica e superior, gestores e técnicos de parques urbanos e docentes da educação básica e superior.

Em relação aos aspectos metodológicos que foram adotados para analisar as representações sociais de EA dos discentes, docentes e gestores e técnicos dos parques urbanos, destacam-se diversos instrumentos, como entrevistas, aplicação de questionários contendo questões fechadas e dissertativas, questões que deveriam ser respondidas perante o termo indutor “Educação Ambiental”, hierarquização de evocações e análise documental. Outro ponto evidenciado na leitura foi o predomínio da abordagem estrutural de Abric, esta permite que os elementos de uma determinada RS, sejam elencados e organizados propiciando deste modo uma identificação dupla, do seu conteúdo e da sua estrutura. Ou seja, nesta abordagem os elementos presentes em uma representação social são hierarquizados e mantêm entre si vínculos, que serão responsáveis por determinar o significado e o local que eles ocupam em um sistema representacional (Parreira *et al.*, 2018).

Um trabalho teve como público-alvo discentes (Klug, 2013) e outro discentes e docentes (Mesa *et al.*, 2013). Nestes estudos notou-se o predomínio de representações sociais de EA de cunho naturalista, na qual estava inserido nos discursos destes sujeitos elementos como: não jogar lixo no ambiente, reciclar, não poluir os rios, não derrubar árvores, dentre outros. No entanto estes discentes e docentes acabam reproduzindo tais falas, sem realizar o movimento de uma interpretação mais profunda que esteja interligada à dimensão social e política das problemáticas ambientais. De acordo com Saúve (2005, p. 19).

A tradição da corrente naturalista é certamente muito antiga, se considerarmos as “lições de coisas” ou a aprendizagem por imersão e imitação nos grupos sociais cuja cultura está estreitamente forjada na relação com o meio natural. No curso do último século, a corrente naturalista pode ser associada mais especificamente ao movimento de “educação para o meio natural” (nature education) e a certas proposições de “educação ao ar livre” (outdoor education). As proposições da corrente naturalista com frequência reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que se possa obter dela.

Diante desta visão naturalista por parte dos discentes e docentes, mostra-se necessário o desenvolvimento de mais estudos e debates acerca destas temáticas, buscando também desenvolver atividades que sejam de caráter interdisciplinar que abordem sobre a EA, para que desse modo a mesma seja fortalecida e mais bem compreendida.

Sete trabalhos tiveram como público-alvo somente docentes (Avila, 2005; Galvão, 2015; Klug, 2013; Luz, 2016; Saccol, 2012; Silva, 2014). Nestes estudos foi possível encontrar alguns pontos como: predominância de uma EA conservadora tanto na postura quanto nos pensamentos destes professores, o que acarreta que a EA crítica não tenha tanto destaque nas

representações destes sujeitos, além deste ponto foi revelado também que muitas vezes, há uma busca por uma educação e preservação ambiental, que proporcione uma maior reflexão e compreensão do que é ambiente, porém há grandes limitações que acabam ocasionando uma dificuldade de avançar nestas temáticas.

Para que estas ações de caráter pedagógico consigam produzir efeitos significativos, torna-se necessário trabalhar com a criticidade e a emancipação dos indivíduos, evidenciando a diferença entre a educação ambiental e a informação ambiental, visto que, a EA é mais que uma simples informação, ela colabora para os processos de construção de valores sociais individuais e coletivos (Jacobi; Tristão; Franco, 2009).

Outro público-alvo investigado nas representações sociais de educação ambiental, foram os gestores e técnicos de quatro parques urbanos da cidade de Salvador, na Bahia, este grupo foi estudado no trabalho de Alcântara (2013), que identificou a presença de uma EA conservadora, tanto nas práticas como nos pensamentos destes sujeitos. Para que ocorra a modificação assim como a superação desta visão conservadora, a autora destacou a necessidade e a importância da implementação de programas e cursos de formação que abordem sobre a educação ambiental e que seja dirigido a estes gestores e técnicos.

A EA conservadora carrega consigo duas concepções que são fortemente expressadas pelos sujeitos da sociedade, são elas: a concepção naturalista de meio ambiente e a educação tradicional. Ao abordar sobre a EA conservadora, compreende-se que ela acaba deixando de lado a realidade social, não abordando de forma crítica a exploração antrópica que é realizada no meio ambiente, ação esta que resulta em uma diminuição das noções de cidadania e que não se mostra suficiente para provocar uma transformação na sociedade em relação às problemáticas ambientais (Carvalho, 2009).

Através da realização deste estado de conhecimento foi possível perceber o grande potencial que as pesquisas que abordam sobre representações sociais de Meio Ambiente e EA carregam consigo, uma vez que, estas oportunizam que cada dia mais as questões ambientais sejam inseridas e compreendidas na sociedade, movimento este que pode contribuir para os sujeitos enxergarem como suas relações com o meio ambiente são tecidas e refletidas. Além disso, os estudos desenvolvidos sob a lente teórica das TRS, propicia que as pessoas olhem tanto para seu universo interno como para o externo, visto que, quando os sujeitos são levados a expressarem suas representações sobre determinado objeto, eles realizam o exercício de reconstruí-lo e situá-lo em ambos os universos. As representações são elementos que exercem

influência nas atitudes dos sujeitos, pois além de orientá-los, também são responsáveis por auxiliarem no processo de reconstrução dos componentes do ambiente, propiciando deste modo a criação e a integração de uma relação que esteja interligada ao seu objeto (Alves-Mazzotti, 2008).

Neste estado de conhecimento, foi identificado que ainda é muito predominante uma postura conservadora em relação a Educação Ambiental, o que acarreta limitações no desenvolvimento de uma postura e de um pensamento que sejam marcados pela criticidade. Por sua vez, as pesquisas que discorreram sobre as representações sociais de meio ambiente, principalmente que possuem como público-alvo os discentes ressaltam que as representações de meio ambiente associadas ao conceito de natureza; docentes apresentavam uma forte tendência à uma concepção generalista do que seria meio ambiente, a qual muitos acabam enxergando este local apenas como um espaço para viver.

É importante cada vez mais realizar ações que abordem sobre representações sociais de meio ambiente e de EA, pois isso propicia identificar aspectos positivos e transformar os negativos, indicando quais pontos são necessários que ocorra mudanças. Além disso, é importante salientar que as representações sociais não são sínteses mentais abstratas. Elas têm uma relação estreita com a realidade e com as práticas cotidianas (Trevisol, 2004).

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O presente capítulo visa apresentar o caminho histórico da Educação do Campo, elucidando suas principais características, além de destacar sobre a relevância que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, apresenta no processo de construção de uma educação que seja voltada para a vida dos residentes em comunidades tradicionais.

4.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo pode ser caracterizada como uma perspectiva educacional, que visa conseguir atingir os interesses das comunidades camponesas (Caldart, 2012). Nasce de um cenário marcado por árduas lutas dos movimentos sociais para a construção de uma escola do campo que tivesse um ensino de qualidade e que também atendesse às necessidades destes povos, valorizando os seus saberes, culturas e identidades (Silva, 2011; Souza, 2008).

Neste sentido, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é uma das peças fundamentais nesta luta, pois tem como objetivo principal construir uma nova concepção de educação para os povos residentes no campo (Vidal; Santos; Lima, 2021). O surgimento deste movimento ocorreu no final da década de 70, vinculado fortemente à luta pela terra, reforma agrária, escola e educação e visava assegurar que as famílias que residiam nos assentamentos² no campo tivessem seus direitos garantidos (Silva; Souza, 2018).

De acordo com Santos e Vinha (2018), a Educação no Campo ao longo da história sempre sofreu marginalização, dado que os indivíduos moradores desta localidade, eram vistos como atrasados, e como aqueles que possuíam apenas a finalidade de exercer um trabalho braçal, ou seja, a educação era um direito negado a eles, pois não era considerada como algo tão essencial. Os autores apontam que tal pensamento pode ser atribuído à forte presença das elites no campo, em razão que, para eles quanto menos estes sujeitos soubessem mais fácil seria a exploração de suas terras, mão de obra e saberes.

² Os assentamentos são frutos das intensas lutas travadas pelos trabalhadores rurais, sendo deste modo espaços marcados pelas mudanças sociais e pelas formas de usar a terra, criando novos meios de produção agrícola, através de políticas governamentais, que almejam garantir benefícios aos trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra (Senhoras, 2003).

As constantes lutas realizadas pelas populações residentes nos campos é algo que existe há muito tempo com a busca pela construção de e com a realização destes movimentos sociais eles sempre almejaram findar políticas públicas para valorizar esta localidade, principalmente no que se refere à educação, uma vez que, existe um desprestígio das escolas do campo, ponto este que é refletido quando muitos estudantes são retirados deste âmbito para ir estudar nos centros urbanos (Fonseca; Paz, 2012).

Na Educação do Campo ainda há pontos a se conquistar, porém no decorrer deste caminho e das intensas lutas dos povos, tiveram alguns programas que foram fundamentais para o seu desenvolvimento e progresso. De acordo com Santos (2017, p.38), pode-se citar os seguintes:

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que vem contribuindo grandemente na efetivação de elementos associados ao cotidiano educacional e à formação de professores.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado para fortalecer o campo visando alcançar todos os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que são essenciais para as comunidades desta localidade, este programa foi visto por muitos como algo contemporâneo, em razão que, foi implantando em um território em que prevalecia a exclusão social e falta de políticas públicas direcionadas à educação (Camacho, 2017).

O Pronera conseguiu uma significativa abrangência em distintos locais, aspecto este que acarretou a criação de novas políticas públicas, para auxiliar no processo educativo dos indivíduos do campo, como exemplo pode-se mencionar: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) (Santos, 2017).

Criado no ano de 2007, o Procampo originou-se devido a iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que almejava como meta principal propiciar as condições necessárias de execução e a consolidação das Licenciaturas em Educação do Campo, além de oportunizar a criação e a concretização destes cursos nas instituições públicas de ensino superior presentes em todo o território brasileiro (Bicalho, 2018). A criação deste programa surge atrelada a parcerias com instituições públicas de ensino superior, visando propiciar a formação de docentes, que pudessem atuar nas escolas do campo, ministrando disciplinas em áreas de saberes específicas (Bicalho, 2018).

Os processos, considerados de suma relevância para a elaboração das diretrizes do Procampo, foram as experiências acumuladas em cursos voltados para a formação de professores do campo, apoiados pelo programa Pronera. A realização destes cursos propiciou um grande acúmulo teórico, marcado tanto por conquistas como por dificuldades, fatores estes que serviram de alicerce para a formulação de uma nova proposta voltada para a Educação do Campo, e é neste momento que é criada a Licenciatura em Educação do Campo, que passou a fazer parte das instituições de ensino superior presentes no Brasil no ano de 2007 (Molina; Rocha, 2014).

Santos (2018) destaca que foram realizadas experiências pilotos que se sucederam no ano de 2008 e 2009, através de editais lançados pelo MEC, por meio deste processo quatro instituições públicas participaram foram elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), uma característica comum a estas quatro instituições de ensino é que todas já possuíam vínculos com organizações sindicais e sociais. A autora também destaca que o projeto pedagógico elaborado para este curso, foi redigido a partir de um documento orientador que teve a aprovação do grupo denominado Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT).

Segundo Souza (2008) o GPT almejava alcançar uma educação do campo que fosse de qualidade, buscando promover um reconhecimento cultural destes povos, um desenvolvimento sustentável, além disso deseja-se amenizar a forte dicotomia existente entre o campo e o urbano.

No ano de 2012 houve uma intensa pressão dos movimentos sociais do campo para que houvesse a expansão do curso da LECampo. Segundo Moura e Falcão (2020), no ano de 2012, ocorreu a convocação pública para a escolha de projetos Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO, neste momento distintas instituições de ensino brasileiras de caráter público, que possuíam cursos voltados para a licenciatura, apresentaram seus projetos e iniciaram cursos de licenciatura voltados para a Educação do campo. Estas ações acabaram acarretando que fosse implantado 42 cursos desta licenciatura em distintas regiões do país, também foi realizado concurso públicos para docentes e técnicos atuarem neste curso (Molina, 2017).

O documento orientador do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) foi instituído no ano de 2013 pela Portaria nº86, destaca-se que a elaboração da proposta pedagógica de formação do PROCAMPO teve participação popular e a sua construção foi

baseada na realidade dos povos residentes nas comunidades e nas especificidades de suas vivências. Teve objetivo de dar suporte aos estados e aos órgãos municipais, no processo de concretização da política de Educação do Campo, desenvolvendo ações que buscassem uma melhor infraestrutura nas instituições públicas de ensino, além de promover uma formação inicial e continuada de educadores, produzindo e oferecendo materiais voltados para os estudantes do campo (Bicalho; Macedo; Rodrigues, 2020).

Nota-se que as políticas públicas do campo supramencionadas buscaram ouvir a voz e alcançar feitos que eram de direitos aos povos residentes neste âmbito, porém ainda há passos a se percorrer. De acordo com Bicalho (2018), quando se trata das políticas públicas alguns pontos são de suma relevância, dentre eles pode-se citar o processo de conscientização dos valores pertencentes a estes povos, por isso eventos regionais, estaduais e até mesmo nacionais que versem sobre a Educação do campo podem ajudar a fortalecer a implementação das políticas públicas voltadas para esta questão.

4.2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LECAMPO)

O curso de Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se em três importantes pilstras são elas: a alternância em relação ao tempo, no qual os estudantes se organizam entre tempo comunidade e tempo escola/universidade; a busca de uma formação por área de conhecimento e, a questão da interdisciplinaridade (Britto; Silva, 2015).

A Pedagogia da Alternância pressupõe a organização dos processos de ensino e de aprendizagem por meio de dois momentos articulados: o Tempo Escola, que envolve atividades presenciais na Universidade/escola e, Tempo Comunidade (TC), em que as atividades são realizadas na própria comunidade dos licenciandos (Antunes, 2012; Cordeiro; Reis; Hage, 2011; Lemes; Miranda, 2020; Miranda; Galante, 2021; Ovigli, 2014; Rodrigues; Oliveira; Costa, 2020).

Este ensino marcado pela alternância teve como local de nascimento uma área rural situada no interior da França e foi criado pelo padre Granerau, que detinha o desejo de propiciar que um grupo de jovens, filhos de agricultores, tivessem possuísem um tempo para se dedicar aos estudos e que ao retornarem ao seio familiar, durante o TC, pudessem manter fortes os costumes e tradições que sua comunidade estava habituada a realizar e que isso pudesse ser articulado com as atividades escolares (Azevedo, 2005).

No território brasileiro, este sistema de ensino, chegou no ano 1969 e foi alicerçado por intermédio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) (Geffer, 2017). De acordo com Santos (2017) a primeira experiência de formação por alternância, teve como principal precursor o padre Humberto Pietogrande, que buscou reunir líderes populares, religiosos e políticos, para que desta forma fosse possível instaurar o (MEPES), que se caracteriza por ser uma entidade sem fins lucrativos, que permitiu a criação da primeira Escola Família Agrícola do Brasil (EFA).

A Pedagogia da Alternância tem seu surgimento fortemente atrelado às problemáticas vivenciadas no campo, como exemplo redução do número de estudantes, alimentação e transporte escolar escassos. Fatores estes que acabam ocasionando as suspensões de aulas e até o fechamento de instituições de ensino (Brasil, 2020). Diante destes aspectos elencados, em sua proposta pedagógica, a Pedagogia da Alternância preza por assegurar que os camponeses tenham direito à educação e que seja viabilizado a estes sujeitos a capacidade de compreensão das singularidades que se sucedem no campo, na mesma medida que seja oferecido as oportunidades de estudos dos conhecimentos científicos. Lemes e Miranda (2020, p. 83) apontam que esse processo vai:

[...] além de alternar dois espaços formativos, com aulas nas universidades (Tempo Universidade ou Escola – TU/TE) e nas comunidades (Tempo Comunidade – TC). A Pedagogia da Alternância possibilita a integração dos conhecimentos escolares e as experiências e saberes das comunidades.

É válido destacar que há, ainda, uma quebra de paradigmas em relação a supervalorização do conhecimento científico, uma vez que se propõe a valorização de diferentes formas de conhecimento (Rodrigues; Oliveira; Costa, 2020). Os autores Pereira, Klepka e Pinheiro (2014, p.7) destacam que:

A sala de aula da LECampo vai além de uma determinada sala física na universidade, ganhando contornos mais amplos, geográfica, social, política e culturalmente. Assim, a interação começa na universidade e se estende às comunidades na tentativa de atender às demandas específicas de trabalho desse público (professores ou outros profissionais de educação, público jovem e adultos residente em comunidades do campo) e dialogar com os contextos desses educandos do curso.

A Pedagogia da Alternância se concretiza, então, como uma proposta pedagógica marcada pelo diálogo e é responsável por oferecer subsídios para uma problematização dos

saberes dos sujeitos do campo a partir de suas vivências (Cordeiro; Reis; Hage, 2011). Nesse processo,

ocorrem várias alternâncias: alternâncias entre instituições que se articulam, alternâncias entre sujeitos que interagem, alternâncias entre diferentes saberes que se complementam, alternâncias nos processos metodológicos entre ação reflexão e ação ou prática, teoria e prática (Antunes, 2012, p. 40).

Ou seja, o elo central da aquisição de conhecimentos dos discentes nesta pedagogia, é a própria realidade vivida por cada um, visto que, os estudantes têm suas vidas profissionais fortemente atreladas à suas vivências culturais, o que demonstra que eles aprendem e têm seus saberes moldados durante as estadias familiares em suas comunidades (Antunes-Rocha; Martins, 2012).

Em relação à implementação da Pedagogia da Alternância no Ensino Superior, as autoras Costa e Monteiro (2014), destacam que esta foi inserida devido aos cursos de Pedagogia da Terra e foi criada por intermédio da junção entre o Programa Nacional de Reforma Agrária e as universidades públicas.

Por sua vez, no outro pilar dessa formação de docentes: área de conhecimento, destaca-se o seguinte ponto:

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).

Estabelecendo um olhar sobre as áreas dos conhecimentos e os currículos que estão presentes nos cursos de licenciatura em educação do campo das instituições brasileiras, compreende-se que este contempla as seguintes áreas de formação: *i) Ciências da Natureza; ii) Matemática; iii) Artes, Literatura e Linguagens; iv) Ciências Humanas e Sociais e, v) Ciências Agrárias*. Ou seja, o licenciando que optar por se formar na área de ciências da natureza, poderá dar aula para os estudantes da educação básica do nível fundamental e médio, das seguintes disciplinas: química, física e biologia (Miranda; Nascimento, 2020).

Segundo Faleiro, Ribeiro e Farias (2020) esta formação por área de conhecimento, pode acarretar uma consolidação das instituições escolares do campo e é uma questão que está

fortemente atrelada a toda esta conjuntura é a 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.

No entanto, para que este processo por formação por área de conhecimento, consiga tocar o campo da interdisciplinaridade, é muito importante que os educadores do campo, promovam um olhar mais minucioso para a realidade que é vivenciada no campo e para as transformações que ocorrem nesta localidade (Faleiro; Ribeiro; Farias, 2020).

Diante dos pontos elencados, destaca-se que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, tem sido muito importante para melhoria das práticas pedagógicas dos educadores que atuam em escolas do campo. Porém reconhece-se também que existem desafios que necessitam ser superados relacionados à criação de políticas públicas para o movimento da Educação do Campo e do cumprimento das políticas já existentes (Silva, 2018).

4.2.1 A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

O presente capítulo foi elaborado com o principal intuito de caracterizar os principais aspectos acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Para a realização desta ação foi utilizado como fonte principal de informações o Projeto Pedagógico do curso, elaborado no ano de 2019.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo começou a ser ofertado na data de 01/07/2014, tendo como sede a cidade de Uberaba/MG. Entretanto, 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.

As cidades mineiras como Campo Florido, Araxá, Campina Verde, Prata, Perdizes e Sacramento, são exemplos de municípios que são atendidos pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que recebe discentes provenientes das ocupações e assentamentos rurais. Deste modo, ao realizar um panorama sobre a cidade de Uberaba-MG e sua região, nota-se que a Licenciatura em Educação do Campo da

UFTM, recebe uma grande demanda de sujeitos que vivem no campo e que atuam nos movimentos sociais ligados à terra.

O principal objetivo que a LECampo possui é formar professores para áreas de conhecimento, que estejam atreladas aos estudos das questões rurais. Para o cumprimento deste objetivo, são ofertadas na UFTM duas áreas do conhecimento, são elas: Ciências da Natureza e Matemática, a escolha é realizada no terceiro semestre do curso. Possuindo 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. 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.

A LECampo é direcionada para os indivíduos do campo e é resultado de uma política afirmativa voltada aos povos camponeses, que foram excluídos dos processos educativos de nível superior. Muitas vezes, os estudantes deste curso apresentam condições socioeconômicas baixas e a permanência na universidade acaba se tornando um grande desafio, por isso é de imensa relevância, políticas que prezam por estes estudantes, permitindo a permanência deles na instituição e os proporcionando uma perspectiva de educação inclusiva.

O curso está estruturado levando em consideração o regime de alternância, que é denominado pedagogia da alternância, neste os estudantes se dividem entre dois momentos distintos 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 TC, os estudantes são orientados pelos docentes da LeCampo para realizar as ações, este período ocorre entre os meses de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, 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.

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.

5 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) se destaca pela superação de um modelo que valorizava demasiadamente os conhecimentos científicos em detrimento da cultura do senso comum (Rocha, 2014).

Sua gênese está relacionada com Émile Durkheim, na chamada “representação coletiva”, uma maneira de pesquisar os aspectos relacionados às crenças, culturas e conhecimentos que são partilhados por um determinado grupo social (Horochovski, 2004). De acordo com Horochovski (2004), é por intermédio da consciência de que a sociedade não podia ser compreendida apenas pelas consciências individuais, que Durkheim instaurou o conceito de representações coletivas. Para o sociólogo estas representações advinham dos acontecimentos sociais, ou seja, não partiam de uma consciência individual, não oportunizando tratar as representações coletivas numa concepção individualista.

A representação coletiva proposta por Durkheim, estava enfocada em estudar e explicar como a sociedade se mantinha coesa com o passar dos tempos, ou seja, o sociólogo não estava preocupado em entender sobre as questões que contribuem para alteração de uma representação. Já Moscovici acreditava que por meio das representações sociais seria possível entender de que modo estaria organizado o pensamento de um grupo em relação a determinado objeto (SANCOVSKI, 2007). Devido a proposta de Durkheim não contemplar de modo significativo as interações entre o indivíduo e o coletivo, o psicólogo social Serge Moscovici substituiu a expressão “representação coletiva” por “representação social” (RS) (Rateau *et al.*, 2012).

Foi por meio desta inquietude que Moscovici, na década de 60, começou a definir a noção de representações sociais, através de sua obra intitulada “*La psychanalyse son image et son public*”, este trabalho visava promover a adesão de uma nova postura epistemológica, colocando em discussão que os conhecimentos científicos ao serem absorvidos pelo senso comum não sofrem um processo de vulgarização, mas sim se adaptam passando por parâmetros e âmbitos específicos (Machado, 2008).

Segundo Jodelet (2001, p. 9), a terminologia representação social pode ser definida da seguinte maneira: “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”. As RS nascem através da comunicação que os indivíduos estabelecem uns com os outros, ou seja, estas não podem ser concebidas de modo isolado, visto que, apresentam aspectos

relacionados ao social em sua construção e são responsáveis por orientar os indivíduos em suas ações diárias (Miranda; Placco; Rezende, 2020).

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).

Reconhecendo que ação de representar algo assume um sentido representativo, Jodelet (2001, p. 27) discorre que há quatro aspectos essenciais em relação ao ato de representar:

- 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.

Ao versar sobre as representações sociais é válido destacar que esta se faz presente tanto no universo externo, quanto o universo interno do indivíduo, visto que, quando os sujeitos são levados a expressarem suas representações sobre determinado objeto, realizam o exercício de reconstruí-lo e situá-lo em ambos os universos. As representações são elementos que exercem influência nas atitudes dos sujeitos, pois além de orientá-los, também são responsáveis por auxiliarem no processo de reconstrução dos componentes do ambiente, propiciando deste modo a criação e a integração de uma relação nas quais está ligado o seu objeto (Alves-Mazzotti, 2008).

Moscovici enfatiza que as representações sociais são formadas por um produto do social é um processo de instituição desse social. A relação entre o produto/processo é o que designa a elaboração de comportamentos e da comunicação entre os sujeitos. O produto estabelece as relações sociais dos sujeitos e/ou de grupos em três esferas: atitudes, informações e campo de representação para entender o conteúdo de um determinado objeto (Costa, 2007, p. 2).

Para Moscovici a RS está relacionada ao processo que o indivíduo constrói para compreender e se comunicar com o mundo à sua volta, está se configura como uma teoria por lidar com a relação entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico (CRUSOÉ, 2004). Destaca-se que as RS assumem uma função de suma relevância no processo das relações que são estabelecidas em determinados grupos sociais, buscando torná-las não-problemáticas, estabelecendo um estado de consenso entre os integrantes do grupo (Receputi *et al.*, 2020).

Para Almeida (2005), existem quatro funções que influenciam as representações sociais de um indivíduo:

- A primeira é a *função de saber*, que é quando o indivíduo assimila e compreende um novo conhecimento;
- A *função identitária* que permite que os sujeitos e os grupos se situem em seu âmbito social e por intermédio deste movimento é possível arquitetarem sua identidade social e individual.
- A RS também exerce influência ao definir os comportamentos e atitudes que são aceitáveis em determinados campos sociais (*função de orientação*) e,
- Por último a (*função justificadora*), que busca destacar a diferenciação social uma vez que almeja proteger e manter a distância de caráter social existente entre os grupos.

O processo de assimilação de um novo conceito á saberes já existentes, se desenvolve pelo ato da interação social, assumindo deste modo um caráter tanto individual como coletivo, é através desta interação que é possível, reestruturar e reformular o objeto, descartando contradições que podem surgir entre o paradigma que o sujeito está inserido e o seu novo saber (Moscovici, 2007).

Outro aspecto presente que pode surgir em uma RS é a *polifasia cognitiva*, que é relacionada com as distintas representações que os indivíduos podem apresentar em relação a um mesmo objeto, uma vez que, no processo de construção de uma RS alguns elementos como os contextos e grupos sociais que os indivíduos estão inseridos acabam exercendo grandes influências na formulação destas (Miranda, 2018).

5.1 ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

A TRS é marcada por dois conceitos fundamentais que explicam a gênese de uma representação social, são eles *Objetivação* e *Ancoragem*, estes são responsáveis por dar significado e sentido ao objeto. O estudo destes dois elementos permite compreender sobre o funcionamento cognitivo e a sua interferência social, assim como também oferece elementos que auxiliam no entendimento da interferência social sobre o funcionamento cognitivo (Alves-Mazzotti, 2008). De acordo com Moscovici (2012, p. 61) a ancoragem se caracteriza por ser:

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e são ao mesmo tempo ameaçadoras.

Pode-se dizer que o processo de ancoragem, desempenha a função de esclarecer o modo que é atribuído sentido a algo que é desconhecido, visto que, é realizado o movimento de inserir o novo a um cenário conceitual já existente, interpretando-o e buscando significados para ele, almeja tornar algo não-familiar em algo familiar, buscando unir este novo á elementos familiares que o indivíduo já possui (Crusoé, 2004; Jodelet, 2008; Miranda, 2018).

Segundo Soares (2007) existem três fases na ancoragem, que são marcadas pelas seguintes ações: atribuição do sentido, instrumentalização do saber e enraizamento do sistema do pensamento. A primeira etapa, se caracteriza por inserir a representação do novo àquilo que já é conhecido, a segunda etapa é o momento que o indivíduo realiza as interpretações deste novo e o converte em um instrumento que seja útil na sua compreensão do mundo. A última fase, processa a inscrição do novo, mediante a classificação, a comparação e a categorização, no seio do saber já existente que, por sua vez, produziu a representação.

Já o processo de objetivação é responsável por fazer a junção daquilo que não é familiar com a realidade, este processo está se faz presente perante os nossos olhos e assume um caráter físico e acessível (Moscovici, 2012). Na objetivação é realizada a ação de transformar algo que é abstrato em algo que seja concreto, nesta fase será escolhida determinadas informações e excluídas, o principal intuito desta ação é simplificar e dissociá-las as mensagens do seu contexto original de produção (Almeida, 2005; Crusoé, 2004; Jodelet, 2008; Miranda, 2018).

Portanto, a ancoragem e a objetivação configuram-se como uma maneira de lidar com a memória. A ancoragem atua na ação de trazer a memória para dentro, adicionando ou retirando elementos, na objetivação a memória é agrupada à conceitos e imagens do mundo exterior, o que permite fazer que algo se torne conhecido a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2012).

5.2 ABORDAGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A grande teoria teve vários desdobramentos. Pode-se dizer que existem, pelo menos, três importantes abordagens que estão associadas à TRS, são elas: a Abordagem Culturalista, orientada por Jodelet, a Societal, proposta por Doise e a Estruturalista, proposta por Abric. Estas distintas maneiras de estudar as representações, trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento da TRS (Almeida, 2009; Miranda, 2018).

No decorrer deste subcapítulo, será apresentado brevemente a abordagem culturalista e a abordagem societal. Trazendo um maior enfoque para a abordagem estruturalista de Abric, que foi a utilizada neste trabalho.

5.2.1 Abordagem Culturalista

A abordagem culturalista ou processual tem como principal orientadora Denise Jodelet, o principal objetivo desta abordagem está em compreender como os aspectos sociais e culturais de um determinado grupo, exercem influências na construção de uma RS e como esta construção afeta a interação social (Martins-Silva *et al.*, 2016).

As representações sociais são marcadas pelos saberes do senso comum e alicerçadas através das relações que os sujeitos estabelecem com o seu grupo social. Diante disso, pode-se afirmar que a sua gênese está atrelada a uma determinada cultura e pode-se diferenciar de um grupo para o outro (Tome; Formiga, 2020).

Para Jodelet (2001) a criação de uma representação é marcada pela necessidade de compreender e dominar o mundo de maneira intelectual e física, quando o sujeito é posto frente a objetos, pessoas, acontecimentos, culturas dentre outros elementos, ele cria representações e

estas assumem um papel de imensa relevância, pois são responsáveis por orientar, definir e nomear distintos elementos que estão presentes na vida cotidiana, propiciando deste modo que os sujeitos tomem decisões e que posicionem perante a estes elementos.

Em suma, esta abordagem aponta que para compreender o conhecimento das representações sociais, é necessário realizar uma abordagem de caráter hermenêutico, considerando que o sujeito é um ser produtor de uma rede significados e linguagem e através destes fatores ele constrói o mundo a sua volta (Banchs, 2004).

5.2.2 Abordagem Societal

Esta abordagem tem como principal precursor Williem Doise, que defendia que as representações sociais são contempladas por meio da dinâmica social, tendo como peça-chave a comunicação, que é a grande responsável por colocar os atores sociais em situações interativas (Rateau *et al.*, 2012). O objeto de estudo de Doise baseia-se na conexão entre o indivíduo e o coletivo, na qual busca-se compreender as distintas dimensões que são criadas a partir desta relação (Tomé; Formiga, 2020).

Para o processo de análise das RS a abordagem societal estabelece quatro níveis principais. O primeiro prioriza os processos intraindividuais, focalizando o modo que os sujeitos estruturam suas experiências com o meio ambiente. O segundo busca compreender os sistemas de interações, elucidando os princípios explicativos presentes nas dinâmicas sociais. O terceiro almeja identificar as distintas posições que os sujeitos ocupam, estudando como estas posições exercem influência nos métodos do primeiro e do segundo nível. O quarto aborda sobre os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, defendendo que estes elementos são responsáveis dar significado aos comportamentos dos indivíduos e estabelecessem as diferenças sociais, tendo como base os princípios gerais (Almeida, 2009).

Para Doise as interações sociais são de grande relevância no processo de construção de uma representação social. Em suma, pode-se dizer que a abordagem societal de Doise defende que as representações sociais construídas em torno de um determinado objeto são resultado de uma partilha de culturas e crenças comuns entre os distintos membros de um grupo. O foco dos estudos que trabalham com esta abordagem, é a análise do entendimento comum e a sistematização das tomadas de posição individuais (Machado; Silva, 2020).

5.2.3 Abordagem Estrutural

No ano de 1976 Jean-Claude Abric defendeu sua tese tendo a orientação Serge Moscovici, em seu trabalho Abric versou sobre a chamada “Teoria do Núcleo Central”, também conhecido como Abordagem Estrutural, cujo objetivo principal está focado na compreensão da estrutura de uma representação social (Abric, 1993; Almeida, 2005; Machado; Paula, 2020; Sá, 1996; Tomé; Formiga, 2020; Vogel, 2016; Wolter; Wachelke; Naiff, 2016). Porém, foi somente nos anos 90 que a teoria proposta por Abric, começou a exercer uma maior influência no âmbito das representações sociais, devido às tentativas para um maior reconhecimento dos esforços teóricos e metodológicos que seriam somados à teoria das representações sociais de Moscovici (Sá, 1996).

Grande parte dos autores acredita que a RS é um conjunto de informações, culturas, posicionamento e atitudes a respeito de um determinado objeto. Este conjunto se encontra de certo modo organizado e estruturado, perante a este fato ao analisar uma representação é necessário estabelecer um olhar minucioso para o conteúdo e sua estrutura RS. Desta forma, considera-se que elementos constitutivos de uma representação são hierarquizados e possuem relações entre si, aspecto este que determina o significado e o lugar que eles ocupam no sistema representacional (Parreira *et al.*, 2018).

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 um ao outro. A abordagem estrutural possibilita compreender as conexões que são estabelecidas entre os elementos presentes no núcleo central, que são responsáveis por dar sentido à representação e os elementos periféricos, que tem seu significado atribuído aos elementos centrais (Wolter; Wachelke; Naiff, 2016).

Sobre o núcleo central, Abric pontua que este é responsável por atribuir significado aos elementos das RS e organizá-los. 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 (Alves-Mazzotti, 2002). Para Soares e Machado (2017, p. 64):

O referido núcleo é ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcadas pela memória coletiva que mantém o consenso, a estabilidade, a resistência e a coerência da representação. Os elementos normativos e funcionais

são ativados em relação à finalidade do contexto social, da situação que exigirá aproximação de uma ou outra dimensão. A mudança de um desses elementos que compõem o núcleo provoca a transformação da própria representação.

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 uma RS 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 acarreta uma modificação na representação (Recepti *et al.*, 2020). Sobre o sistema periférico de uma representação social, Parreira et al. (2018) apontam que ele está associado às particularidades de cada indivíduo e ao contexto que estes estão inseridos, este sistema também pode trazer elementos que indicam mudanças futuras nas representações sociais dos sujeitos. As principais características que pertencem ao núcleo central e ao sistema periférico estão apresentadas no (Quadro 6).

Quadro 6 - Características do núcleo central e do sistema periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Associado à memória coletiva e a história de um grupo	Permite estabelecer uma inserção entre experiências e as histórias dos indivíduos.
Consensual, estabelece a homogeneidade do grupo	Sustenta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e resistente	Adaptável, suporta contradições
Resistente a oscilações	Se modifica
Baixa sensibilidade ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Propicia a significação da representação e estabelece a sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo, protege o sistema central.

Fonte: Adaptado de Alves-Mazzotti, 2002, p. 23

O núcleo central é marcado por uma característica de caráter normativo, já o sistema periférico apresenta atributos funcionais e é através dele que a realidade imediata de um grupo social pode ser refletida, além disso ele contribui para o processo de concretização das terminologias que pertencem núcleo central de uma representação (Vogel, 2016).

Com a análise do Quadro 6 é possível perceber que o núcleo central está associado à memória, significados e se apresenta como algo estável e resistente a modificações, além destes elementos o núcleo central é composto por elementos de caráter funcionais e normativos. Os

aspectos funcionais estão associados à natureza do objeto que está sendo representado, já os normativos estão relacionados aos valores sociais que são inerentes aos grupos que os indivíduos estão inseridos (Machado; Aniceto, 2010).

Sá (1996) aponta que a abordagem estrutural permite fazer um estudo comparativo das representações sociais e compreender as transformações que esta pode sofrer devido às práticas sociais. As cognições do núcleo central podem ser diferenciadas das do sistema periférico devido a *hipótese de condicionalidade*, que propõem que as cognições presentes no NC seriam absolutas enquanto as do sistema periférico assumem um caráter condicional.

Destaca-se que uma grande contribuição que a teoria do núcleo central apresenta é de trazer elementos que permitam entender e explicar o processo de transformação das representações. 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.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo³ se caracteriza por ser um estudo de caráter qualitativo, que investigou quais são as representações de meio ambiente dos alunos matriculados no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM.

Para Godoy (1995), a utilização da abordagem qualitativa, possibilita a compreensão de como os indivíduos e suas relações sociais são estabelecidas em determinados ambientes.

O caminho de construção dos aspectos metodológicos que serão empregados em uma pesquisa que verse sobre representações sociais é algo artesanal, ele não se limita apenas na coleta de dados, mas tem sua gênese nas condições de produção das representações, o método não irá existir de maneira autônoma, mas correlacionado à concepção do objeto e do modo de conhecê-lo. Através deste processo é possível compreender a construção do saber e o lugar que o sujeito ocupa nesta construção, mesmo estes fatores não estejam totalmente claros (Arruda, 2002).

É de grande relevância que os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa se adequem a abordagem da TRS que será empregada no trabalho, pois assim será possível analisar os resultados, de modo que os pesquisadores possam inferir de forma mais precisa quais as fontes das representações e quais mudanças estão se sucedendo nestas através do contato com determinados grupos (Bertoni; Galinkin, 2017).

Nas próximas páginas será elucidado o caminho metodológico traçado por este estudo e seu desenvolvimento, bem como os objetivos de cada etapa aplicada.

6.1 PROCEDIMENTOS INICIAIS

O público-alvo desta pesquisa é os discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que estavam matriculados regularmente no curso no ano de 2021. A escolha deste público está associada ao motivo que a grande maioria dos discentes tem sua história de vida

³ A princípio, para que fosse possível este estudo se suceder foi necessário a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP-UFTM), que ocorreu na data 17 de setembro de 2021. Número CAAE: 51662621.5.0000.5154.

entrelaçada ao campo, ou seja, suas tradições, lutas, culturas, trabalhos, pensamentos e ideologias entre outros pontos estão ligados ao meio ambiente.

Primeiramente, para que o estudo fosse realizado foi enviado um e-mail para a coordenação da LECampo, no corpo deste e-mail foi feita uma breve apresentação do que se tratava a pesquisa e para maiores informações foi anexado o projeto de pesquisa que seria submetido ao CEP. Este movimento inicial foi de suma importância para que a coordenação da LECampo demonstrasse anuência para a realização da pesquisa com os estudantes.

Com a concordância dos coordenadores do curso de licenciatura em Educação do Campo e com a aprovação do comitê de ética e pesquisa, foi dado início aos processos iniciais da pesquisa.

6.1.1 Estudo Piloto

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).

O estudo piloto que compõe esta pesquisa foi elaborado na data de 12 de janeiro de 2022 através da ferramenta “*Google Forms*”. Optou-se por aplicar este estudo para uma amostra pequena de pessoas, para que os resultados fossem analisados mais detalhadamente. A escolha dos participantes não levou em consideração nenhum aspecto específico, acontecendo de forma aleatória, 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 deste estudo.

A construção do documento que compôs o estudo piloto, foi feita em três blocos com diferentes finalidades, as questões que compõem cada bloco são demonstradas no (QUADRO 7).

Quadro 7 - Formulário aplicado no estudo piloto

Bloco 1: Perfil	
<p>Nome:</p> <p>2- Local de Nascimento (Especificar cidade/Estado):</p> <p>3- Gênero:</p> <p><input type="checkbox"/> Feminino</p> <p><input type="checkbox"/> Masculino</p> <p><input type="checkbox"/> Prefiro não informar</p> <p><input type="checkbox"/> Outros</p> <p>4- Estado Civil:</p> <p><input type="checkbox"/> Solteiro(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Casado(a)</p> <p><input type="checkbox"/> Desquitado(a) ou separado (a) judicialmente</p> <p><input type="checkbox"/> Divorciado (a)</p> <p><input type="checkbox"/> Viúvo (a)</p> <p>5- Local onde reside atualmente: (Especificar cidade/ estado)</p> <p>6- Qual é a sua idade?</p> <p>7- Qual o ano e período do seu ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo? Exemplo: 2021.1</p> <p>8- Você escolheu/escolherá qual área do conhecimento?</p> <p><input type="checkbox"/> Ciências da Natureza</p> <p><input type="checkbox"/> Matemática</p> <p><input type="checkbox"/> Ainda não sei</p> <p>9- Você trabalha?</p> <p><input type="checkbox"/> Não.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim em tempo parcial.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim em tempo integral.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, mas é trabalho temporário.</p> <p>10- Se sim, em que você trabalha? _____</p> <p>11- Você pretende exercer a profissão de professor?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez</p>	
Bloco 2: Neste bloco você responderá questões mais específicas relacionadas à temática da pesquisa:	
<p>1- Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vem à mente quando se fala "Meio Ambiente".</p> <p>2- Organize as palavras (ou expressões) citadas na questão anterior segundo sua importância, sendo 1 a mais importante e 5 a menos importante.</p> <p>3- Justifique o porquê da escolha das palavras/expressões que você citou.</p> <p>4- Reescreva a seguinte frase, completando as lacunas: " Na minha opinião, meio ambiente é _____, pois _____."</p> <p>5- Na graduação você já cursou alguma disciplina que dialogue com a temática de meio ambiente e Educação Ambiental? Se sim, como essa disciplina promoveu um olhar mais crítico e reflexivo em você sobre estas questões? Se sim, o que você aprendeu que considera mais importante?</p> <p>6- Você já desenvolveu ou participou de algum projeto ou atividade relacionado à Educação Ambiental na escola ou na sua comunidade? Se a resposta for afirmativa, descreva brevemente como foi essa experiência?"</p> <p>7- Como futuro docente, de que modo você acha que as questões relacionadas ao meio ambiente e Educação Ambiental podem ser trabalhadas em sala de aula?</p> <p>8- Na sua opinião quais atitudes/ações as pessoas deveriam adotar para minimizar os problemas ambientais?</p> <p>9- Para você quais são os principais problemas ambientais que estão presentes na sua cidade e na região?</p>	
Bloco 3: As perguntas realizadas neste bloco, visam que podem auxiliar para possíveis melhoras no trabalho:	
<p>1) Atribua uma nota de 1 a 10 para a Clareza das perguntas.</p> <p>2) Atribua uma nota de 1 a 10 para a Extensão do Questionário.</p> <p>3) Na sua opinião qual questão poderia ser inserida neste questionário?</p>	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Após a aplicação deste teste foi feita uma análise profunda sobre as respostas dadas pelos participantes. Diante dos resultados obtidos e em função da avaliação pelos participantes a extensão e a clareza do questionário como algo adequado, foram feitas algumas adequações na escrita dos enunciados de algumas questões para facilitar a compreensão dos indivíduos, também foi alterada a ordem e adicionada a questão: “*Você teria sugestões para o curso de licenciatura em Educação do Campo contribuir de modo mais efetivo na formação da Educação Ambiental para o campo?*”. Esta questão foi sugerida por um participante do estudo piloto e, por ela dialogar com objetivo da pesquisa, foi incluída no questionário final.

Analisando a pertinência da aplicação deste estudo piloto, avalia-se que esta ação inicial foi de suma relevância para clarear os procedimentos que seriam adotados para o desenvolvimento da pesquisa, além disso, propiciou ver quais cuidados seriam necessários serem tomados, quais pontos deveriam ser revisados, contribuindo para uma melhor compreensão sobre a utilização do instrumento de pesquisa, seria o adequado para conseguir alcançar os objetivos da pesquisa.

6.1.2 Construção e aplicação do questionário

Após a aplicação do estudo piloto, optou-se por manter como instrumento de coleta de dados o questionário construído através da plataforma “*Google Forms*”. Esta ferramenta tecnológica permite que o pesquisador crie formulários, contendo tanto questões abertas como fechadas. Para Mota (2019), a utilização desta ferramenta na pesquisa, propicia uma maior agilidade e praticidade no processo de coleta de informações e na análise dos resultados obtidos.

Utilizando o Google Forms é possível estruturar as questões da forma que se julgar viável, atribuindo obrigatoriedade ou não para elas, além deste ponto, uma das principais vantagens que esta ferramenta apresenta é sobre a visualização dos dados que foram coletados, visto que, as respostas podem ser estruturadas em tabelas e transformadas em uma planilha de Excel posteriormente (Mathias; Sakai, 2013).

O questionário foi estruturado em dois blocos distintos, entretanto, para que os estudantes tivessem acesso ao primeiro bloco de questões eles deveriam colocar seu e-mail já na página inicial do formulário, dado que, esta ação acarretaria um envio automático das cópias de suas respostas. Outro passo que foi realizado inicialmente foi a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que estava disponível para que os estudantes

realizassem uma leitura minuciosa e tivessem cientes dos procedimentos que seriam adotados no curso da pesquisa. Somente após estas duas ações descritas neste trecho os discentes conseguiram acessar o primeiro bloco de questões.

O questionário desta pesquisa foi constituído tanto por questões abertas como por questões fechadas. As perguntas do bloco 1 foram elaboradas com o intuito de caracterizar o público-alvo. Já o segundo bloco foi construído levando em consideração os aspectos mais específicos da pesquisa, na construção deste segundo bloco foi utilizado a Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais, esta abordagem é responsável por investigar o aspecto estrutural que determinada representação social apresenta (Abric, 1993; Almeida, 2005; Machado; Paula, 2020; Sá, 1996; Tomé; Formiga, 2020; Vogel, 2016; Wolter; Wachelke; Naiff, 2016).

A Abordagem Estrutural, como já mencionado anteriormente, é enfocada em dois elementos, são eles o núcleo central e um sistema periférico. Para a investigação de quais elementos compõem o núcleo central e quais fazem parte do sistema periférico, foi empregado a técnica de associação livre de palavras (TALP). De acordo com Coutinho e Bú (2017) esta técnica se caracteriza por ser um tipo de investigação aberta, que permite a manifestações de distintos estímulos e pensamentos perante a presença de um termo indutor. 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 enumerassem por ordem de importância suas respostas, destacando que a ordem seria da mais importante para a menos importante. A última questão utilizando esta técnica, solicitou que os sujeitos justificassem a escolha das palavras escolhidas (Coutinho; Bú, 2017). As questões que abordam esta técnica de associação livre, fazem parte do segundo bloco de questões (1, 2 e 3), é possível compreender a organização do questionário através do Quadro 8.

Quadro 8 - Questões realizadas na pesquisa

Bloco 1
<p>1. DADOS PESSOAIS Nome: 2- Local de Nascimento (Especificar cidade/Estado): 3. Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não informar <input type="checkbox"/> Outros 4. Estado Civil: <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Desquitado(a) ou separado (a) judicialmente <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) 5. Você escolheu/escolherá qual área do conhecimento? <input type="checkbox"/> Ciências da Natureza <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ainda não sei 6. Qual a sua idade? 7. Qual o ano e período do seu ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo? Exemplo: 2021.1 8- Você escolheu/escolherá qual área do conhecimento? 9- Você trabalha? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim em tempo parcial. <input type="checkbox"/> Sim em tempo integral. <input type="checkbox"/> Sim, mas é trabalho temporário. 10. Se sim, em que você trabalha? _____ 11. Você pretende exercer a profissão de professor ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>Bloco 2: Neste bloco você responderá às questões mais específicas relacionadas à temática da pesquisa.</p> <p>1- Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vem à mente quando se fala "Meio Ambiente". 2- Organize as palavras (ou expressões) citadas na questão anterior segundo sua importância, sendo 1 a mais importante e 5 a menos importante. 3- Justifique o porquê da escolha das palavras/expressões que você citou. 4- Em sua opinião, meio ambiente é _____, pois _____. 5- Na graduação você já cursou alguma disciplina que dialogue com a temática de meio ambiente e Educação Ambiental? Se sim, como essa disciplina promoveu um olhar mais crítico e reflexivo em você sobre estas questões? Se sim, o que você aprendeu que considera mais importante? 6- Você já desenvolveu ou participou de algum projeto ou atividade relacionado à Educação Ambiental na escola ou na sua comunidade? Se a resposta for afirmativa, descreva brevemente como foi essa experiência? 7- Como futuro docente, de que modo você acha que as questões relacionadas ao meio ambiente e Educação Ambiental podem ser trabalhadas em sala de aula? 8- Na sua opinião quais atitudes/ações as pessoas deveriam adotar para minimizar os problemas ambientais? 9- Para você quais são os principais problemas ambientais que estão presentes na sua cidade e na região? 10- Você teria sugestões para o curso de licenciatura em Educação do Campo contribuir de modo mais efetivo na formação da Educação Ambiental para o campo?</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

A questão 5 foi elaborada com o principal intuito de fazer com que os discentes relatassem as disciplinas cursadas durante a LECampo que dialogassem sobre meio ambiente ou Educação Ambiental.

Para compreender se os licenciandos já participaram de algum projeto relacionado à temática ambiental e, permitir que relatassem como sucedeu tal experiência, foi elaborada a questão de número 6. Já a pergunta 7 tinha como objetivo proporcionar que os licenciados refletissem como pretendem que seja sua atuação docente e de que maneira eles desejam trabalhar as questões ligadas a temáticas ambientais com seus futuros alunos.

Analisando as constantes ações antrópicas são responsáveis que geram grandes impactos no ambiente, a questão 8 buscou fazer com que os discentes refletissem sobre o modo que suas atitudes geram impacto no ambiente e posteriormente eles deveriam apontar quais as principais problemáticas ambientais que estão presentes na sua cidade/região (questão 9).

E para finalizar o questionário, a questão 10 visou que os discentes apontassem elementos relacionados à EA que poderiam ser abordados no curso da LECampo, nesta questão os alunos deveriam citar pontos relacionados à temática ambiental, com principal intuito de promover uma aprendizagem significativa acerca das questões ambientais.

6.1.3 Participantes da pesquisa

Após a construção do questionário, 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, o primeiro ocorreu na data do dia 23/11/2021, nesta primeira ação foram enviados 111 convites e 6 e-mails acabaram retornando à caixa de entrada, pois os endereços eletrônicos não foram encontrados. Neste primeiro envio foram obtidas 17 respostas. A segunda tentativa ocorreu em 03/03/2022, neste segundo momento mais 6 alunos preencheram o questionário, o que resultou em 23 respostas no total.

A caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa foi feita a partir da análise do bloco 1 do questionário. Com o objetivo de caracterizar os participantes desta pesquisa foi

elaborado o Quadro 9, no qual os discentes estão nomeados do P1 ao P23, o que representa a sequência que os discentes responderam ao questionário, foram registrados outros elementos como: gênero, faixa etária (sobre esta variável ressalta-se que optou-se intervalo de 5 em 5 anos), 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, na última foram apresentadas as respostas obtidas em relação à pretensão dos discentes em lecionar ou não.

Quadro 9 - Caracterização dos participantes da pesquisa (Perfil)

Discentes	Gênero	Faixa etária	Residência atual	Trabalho	Ingresso	Área	Pretende lecionar?
P1	F	40-45	Uberaba-MG	S/TP	2019.1	Mat	S
P2	M	45-50	Rio Pardo-MG	S/TT	2021.1	CN	S
P3	F	30-35	Uberaba-MG	S/TP	2020.2	CN	S
P4	M	50-55	Uberaba-MG	S/TI	2020.2	CN	S
P5	M	40-45	Uberaba-MG	Não	2021.1	NS	S
P6	F	15-20	Serra Azul-SP	S/TP	2021.1	NS	S
P7	M	70-75	Uberaba-MG	Não	2021.1	Mat	S
P8	F	50-55	Campo Florido-MG	S/TI	2018.2	CN	S
P9	F	15-20	Rio Pardo-MG	Não	2021.1	CN	NS
P10	F	15-20	Rio Pardo-MG	Não	2019.2	Mat	S
P11	F	15-20	Barra de Capoeirão	Não	2021.1	CN	S
P12	F	45-50	Araxá-MG	S/TP	2014.2	Mat	S
P13	F	35-40	Santa Cruz Cabralia-BA	S/TP	2015.1	CN	S
P14	M	20-25	Campo Florido-MG	S/TI	2021.1	Mat	S
P15	F	40-45	Campo Florido-MG	S/TP	2014.2	CN	S
P16	F	55-60	Uberaba-MG	S/TP	2015.1	CN	S
P17	M	40-45	Uberaba-MG	Não	2021.1	CN	S
P18	PND	30-35	São Francisco-MG	S/TI	2021.1	NS	S
P19	F	45-50	Uberaba-MG	Não	2020.2	CN	S
P20	M	40-45	São Francisco-MG	S/TI	2021.1	CN	S
P21	F	20-25	Unai-MG	S/TI	2018.2	Mat	N
P22	M	45-50	Uberaba-MG	S/TI	2015.1	CN	S
P23	F	25-30	Rio Pardo de Minas-MG	S/TP	2018.1	Mat	S

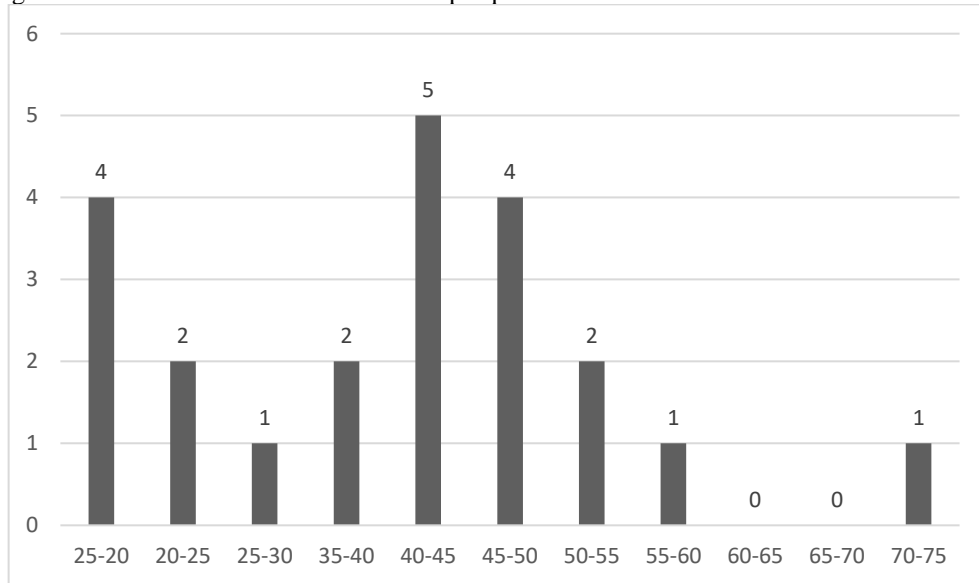
Legenda: P-participante; F-feminino; M-masculino; PND-prefiro não dizer; S/TP-Sim, trabalho em tempo parcial; S/TT-Sim, trabalho temporário; S/TI-Sim, trabalho em tempo integral; CN-Ciências da Natureza; Mat-matemática; S-Sim; N-Não; NS-Não sei;

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Dos vinte e três participantes deste estudo, a grande maioria que respondeu ao questionário é do gênero feminino, sendo quatorze mulheres e oito homens, um estudante

preferiu não mencionar. 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, possuem idades entre 40-45 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.

Figura 2 - Faixa etária dos licenciandos da pesquisa



Fonte: Da autora, 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 quatro estudantes, foi Rio Pardo de Minas, já dois estudantes moram na cidade de São Francisco-MG. Outras cidades mineiras também foram citadas, ambas por apenas por um participante, foram elas: Campo Florido e Unaí. Esta pesquisa também contou com participantes de outros estados, sendo um morador de Serra Azul-SP e um de Santa Cruz Cabrália-BA, alguns estudantes citaram os nomes de seus assentamentos, porém não especificaram qual município eles pertencem.

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-UFTM, 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, permitindo deste modo conexões entre o conteúdo escolar com o cotidiano destes estudantes (Santos; Lima, 2020).

6.2 TRATAMENTOS DOS DADOS

Em relação ao tratamento de dados, inicialmente foi uma leitura minuciosa de todos os dados contidos no questionário, para que posteriormente as informações fossem apresentadas e discutidas.

Em seguida, foi dada uma maior atenção às questões do bloco 2, nos questionamentos: 1, 2 e 3 foi utilizado o software EVOC2000, que analisa os dados e realiza a construção do Quadrante de Vergés, que é responsável por evidenciar quais são os possíveis termos do núcleo central, quais são os elementos intermediários e quais estão inclusos no sistema periférico, das

representações sociais de meio ambiente dos discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo.

Para as questões 4, 5, 6 e 7, foi feito um estudo das informações, refletindo sobre cada resposta e evidenciando os principais pontos encontrados nestas. Nas questões 8, 9 e 10 optou-se por realizar o processo de categorização que é descrito na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). De acordo com Silva e Fossá (2015) esta técnica permite que os resultados obtidos possam ser organizados em categorias e temáticas, ação esta que irá resultar em uma melhor compreensão sobre o material que foi coletado.

6.2.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo fundamenta-se nas concepções críticas e dinâmicas que são apresentadas por meio da linguagem dos sujeitos. A autora ainda aponta que a linguagem pode ser compreendida como uma construção da realidade que cerca os indivíduos em diferentes momentos de sua vivência (Franco, 2020).

Segundo Oliveira e colaboradores (2003), estudiosos que optam por utilizar ferramentas como questionários e entrevistas, que são abordagens que possuem a necessidade de serem explicadas, ponderadas e interpretadas, podem utilizar a técnica de Análise de Conteúdo, visto que, esta permite a sistematização dos aspectos qualitativos que foram coletados no curso da pesquisa. Bardin (1977) organiza a sua técnica de análise em três fases:

1. **Pré-análise:** Se caracteriza pela organização do conteúdo obtido na coleta de informações, é nesse momento que o pesquisador realiza uma leitura flutuante do seu material e observa quais aspectos ainda demandam um pouco mais de pesquisa e quais serão os dados utilizados no corpo do estudo.
2. **Exploração do material:** Sobre esta parte a autora versa que é o momento de administrar as decisões tomadas na fase anterior, é uma etapa longa, que terá impacto nos processos de codificação e enumeração.
3. **Tratamento dos resultados:** Nesta etapa dois processos estão fortemente presentes, são eles a inferência e a interpretação. Este é o momento que os dados que foram coletados são analisados e interpretados através desta ação são realizadas as devidas inferências e atribuídos significados ao material coletado.

De acordo com Bardin (1977), a primeira fase denominada pré-análise é marcada pela seleção das informações das informações, construção das hipóteses, objetivos e dos indicadores que serão fundamentais para a interpretação final. Além disso, é o momento de constituir o *corpus* da pesquisa, ou seja, reunir os documentos sobre o tema do estudo. Para a realização deste momento Bardin (1977) propõem regras:

- *Regra da exaustividade*: É preciso ter conhecimento de todos os elementos contidos no corpus da pesquisa, ou seja, não é recomendável deixar de fora qualquer elemento por esta ou por aquela razão.
- *Regra da representatividade*: O pesquisador pode optar por analisar uma amostra, no entanto, o seu material deve permitir esta ação, para Bardin a amostra deve representar o universo do estudo.
- *Regra da homogeneidade*: Os documentos devem estar homogêneos, ou seja, eles devem estar de acordo com os critérios da escolha e possuir uma singularidade mais amena
- *Regra de pertinência*: Os documentos selecionados, podem passar por um processo de adequação, visto que, são fonte de informação, e devem corresponder ao objetivo que fomenta a análise.

Na segunda etapa designada como exploração do material, ocorrem os processos de codificação, enumeração e categorização. Na codificação se estabelece a unidade de registro (que se caracteriza por ser a menor parte do conteúdo coletado), e as unidades de contextos que permitem compreender os significados que são atribuídos a uma determinada unidade de registro (Mozzato; Grzybovski, 2011).

O processo de categorização é um procedimento, no qual as informações obtidas no estudo são agrupadas levando em consideração o grau de semelhança que são apresentadas entre estas (MORAES, 1999). Os autores Mendes e Miskulin (2017), destacam em seu trabalho alguns princípios que devem ser considerados no processo de categorização são eles: *(i) exclusão mútua*: determina que um elemento não pode existir em mais de uma divisão, ou seja, deve estar presente em apenas uma categoria, *(ii) homogeneidade*: os dados devem ser incluídos de acordo com as temáticas estabelecidas anteriormente no momento da análise.

Os próximos princípios estão relacionados com a *(iii) pertinência*: as categorias estabelecidas devem estar pertinentes com a escolha do material de análise escolhido, *(iv) objetividade e a fidelidade*: as diferentes partes de um mesmo material, no qual se tenha

empregado a mesma categoria, devem ser codificados da mesma maneira, mesmo passando por diversas análises e produtividade que caracteriza o conjunto como algo produtivo, quando fornece bons resultados, conclusões e dados significativos (Mendes; Miskulin, 2017).

Para que os elementos possam ser classificados em categorias é necessário estabelecer um grau de semelhança entre estes elementos e agrupá-los utilizando este critério. O processo de categorização se caracteriza por ser do tipo estruturalista e comporta duas etapas, são elas: *Inventário*, nesta é feito o isolamento dos elementos e, *classificação*, repartir os elementos, estabelecendo um grau de organização das mensagens (Bardin, 1977).

O processo de tratamento de dados é o momento de interpretar os dados brutos contidos no estudo e realizar a inferência destas informações. Para Campos (2004) é neste momento que o pesquisador irá realizar suas interpretações e reflexões utilizando o material coletado, buscando o embasamento nas informações obtidas com os pressupostos teóricos, estabelecendo deste modo a associação entre os dados da pesquisa e a teoria da pesquisa.

Por intermédio da utilização da técnica de análise de conteúdo o pesquisador consegue efetuar suposições mais lógicas em seu estudo, já que esta abordagem oferece subsídios para que seja possível compreender quais são os contextos que as mensagens são transmitidas e quais os significados e efeitos podem ser atribuídos a estas (Bardin, 1977).

6.2.2 Software *EVOC2000*

A utilização de softwares apresenta contribuições no momento de organização e tratamento de dados. Neste presente estudo optou-se por utilizar o software *Evoc2000*, a escolha deste programa está atrelada ao suporte que ele oferece no processo de estudos voltados para a temática das representações sociais, principalmente daquelas que optam por utilizar a abordagem estrutural, pois permite que os elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico sejam determinados e organizados.

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 (Gomes; Oliveira; Sá, 2008; Receptuti, 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).

O que se reflete na construção do quadro abaixo:

Quadro 8 - Estrutura do quadro de quatro casas e critérios para sua elaboração.

<i>Elementos Centrais</i>	<i>Elementos Intermediários</i>
frequência \geq frequência média OME < OME média	frequência \geq frequência média OME \geq OME média
<i>Elementos Intermediários</i>	<i>Elementos Periféricos</i>
frequência < frequência média OME < OME média	frequência < frequência média OME \geq OME média

Fonte: Miranda, 2014, p. 82

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 3 - 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: Elaborada através do software *EvoC2000*

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo visa apresentar e discutir os principais resultados obtidos por meio da aplicação do instrumento de pesquisa escolhido para este estudo. Para a análise e construção dos resultados, foi observado de modo mais cuidadoso e minucioso as perguntas do bloco 2 do questionário, visto que estas foram formuladas com o principal objetivo de trazer elementos para discutir sobre a temática ambiental. Diante disso, para uma melhor compreensão e sistematização das informações, optou-se por organizar este capítulo em cinco momentos distintos.

No subcapítulo 7.1 denominado “*Experiências prévias de formação na temática ambiental*”, foi apresentado e discutido os principais pontos relacionados às experiências que os licenciandos adquiriram ao ingressar no curso superior em Licenciatura em Educação do Campo e com determinadas disciplinas que contribuíram para uma visão mais reflexiva e crítica sobre a temática ambiental. Outro ponto apresentado foi a participação em projetos voltados para esta temática.

Já no subcapítulo 7.2 “*Análise estrutural das Representações Sociais de Meio Ambiente*”, foi apresentado o Quadrante de Vergès, que contém os elementos que possivelmente fazem parte do sistema central, intermediário e periférico das representações sociais de meio ambiente dos acadêmicos da LECampo-UFTM.

O subcapítulo 7.3 “*Sentido do termo meio ambiente para os participantes*” discutiu-se os dados obtidos através do seguinte questionamento realizado aos estudantes: o que é Meio Ambiente para você? Logo em seguida, também foi apontada a justificativa das respostas dadas perante a este questionamento.

No 7.4 “*Concepções de Meio dos discentes*” foram evidenciadas as principais concepções de meio ambiente que os licenciandos apresentaram, adotando para isso algumas das categorias propostas pela autora Lucie Sauvé. Para esta ação foram utilizados dois trabalhos desta autora, são eles: “*Educação Ambiental: possibilidades e limitações*” (2005) e “*Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental*” (2005)”.

Para finalizar a apresentação dos resultados e discussão, no subcapítulo 7.5 “*Apontamentos para a ação docente em meio ambiente*”, traçam-se os principais pontos

relacionados à temática ambiental que os licenciandos e futuros professores desejam trabalhar com seus alunos nas instituições de ensino no campo.

7.1 EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS DE FORMAÇÃO NA TEMÁTICA AMBIENTAL

Para a construção deste subcapítulo foram analisadas as questões 5 e 6 do bloco 2, ambas foram elaboradas com o intuito de proporcionar aos estudantes a oportunidade de relatarem suas experiências em disciplinas que foram cursadas durante a graduação e que em algum momento os estudantes perceberam explicitamente a vertente ambiental. Já na sexta questão foi analisado se estes sujeitos já participaram ou desenvolveram algum projeto voltado para a temática ambiental.

Inicialmente serão discutidos os principais resultados encontrados na questão 5, na qual foi apresentada o seguinte questionamento: “Na graduação você já cursou alguma disciplina que dialogasse com a temática de Meio ambiente e Educação Ambiental? Se sim, como essa disciplina promoveu um olhar mais crítico e reflexivo em você sobre estas questões? Se sim, o que você aprendeu que considera mais importante?”

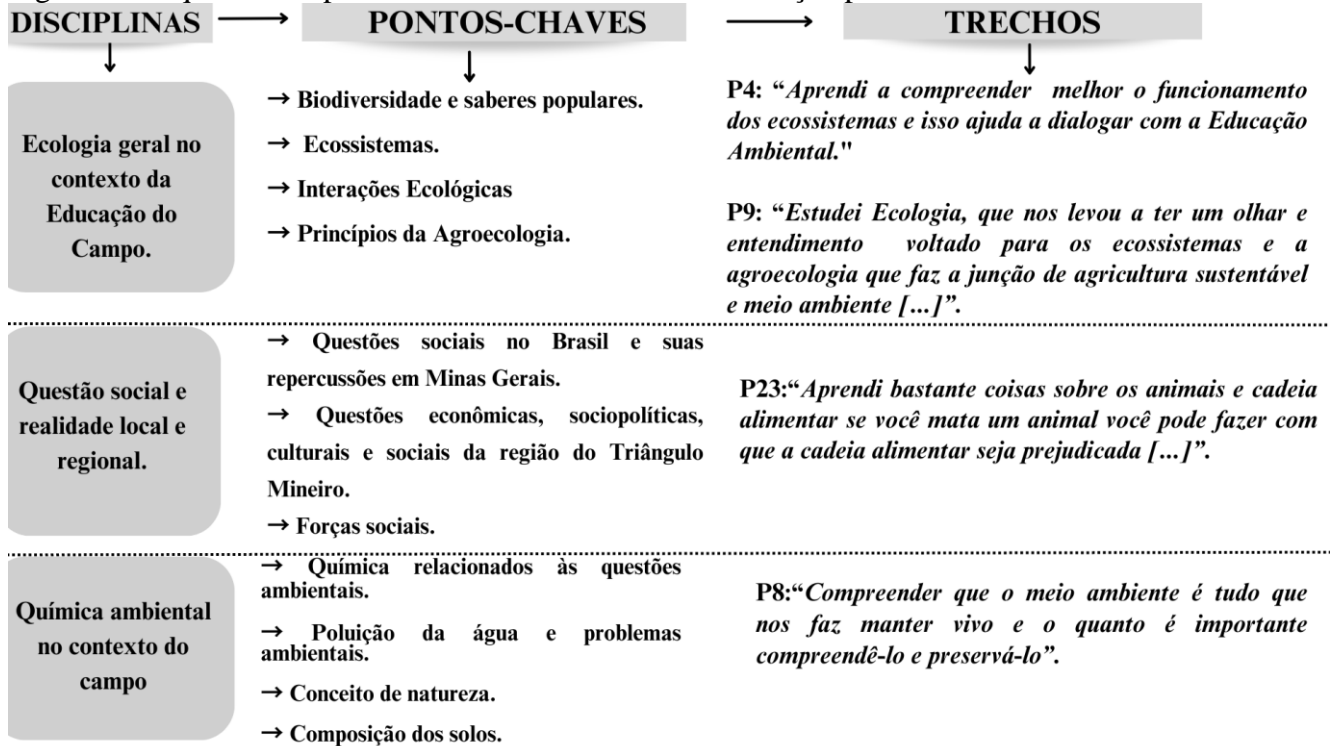
Estabelecendo um olhar para esta indagação, foi possível identificar três disciplinas, apontadas pelos acadêmicos, que foram responsáveis por promover uma maior criticidade e reflexão sobre as questões ambientais. Os componentes curriculares citados foram: “*Ecologia geral no contexto da Educação do Campo*”, citada por sete estudantes (30,43%), um estudante citou a disciplina de “*Química Ambiental no contexto da Educação do Campo*” (4,35%) e um discente mencionou “*Questão Social e realidade local e regional*” (4,35%). Já quatorze pessoas não mencionaram nenhuma disciplina específica, quantidade esta que representa (60,87%) das respostas.

Com o intuito de permitir uma melhor visualização e posteriormente uma discussão dos pontos destacados pelos discentes perante a este quinto questionamento, foi elaborado um esquema (Figura 4), no qual foram apresentados os componentes curriculares citados pelos estudantes, os principais pontos-chaves que são trabalhados e os trechos das falas destes licenciandos, nos quais eles elucidaram as contribuições destes componentes curriculares.

Ressalta-se que na construção destes pontos foi realizado uma leitura do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo em junção com os aspectos

citados pelos discentes, o que permitiu estabelecer um grau de ligação sobre os eixos temáticos que são abordados nas disciplinas e a forma que o aluno absorveu e interpretou tais conteúdo.

Figura 4 - Esquema componentes curriculares e sua contribuição para os discentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Por meio da análise da Figura 4, é possível notar que a partir do componente curricular “*Ecologia geral no contexto da Educação do campo*”, os estudantes conseguiram extrair duas temáticas centrais: ampliação da compreensão sobre as interações que ocorrem no meio em que vivem, propiciando deste modo um melhor entendimento sobre o funcionamento dos ecossistemas e um segundo aspecto relacionado a agroecologia, que através das respostas dos estudantes, foi possível notar que esta é vista como uma grande aliada em relação ao cuidado com o meio ambiente.

Pode-se dizer que as terminologias “*Agroecologia*” e “*Ecossistemas*”, mencionadas nos trechos de falas dos estudantes, possuem um certo grau de ligação. Como citado por Silva e Fagundes (2011), a Agroecologia carrega consigo uma preocupação com o equilíbrio dos ecossistemas, ou seja, ela oferece subsídios para que os indivíduos reflitam sobre as interações que se sucedem no meio em que vivem, trazendo elementos que promovam uma certa

criticidade acerca das ações que os mesmos estão adotando para zelar do meio que estão inseridos.

De acordo Leff (2002), as atividades desenvolvidas abordando a temática da Agroecologia, nos remetem à recuperação dos saberes tradicionais, valorizando os conhecimentos que estes povos detém sobre o espaço que vivem, ponto este que é muito importante para os estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo, visto que, suponha-se que muitos enxergam e compreende de que a ação de cuidar do ambiente que os cerca, possibilitará que os seus alimentos sejam cultivados e suas culturas, lutas, tradições e histórias, que estão atreladas a estes territórios sejam asseguradas e transmitidas para as gerações futuras.

Em relação a disciplina *“Questão Social e a realidade local e regional”*, a fala do participante que a mencionou, carregou elementos que permitem refletir sobre a importância da dinâmica da cadeia alimentar, por mais que este assunto não seja explicitamente trabalhado neste componente curricular conforme pode ser notado nas informações apresentadas na Figura 4, foi possível notar que o há a compreensão que uma desordem na cadeia alimentar pode contribuir para a extinção de espécies, podendo promover a caça predatória de alguns animais, a redução da biodiversidade, dentre outros pontos.

Além disso, há um significativo grau de relação estabelecido entre a comunidade camponesa e os animais, visto que alguns, acabam criando pequenos animais. Ou seja, para eles é necessário e importante que toda dinâmica que se sucede no meio ambiente esteja equilibrada para que não ocorram grandes impactos nas atividades realizadas por estes sujeitos, tendo em vista que são a fonte de renda destes povos.

Em *“Química Ambiental no contexto do Campo”*, que segundo o participante 8 (P8), teve a contribuição no processo de construção da sua concepção de meio ambiente, fazendo com que ele compreendesse a relevância de preservá-lo. Entretanto, no trecho deste estudante ele não relatou quais ações já realiza ou que julga viável tomar para que deste modo o meio ambiente seja de fato preservado.

Analisando as respostas dos 14 estudantes que não citaram nenhum componente curricular, foi possível notar que as disciplinas cursadas até o momento da aplicação do questionário haviam contribuído para que eles adquirissem um forte aspecto voltado para um sentimento de recuperação dos recursos naturais, de cuidado com o ambiente que os cerca, e

alguns ressaltaram que as matérias ofertadas no curso, contribuem para um olhar crítico sobre as ações humanas que acabam afetando meio que estão inseridos.

Em relação aos dados obtidos na questão 6, que indagou se estudantes já haviam desenvolvido ou participado de algum projeto ou atividades voltadas à EA na escola ou em sua comunidade e em caso de uma resposta afirmativa, dos 23 participantes que responderam ao questionário, dez estudantes não haviam participado de ações que envolvessem a temática ambiental, o que representa (43,48%) do público desta pesquisa, já 13 licenciandos explicitaram que estiveram de alguma forma engajados em projetos ou atividades vinculados à EA, representando (56,52%) dos estudantes.

Por intermédio das respostas dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, notou-se que os projetos que estes relataram que já haviam participado ou desenvolvido, visavam promover a conscientização sobre o cuidado com o meio que os cerca, dando uma maior atenção a manutenção dos elementos naturais, aos rios e represas, além do reaproveitamento dos recursos fornecidos pela natureza como por exemplo a água.

Com os projetos desenvolvidos voltados para as temáticas de recuperação, cuidado e reaproveitamento, foi possível compreender que a participação destes discentes em ações deste caráter promoveu um melhor entendimento sobre a relação homem-natureza, visto que, muitos ambientes do campo, acabam sofrer com a ação de um capitalismo exacerbado que insiste invadir e devastar diversos espaços naturais. Sauvé (2005), discorre que o meio ambiente ocupa um importante espaço na vida dos povos tradicionais, uma vez que,   responsável por auxiliar na constru o das identidades dos indivíduos, suas lutas, seus pensamentos, ideologias, dentre outros aspectos que formam a individualidade de cada ser humano. No entanto, esta acentuada devasta o do ambiente, que ocorre muitas vezes em prol do desenvolvimento e do capitalismo exacerbado, acaba promovendo constantemente uma perda ambiental no mesmo ritmo que viabiliza um extravio cultural, e ambos não poderão ser resgatados se este ritmo frenético de devasta o prosseguir nos próximos anos.

Diante disso, projetos que abordem sobre os aspectos ambientais, são importantes pois abrem caminhos para a reflexão e tomada de decisões e a es, voltadas   recupera o e ao cuidado dos elementos que estão no nosso meio, pois além destes recursos serem essenciais para uma qualidade de vida melhor no presente, são também a garantia de um futuro ideal para todas as formas de vidas. Sobre este aspecto Medeiros e colaboradores (2011) apontam que trabalhar com a EA permite que o estudante amplie seu leque de conhecimentos sobre as

questões ambientais, acarretando que ele se torne um agente crítico e transformador em relação aos elementos relacionados à conservação ambiental.

Através das respostas dadas nestas duas questões, foi possível constatar que as disciplinas cursadas e os projetos que os estudantes participaram, contribuíram para eles refletirem sobre a relação do ser humano com o meio, compreendendo as interações que ocorrem no ambiente e reconhecendo as suas obrigações, para a preservação da natureza e em relação ao uso sustentável e consciente dos recursos naturais.

7.2 ANÁLISE ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MEIO AMBIENTE

Para os resultados que compõem este subcapítulo foi utilizado o Software *EVOC2000*, que permitiu a elaboração do Quadrante de Verges, que se deu através das questões construídas sob a lente teórica da Abordagem Estrutural das Representações Sociais. Para a estruturação deste quadrante foi solicitado os seguintes processos, que foram realizados no questionário que compõem este estudo:

- Escreva as cinco palavras que vem em sua mente ao ter contato com o termo indutor “*Meio Ambiente*”.
- Faça a organização destes termos partindo do mais importante para o menos importante.
- Faça a justificativa de cada palavra mencionada perante a expressão “*Meio Ambiente*”.

Os resultados dessas questões, após serem lidos pelo software EVOC, resultaram no Quadrante de Vergès (Quadro 9).

Quadro 9 - Quadrante de Vergès

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

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Por meio da análise do Quadro 9, 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 UFTM. Já no segundo e no terceiro quadrante estão os elementos intermediários e no quarto quadrante são apresentados os elementos periféricos destas representações.

Analisando os quadrantes destaca-se que as terminologias "*Cuidar*", "*Preservar*" e "*Vida*" fazem parte dos possíveis elementos centrais das representações sociais de meio ambiente dos licenciandos, verificando as respostas destes sujeitos nota-se que eles reconhecem a importância de cuidar do meio que estão inseridos e que buscam enfatizar que a consciência sobre as questões ambientais devem estar acompanhadas de ações efetivas que permitam a manutenção do espaço em que vivem, promovendo uma melhor qualidade de vida.

Colocando em pauta os termos que compõem o núcleo central destas representações. O autor Carletto (2017) ressalta 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, entretanto para que se tenha mudanças neste tipo de visão é importante que eles busquem 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 depois pode acabar se perdendo na ideia da proteção ambiental. Perante a este ponto a EA deve propor questionamentos e as respostas devem tocar nas vertentes econômica e política para que seja possível promover uma maior

criticidade. Os autores ressaltam que o meio ambiente precisa ser protegido de uma lógica econômica de acúmulo e concentração de riquezas que impera acima do equilíbrio ambiental.

Um ponto semelhante observado no presente estudo e nos trabalhos de Carletto (2017) e de Klug (2013), 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.

Analisando as respostas presentes no questionário, que envolveram as palavras cuidar, preservar e vida, pode-se ressaltar que estes acadêmicos estão construindo suas representações sociais de Meio Ambiente, apresentando um certo grau de criticidade, ou seja, estão buscando refletir e interpretar as problemáticas ambientais que se sucedem no meio em que vivem, trazendo a relevância de repensar como a força capitalista é refletida no meio ambiente e a vulnerabilidade que o ambiente encontra-se frente a este sistema econômico.

Em relação ao quadrante denominado “*Elementos intermediários*”, nele estão presentes os elementos que são flexíveis e que estabelecem uma interação com os elementos periféricos assim como os que estão presentes no núcleo central (Miranda, 2014). No presente estudo, os termos apresentados neste quadrante são “*Água*” e “*Plantar*”.

Para Polli e Camargo (2015) 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 este acarreta prejuízos ao meio ambiente.

Segundo Gonçalves (2021), 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. 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 estes povos.

Os elementos periféricos que são apresentados no quadrante de Vergés são os termos: “*Agroecologia*” e “*Natureza*”. Para Sauvé (2005) o Meio Ambiente ligado ao termo Natureza, está relacionado ao aspecto de aprecia o, respeito e preserva o. A autora aponta que diante dos problemas socioambientais há uma lacuna criada na rela o ser humano e natureza que deve ser extinta, dando lugar ao sentimento de pertencer   natureza. Diante deste ponto, a EA permite 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 rela o com outras formas de vida.

Ressalta-se que a ado o de uma postura naturalista frente   questão do Meio Ambiente não foi algo predominante perante aos discentes da LeCampo, ponto este que difere dos estudos de representa es sociais de Meio Ambiente e Educa o Ambiental que foram selecionados para a constru o do estado do conhecimento desta pesquisa, identificados nos estudos de Carletto (2017), Klug (2013) e Mesa *et al.* (2013), que revelaram que estudantes de diferentes s ria es e até mesmo docentes possuem uma visão naturalista sobre meio ambiente, questão esta que acaba limitando a realiza o de uma interpreta o mais profunda sobre a dimensão que as problemáticas ambientais podem ocasionar em diversos âmbitos da sociedade.

No trabalho de Carletto (2017) e de Klug (2013) o termo “*Natureza*” apareceu como elemento do núcleo central, aspecto este que difere do presente estudo já que neste a palavra Natureza, aparece no sistema periférico. Este ponto acaba demonstrando que supostamente os alunos da LeCampo da UFTM, não possuem uma concep o de meio ambiente prioritariamente naturalista, que valoriza apenas os aspectos naturais que estão presentes no meio ambiente.

Já um aspecto que se difere dos estudos de Carletto (2017) e de Klug (2013)   a presença do termo “*Agroecologia*”, que não foi mencionado em nenhum dos estudos analisados, sendo citado somente pelos discentes da LeCampo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Acredita-se que este termo aparece nas representa es de meio ambiente devido a sua forte

relação com o desenvolvimento de uma agricultura que seja sustentável e produtiva e que não agrida o meio ambiente, aspecto este que é muito almejado pelos camponeses.

Sobre o termo "*Agroecologia*", presente nas representações sociais de Meio Ambiente destes licenciandos, ressalta que ele possui uma forte relação com a Educação do Campo. Como destaca Paixão e Silva (2020) o diálogo entre estes dois eixos, está relacionado ao ato de resistência contra hegemônico aos moldes de educação, produção e consumo que são estabelecidos pelo modelo capitalista que regem a sociedade, além de trazer diversos e muitas vezes irreversíveis impactos no meio ambiente.

Além da sua relação com a Educação do Campo, o termo Agroecologia possui uma forte ligação com a EA de caráter crítico, uma vez que promove a sensibilização dos indivíduos para a adesão de novas práticas que realizam a junção entre o conhecimento do agricultor e o conhecimento científico. A prática da Agroecologia é a prática da própria EA, pois ambas almejam a preservação ambiental, o equilíbrio ecológico e a transformação de estruturas de dominação na sociedade (MADEIRA et al., 2003).

7.3 SENTIDO DO TERMO MEIO AMBIENTE PARA OS PARTICIPANTES

No presente subcapítulo serão discutidas as respostas obtidas na questão 4 do bloco 2, que buscou investigar os questionamentos apresentados na (Quadro 10).

Quadro 10 - O que é meio ambiente na visão dos discentes

Participantes	Na minha opinião, meio ambiente é _____,	pois _____.
P1	Vida	sem ele não respiramos.
P2	Fundamental	A sobrevivência depende dele.
P3	Importante	resume a nossa vida.
P4	a nossa morada comum	nos abriga e nos fornece as condições de viver
P5	a única fonte de sobrevivência	através dele temos tudo o que necessitamos para existirmos
P6	Vida	dependemos dele para sobreviver.
P7	essencial para a vida	é do meio ambiente que nós vivemos.
P8	tudo que está a minha volta	tudo é vida e me faz manter viva.
P9	Importante	necessitamos dele.
P10	Vida	sua preservação é fundamental para garantir o ar que respiramos.
P11	Vida	não existimos com a falta dele.
P12	Vida	sem a natureza não tem como sobreviver.
P13	Vida	é essencial para a perpetuação da mesma.
P14	Vida	nele se concentram todos os meios para sobreviver.
P15	Vida	representa o ecossistema.
P16	amor incondicional	...
P17	a única saída para vivermos mais	a maneira como estamos hoje será breve nossa extinção.
P18	vida	pertence ao espaço geográfico que vivemos e construímos nossa identidade.
P19	vida	é dele que tiramos nosso sustento.
P20	essencial	precisamos dele.
P21	de extrema importância	sem ele não somos nada.
P22	fundamental	é a garantia da vida e da natureza.
P23	o todo	a natureza.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Analisando os dados contidos no Quadro 10, há a prevalência, no primeiro questionamento: “*Na minha opinião, meio ambiente é?*”, do termo “*Vida*”, que como já mencionado anteriormente, esta palavra também faz parte do possível núcleo central das representações sociais de meio ambiente destes licenciandos.

O predomínio do termo “*Vida*” ao definir o que é meio ambiente, traz um aspecto biocêntrico para esta questão. Segundo Ferreira e Bomfim (2010) este princípio biocêntrico

coloca a vida na centralidade e propicia que os sujeitos percebam que todas as formas de vida estão interligadas, por isso merecem cuidado e proteção, já que as atitudes tomadas no presente serão refletidas no modo de vida das próximas gerações.

Ferreira e Bomfim (2010), destacam que esta ideia biocêntrica, que associa o termo “*Meio Ambiente*” ao termo “*Vida*”, permite que os indivíduos compreendam não somente de modo teórico, mas também através de suas vivências e experiências, que estes dois termos estão intrinsecamente relacionados, pois quando o indivíduo adota a postura de preservar, cuidar e recuperar o meio ambiente, tais ações acabam ocasionando impactos de caráter positivo, nas formas de vidas que compartilham estes espaços.

O Meio Ambiente é responsável por oferecer os elementos essenciais para manutenção e perpetuação de todas as formas de vida, além disso é um espaço que permite a construção das identidades dos indivíduos e dos grupos sociais que estes fazem parte, ou seja, como já mencionado nos subcapítulos anteriores, o meio ambiente detém também saberes, vivências, culturas e etc., e o cuidado com este meio também significa cuidar da bagagem cultural particular e coletiva dos indivíduos.

Na segunda coluna da tabela, é apresentada a justificativa dada pelos estudantes sobre o que é Meio Ambiente para eles, foi possível notar que estes refletiram e se enxergaram como sujeitos integrantes deste meio. Demonstrando por meio de suas respostas um sentimento de preocupação e dependência, uma vez que, apontaram este como sendo algo fundamental para sobrevivência e para os processos vitais que são realizados pelos seres humanos.

O autor Klug (2013) destacou em seu trabalho sobre representações sociais de Meio ambiente, um aspecto de dualidade perante a ideia de Meio Ambiente mencionado como algo fundamental para a sobrevivência humana, visto que, muitos reconhecem este espaço como sendo essencial para satisfazer as necessidades básicas, como alimentação, trabalho, culturas, moradias etc. Ou seja, o meio ambiente fornece os elementos essenciais à sobrevivência, no entanto, seria o próprio ser humano que acaba trazendo distintos prejuízos na relação que ele estabelece com o meio que está inserido, colocando em risco a sua própria existência.

Perante a esta questão, na qual os alunos reconheceram o meio ambiente como sendo algo essencial à vida e a sobrevivência, a Educação Ambiental pode oferecer caminhos para uma atuação coletiva, que promova uma conscientização dos sujeitos sobre a relevância de cuidar do meio, evidenciando que esta ação deve estar atrelada às transformações de conduta e visões sobre a relação entre os seres humanos e o meio em que vivem.

Cavalcante (2011) aponta que para a sobrevivência e permanência de vida na terra, que foram aspectos mencionados pelos estudantes da LeCampo, é importante trazer para discussão pontos da EA, que promovam uma responsabilidade ética, crítica, reflexiva sobre as relações que os sujeitos estabelecem com o meio, pois este movimento auxilia no processo da construção da consciência ecológica, que é algo fundamental para a garantia de todas as formas de vida e parece permear as representações sociais de meio ambiente desses sujeitos como manifesta o termo Agroecologia no sistema periférico dessas representações.


7.4 CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE DOS DISCENTES



Para compor os dados deste subcapítulo foram analisadas as questões 8, 9 e 10, que realizou os seguintes questionamentos aos estudantes:

8. Quais atitudes/ações as pessoas deveriam adotar para minimizar os problemas ambientais?
9. Para você quais são os principais problemas ambientais que estão presentes na sua cidade e na região?
10. Você teria sugestões para o curso de licenciatura em Educação do Campo contribuir de modo mais efetivo na formação da Educação Ambiental para o campo?

Para trabalhar com as respostas obtidas nestas três questões, foram utilizadas as seguintes concepções de meio ambiente da autora Sauvé: Natureza, Recurso, Problema, Lugar em que se vive e Projeto. A escolha destas foi atrelada a leitura inicial das respostas dos alunos, momento este que possibilitou identificar possíveis elementos que estavam associados a estas categorias.

Para apresentar qual categoria prevalecia nas respostas dos discentes, foi adotado um esquema de escala de tr s colora es, no qual foi utilizado um esquema de cores na tonalidade do cinza, elaborado do seguinte modo:

- **Valor 0**= Nulo, representado por um cinza mais claro, este indica ausência da categoria nas respostas dos discentes. 

- **Valor 1** = Categoria presente de modo superficial/secundário nas respostas dos discentes, representado pela cor cinza intermediário. 
- **Valor 2** = Categoria presente de modo central nas respostas dos discentes, representado pela cor cinza escuro. 

O resultado da construção deste esquema de escalas foi apresentado no (Quadro 11).

Quadro 11 - Categorias de representações sociais de Meio Ambiente

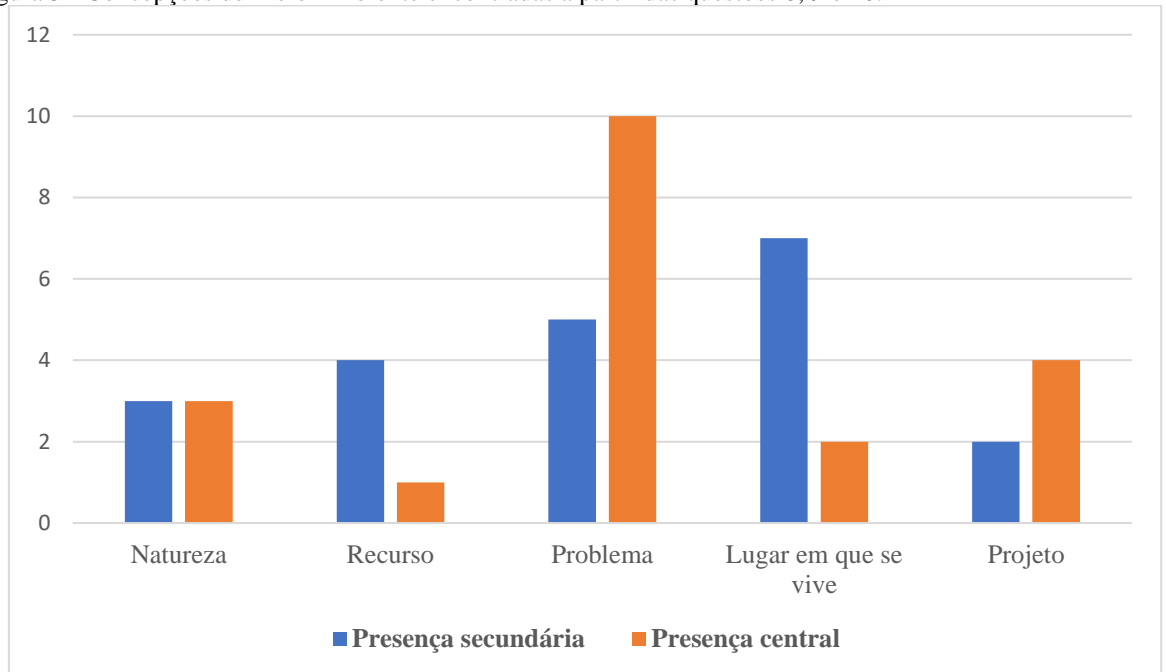
Participantes	Categorias				
	Natureza	Recurso	Problema	Lugar em que se vive	Projeto
P1					
P2					
P3					
P4					
P5					
P6					
P7					
P8					
P9					
P10					
P11					
P12					
P13					
P14					
P15					
P16					
P17					
P18					
P19					
P20					
P21					
P22					
P23					

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Analisando o Quadro 11, nota-se que a presença central das categorias de Meio Ambiente é ocupada respectivamente pelas seguintes categorias: Problema, Projeto, Natureza,

Lugar em que se vive e Recurso. Já como presença secundária houve uma certa mudança na ordem que as categorias apareceram, respectivamente foi possível encontrar as seguintes concepções de Meio Ambiente: Lugar em que se vive, problema, recurso, natureza e projeto. Para ilustrar este ponto foi elaborado o Gráfico 2 (apresentado na Figura 5).

Figura 5 - Concepções de Meio Ambiente encontradas a partir das questões 8, 9 e 10.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Observando o gráfico é possível identificar que as duas categorias “*Problema*” e “*Projetos*”, ocupam a centralidade das respostas dos discentes, pode-se destacar que ambas possuem uma ligação com a EA de caráter crítico. De acordo com Sauvé (2005), a concepção de Meio Ambiente relacionada à ideia de “*Problema*” surgiu na década de 70, devido à grande dimensão que as demandas ambientais estavam tomando na época, esta concepção possui como característica a transmissão e a ao de fazer com que os indivíduos procurem informaoes sobre as questões ambientais e através desta procura, desenvolvam atitudes que podem ser refletidas em aoes práticas, permitindo assim as soluoes para as problemáticas ambientais.

Perante esta corrente de Meio Ambiente como “*Problema*” a EA propicia versar sobre as problemáticas ambientais que se sucedem próximo aos estudantes e que conseqentemente afetam suas comunidades, promovendo a conexão com a realidade local, o que representa oportunidade viável diante do enfrentamento dos problemas ambientais e do processo de

compreensão da complexa interação dos aspectos ecológicos, políticos, econômicos e socioculturais que estão presentes na questão ambiental. A partir deste caminho, é possível trabalhar primeiramente as demandas ambientais que estão se sucedendo próxima aos discentes e posteriormente trilhar caminhos significativos e compreensíveis para as questões ambientais de cunho global e que estão distantes da realidade, mas que também devem ser colocadas em pauta e discutidas (Layrargues, 1999).

A presença central de meio ambiente como “*Problema*” nas respostas dos discentes, traz consigo uma visão crítica da EA, partindo do pressuposto que para a resolução das problemáticas é necessário que os indivíduos tenham atitudes transformadoras que envolva as distintas dimensões que fazem parte da sociedade, as pessoas precisam buscar também a centralidade política e social que está por trás das questões ambientais e comecem a refletir, questionar e desenvolver ações individuais e coletivas para que se tenha um ambiente saudável para se viver, pois isso é uma questão de cidadania (Lima, 2009).

Sobre a segunda concepção central identificada nas respostas dos discentes que foi “*Projetos*”, para Sauvé (2005), esta concepção visa demonstrar um empenho efetivo dos sujeitos, que acreditam que a cooperação e a coletividade são peças fundamentais no processo de cuidado com o meio ambiente, que é um espaço compartilhado e diante desta categoria, a EA pode promover uma análise crítica, visto que defende que a educação deve ser voltada para o exercício da cidadania.

Foi possível notar que os estudantes enfatizaram a relevância das pessoas terem atitudes que promovam o bem-estar coletivo e para que isso ocorra as pessoas devem ter consciência e compreender que se cada indivíduo fizer o mínimo, será possível ter um meio ambiente melhor. Além deste ponto, os discentes mencionaram que as grandes problemáticas ambientais que pairam próximo a eles são o agronegócio e o desmatamento provocado pela monocultura, atividades estas que segundo eles provocam a desvalorização da identidade camponesa.

Nota-se que a ideia de meio ambiente como “*Projeto*”, está intrinsecamente ligada às ações práticas, o que abre espaços para abordar a EA de caráter crítico, conforme apontam Gomes, Valdanha-Neto e Platzer (2015). Para que sejam desenvolvidas práticas de EA que trabalhem a criticidade dos sujeitos é necessário escutar as experiências e os aprendizados ambientais decorrentes em suas vidas. Os autores ainda destacam que se deve fazer com que as ações educativas não sejam pensadas e praticadas como uma via de mão única no sentido de

prescrever comportamentos, mas sim deve problematizar e edificar conhecimentos e oferecer possibilidades de atitudes de caráter emancipatório que sejam refletidas no meio que os cerca.

Estabelecendo o olhar para a presença secundária das categorias é possível constatar que as duas categorias que prevaleceram nas respostas dos estudantes foram: “*Lugar em que se vive*” e “*Problema*”. Sobre a ideia de meio ambiente como “*Lugar em que se vive*”, pode-se apontar que nesta concepção estão presentes os distintos âmbitos que fazem parte do cotidiano dos sujeitos e através das interações que eles estabelecem com o meio é possível trabalhar e desenvolver a consciência da responsabilidade ambiental (Sauvé, 2005).

Para os povos residentes do campo, esta concepção de Meio Ambiente ligada ao lugar em que se vive, carrega consigo a questão da territorialidade, aspecto este de grande relevância para estes sujeitos, visto que, acredita-se que estes se preocupam com o espaço que os cerca, já que nele estão entrelaçadas várias atividades da vida cotidiana. Diante disso, pressupõe que os sujeitos do campo irão buscar adotar atitudes que contribuam para a conservação dos ambientes que os cercam, pois isso é uma forma de manter viva e resguardada a identidade territorial camponesa (Luiz; Amaral; Pagno, 2009; Molina; Sousa, 2020).

Diante dos dados obtidos nestes três questionamentos que foram analisados neste subcapítulo, pode-se inferir que o grupo de estudantes que participaram deste estudo, possuem como principal concepção de Meio Ambiente à ideia ligado corrente: “*Problema*”, pois sobressaiu nas respostas dos alunos da LECampo-UFTM, estando presente tanto na presença central como na presença secundária. Os estudantes enxergam e destacam a necessidade de mudanças nos comportamentos dos sujeitos e da relevância de tomar ações de caráter coletivo para minimizar os problemas ambientais que se sucedem próximo às suas residências. Esse contexto analítico reforça que apesar de Sauvé (2005) argumentar que uma concepção de Meio Ambiente como um problema tem uma tendência a estar ligada a uma postura pragmática e pouco crítica da EA, neste estudo entende-se que esses dados, associados ao conjunto de informações encontradas, indicam que essa concepção seja coerente como o modo de vida camponês e esteja alinhada com outros aspectos que indicam uma criticidade e maior complexidade nas representações de meio ambiente encontradas. Esses fatores reforçam também a necessidade de uma base teórica e metodológica capaz de captar as complexidades e nuances que perpassam as representações sociais de meio ambiente para o desenvolvimento de estudos deste tipo.

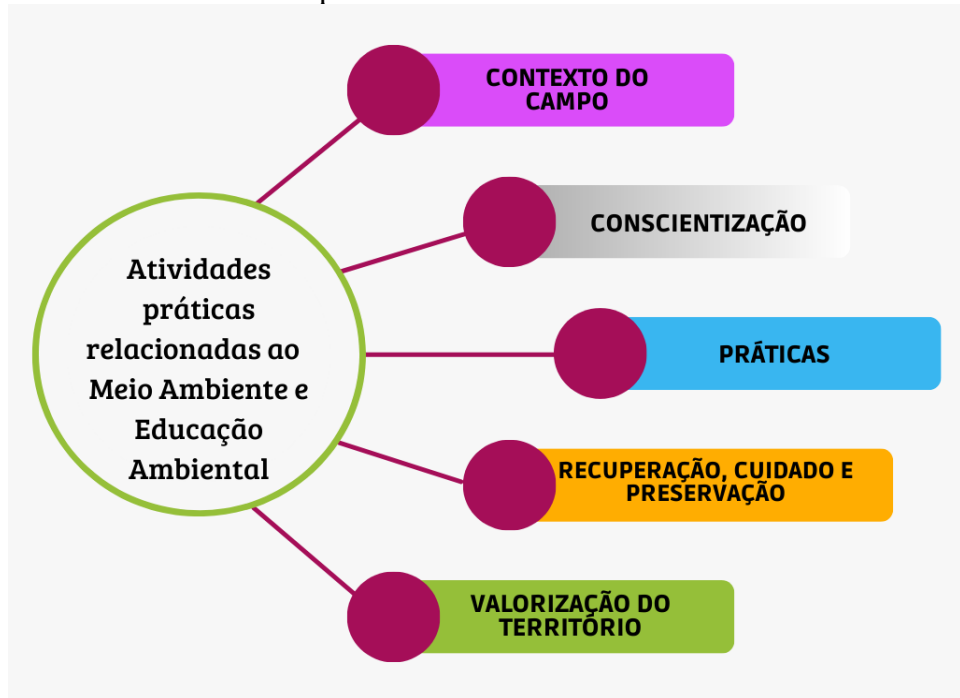
7. 5 APONTAMENTOS PARA A AÇÃO DOCENTE EM MEIO AMBIENTE

Como já mencionado neste estudo, a maior parte dos discentes que participaram desta pesquisa possuem interesse em atuar como educadores futuramente nas instituições escolares do campo. Este anseio em lecionar é algo de suma importância, visto que, estes futuros professores irão ser peças fundamentais na construção diálogos e conexões entre as realidades vivenciadas em suas comunidades e os conteúdos que estão sendo trabalhados dentro das salas de aulas nas instituições de ensino localizadas no campo, de modo a promover um ensino mais significativo e contextualizado para os alunos. Ponto este que se mostra relevante, pois o âmbito escolar é um espaço, no qual os estudantes camponeses, residentes de comunidades tradicionais devem compreender um espaço para que seus valores, crenças, saberes e sonhos serão acolhidos e não silenciados, ou seja, eles precisam ser reconhecidos como sujeitos que trazem consigo uma bagagem histórica e social e terem voz para trazer seus conhecimentos para dentro da sala de aula (Antunes, 2012; Cordeiro; Reis; Hage, 2011; Lemes; Miranda, 2020; Lima, 2011; Ovigli, 2014; Rodrigues; Oliveira; Costa, 2020).

Pensando na relação que os discentes do curso de licenciatura em Educação do Campo possuem com o meio em que vive e levando em consideração que estes irão atuar nas escolas do campo, foi feita a seguinte indagação no questionário: “Como futuro docente, de que modo, você acha que as questões relacionadas ao meio ambiente e EA podem ser trabalhadas em sala de aula?”

Para apresentar os principais pontos citados por estes licenciandos, foi realizada uma leitura detalhada das respostas, estabelecendo uma atenção maior para os termos que eram frequentemente mencionados nas respostas e diante das devolutivas dos alunos, foi criado um esquema (Figura 6).

Figura 6 - Termos citados nas práticas ambientais dos futuros docentes



Fonte: Elaborada pela autora, 2023

Perante a indagação realizada na questão discutida neste capítulo, os estudantes da LECampo mencionaram que gostariam de trabalhar as temáticas ambientais em suas aulas, buscando estabelecer uma maior conexão com o contexto do campo, como se observa nos excertos abaixo:

Participante 4: “Por meio de métodos que dialoguem com a realidade dos alunos e de sua comunidade”.

Participante 8: “De várias maneiras... Partindo do princípio de que vou trabalhar em uma escola do campo, com alunos do campo, todas as disciplinas serão voltadas ao meio ambiente, desde a gramática à matemática”.

De acordo com Kashiwagi e Bonafini (2021), quando os docentes buscam trabalhar a EA nas instituições escolares do campo, eles colaboram para que essas temáticas sejam contextualizadas com os problemas locais daqueles estudantes. Diante desta possibilidade, as autoras destacam que a EA nas escolas do campo deve ser diferenciada, buscando articular com as especificidades de cada território, localidade, realidade socioambiental- econômica de cada comunidade. A esse respeito,

A construção de novos valores e práticas ambientais pode orientar os integrantes do processo, no caso, os alunos, educadores e comunidade, na construção de uma visão ambiental não pragmática nem utilitarista, baseada no uso responsável e comedida dos recursos naturais, bem como, numa relação de respeito ao ambiente, à pluralidade e à diferença. A educação ambiental pode proporcionar a construção de novos saberes, desde que não seja vista como algo estanque, mas compreendida como processo que se constrói à medida que os indivíduos vão compreendendo a realidade em que vivem e representando o mundo à sua volta (Klug, 2013, p. 111).

No âmbito escolar as abordagens relacionadas às questões ambientais são de suma relevância, pois podem propiciar a formação de indivíduos mais preocupados com o meio ambiente, acarretando que eles se reconheçam como parte deste meio e enxerguem o quão necessário é zelar por aquilo que está ao seu redor. É como aponta Jacobi (2003), ao versar sobre a Educação Ambiental, elucidando que esta é uma peça-chave em promover uma responsabilidade compartilhada e exerce uma ação transformadora, uma vez que, envolve todos os sujeitos assim como os distintos âmbitos que estão presentes na sociedade.

Um termo citado pelos acadêmicos que caminhou junto com o contexto do campo foi o da conscientização, para Carvalho e colaboradores (2018) a EA pode auxiliar no sentido de conscientização permitindo que os alunos compreendam que são parte integrante do meio que ele vive e que todas as formas de vida devem ser respeitadas. Por isso, é muito importante que estas temáticas sejam trabalhadas desde cedo com os estudantes, para que assim se torne mais fácil o entendimento da relevância em cuidar do meio ambiente e quais ações de cunho individual e coletivo eles podem adotar para contribuir para auxiliar na manutenção do ambiente. Para demonstrar este ponto citado pelos discentes, foi separado duas falas:

Participante 11: “Conscientizar, para formar cidadãos mais compreensivos, mais atentos aos seus atos.”

Participante 19: “Podemos conscientizar nossos alunos de que sem o meio ambiente não temos chance alguma de sobrevivência no planeta. Depois, começar um projeto de conservação com sucatas.”

Outra atividade citada pelos licenciandos foi relacionado ao desenvolvimento de atividades práticas, que permitam que os alunos sejam sujeitos ativos perante as ações ambientais e que tragam pontos que contribuam para o processo de reflexão e tomadas de atitudes, que sejam refletidas no espaço que os cerca.

Sobre a questão citada no trecho acima, destaca-se que a junção de atividades práticas e a EA pode propiciar uma maior interação homem-ambiente, permitindo que os docentes

trabalhem uma vertente mais crítica da EA, com esses alunos aspecto este que permite que estes compreendam que ambiente é um conjunto de relações entre os seres vivos e os não vivos, oportunizando também uma assimilação destes indivíduos, em relação das problemáticas ambientais não podem e nem devem ser tratadas com neutralidade, mas que precisam ser solucionadas, através da mudança da relação entre a sociedade e natureza (FERREIRA *et al.* 2019). Para ilustrar este tópico é destacado duas falas de participantes:

Participante 7: “Com o contato real com o meio ambiente”.

Participante 13: “De forma prática”

Outras terminologias citadas pelos licenciandos em relação às atividades que desejam desenvolver foi a de promover ações relacionadas ao processo de cuidar, recuperar e preservar o meio ambiente. Pelas respostas dadas pelos licenciandos que citaram estes termos, foi possível perceber que futuros professores irão buscar trabalhar com seus alunos atividades que se aproximam de uma EA de caráter conservacionista/recursista. De acordo com Sauvé (2005) a corrente de EA de caráter conservacionista/recursista, traz ideias voltadas à conservação dos recursos naturais e da biodiversidade. Ou seja, visam ações que estejam interligadas a uma maior preocupação com a “administração do meio ambiente”, promovendo uma educação voltada para a conservação dos recursos naturais. Para Layrargues e Lima (2014, p. 30):

O conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva com viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade.

Em suma, a EA de caráter conservacionista carrega consigo a ideia que através da transmissão do conhecimento correto os indivíduos podem repensar e mudar suas atitudes em relação ao meio ambiente. No entanto, como mencionado pelos autores Layrargues e Lima (2014), estas alterações no comportamento perante as questões ambientais devem estar associadas também à transformação dos aspectos políticos, econômicos e sociais que regem a sociedade, para que desse modo seja possível ter mudanças significativas na postura adotada para enfrentar as problemáticas ambientais.

Para alguns discentes que participaram da pesquisa, um ponto que deve ser abordado em suas atividades é o desenvolvimento com seus futuros alunos de ações que contribuam para uma maior valorização do ambiente em que vivem, promovendo um contato mais direto com este meio, ouvindo o que os estudantes têm a dizer a respeito dos problemas ambientais que os rodeiam. Para ilustrar este ponto é apresentado a seguinte fala:

Participante 23: “Precisamos trabalhar falando para nossos alunos sobre a valorização do território onde ele mora o quanto é rico o cerrado, muitos professores desvaloriza muito o campo e colocar que é um lugar de atraso e que se você não estudar você vai trabalhar que nem seu pai na enxada a educação do campo veio para mostrar que podemos morar no campo estudar e permanecer nele tendo em vista que o campo tem muita riqueza tem os nossos saberes tradicionais”.

Ações que busquem valorização do território destes povos se mostram pertinentes. Como mencionado por Sauvé (2005) o meio que os povos tradicionais vivem   um espaço que   responsável por auxiliar na constru o das identidades destes indivíduos, estando relacionado também às suas lutas, seus pensamentos, ideologias, dentre outros aspectos que formam a individualidade de cada ser humano, mas também aonde estão presentes os aspectos coletivos de um grupo, ou seja, muitas vezes as perdas e destrui es ambientais prejudicam a natureza mas também realizam um extravio cultural destes sujeitos.

Os povos que residentes nas comunidades tradicionais são detentores de um grande conhecimento em rela o ao meio ambiente, pois   através dele que estes tiram seus sustentos, realizam seus rituais, produzem medicamentos, dentre outras a es. Nota-se que perante esta constante modifica o do meio, está cada vez mais difícil salvar estes ricos saberes e culturas.

Outro ponto de destaque observado nas respostas foi em rela o aos licenciandos que já optaram ou irão escolher a área de conhecimento da matemática, que apontaram a relevância de trabalhar estas duas temáticas (Matemática + Educa o Ambiental). Para contextualizar esta questão foi separada a fala de um aluno desta área de conhecimento:

Participante 10: “Por eu ser da matemática acho mais difícil trabalhar a temática, mas pensando na semana do meio ambiente em que todos os professores trabalham com a temática, eu aproveitaria para relacionar conhecimentos que aprendi na disciplina de ecologia e levá-los para sala de aula articulando de alguma maneira com a matemática.

Segundo Leite, Ferreira e Scrich (2009), a temática ambiental pode fornecer diversos dados e estimativas, o que traz elementos que viabilizam que os alunos analisem problemas, criem hipóteses, aspectos estes que permitem uma matemática mais contextualizada e significativa. Machado (2013), aponta que a EA é interdisciplinar e sistêmica e pode estar presente em todas as disciplinas, inclusive deve ser abordada na comunidade em que está inserida. A autora destaca que a EA ao ser trabalhada na escola, gera uma maior socialização, enriquece a construção de conhecimentos, promovendo assim, o senso crítico na resolução dos problemas ambientais. De acordo com Góes-Silva (p. 62, 2015) as questões ambientais podem ser trabalhadas em Matemática:

[...] através da organização de um trabalho interdisciplinar em que a disciplina esteja inserida, assim como se referem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. No documento, há o estudo detalhado das grandes questões do meio ambiente – poluição, desmatamento, limites para uso dos recursos naturais, sustentabilidade, desperdício, camada de ozônio – e pressupõe-se que o aluno tenha construído determinados conceitos matemáticos (áreas, volumes, proporcionalidade, etc.) e procedimentos (coleta, organização, interpretação de dados estatísticos, formulação de hipóteses, realização de cálculos, modelagem, prática da argumentação etc.).

Através dos pontos citados no decorrer deste subcapítulo, torna-se necessário destacar que a EA carrega consigo a questão da interdisciplinaridade, uma vez que, ela abre caminhos para uma melhor compreensão a respeito da relação que o homem estabelece com a natureza, instituindo deste modo um diálogo entre diversos saberes e se caracterizando como uma prática que permite integrar o ensino de ciências com os conhecimentos de caráter não acadêmico (Andreoli; Anacleto, 2006).

Diante dos fatos expostos, nota-se o quanto é significativo, que os currículos escolares tragam experiências, que permitam discutir sobre a Educação Ambiental e que ofereçam espaços para que os alunos expressem os conhecimentos que já detêm, oportunizando momento de discussão e ações que podem ser desenvolvidas para trabalhar sobre as pautas ambientais.

Para o trabalho da Educação Ambiental no contexto escolar é preciso uma reestruturação curricular, que deixe um pouco de lado abordagens de caráter reducionistas, e que verse sobre temáticas que instiguem os indivíduos a agirem de forma a preservar o ambiente, destacando também que é de suma importância que as grandes corporações modifiquem seus meios de produção que exploram e debilitam o meio. Cuidar do que está em

nossa volta, é uma responsabilidade não apenas individual, mas sim de todos os grupos que estão presentes na sociedade (Branco; Royer; Branco, 2018).

Destaca-se, ainda, que as temáticas ambientais em território brasileiro ainda necessitam de uma certa maturidade e expressão social, para que consiga promover modificações significativas nos estudantes. Se mostra necessário mais estudos e debates acerca destes temas, além do desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar que abordem sobre a EA, para que seja fortalecida e mais bem compreendida. Desta forma, para que a EA escolar consiga promover um aprendizado significativo, é necessário entender que as sociedades se modifiquem e passam por transformações culturais ao longo do tempo, fato este que se torna fundamental ao pensar e repensar sobre o que se quer trabalhar dentro das unidades escolares (Valdanha Neto, 2019).

Desta forma, é de suma relevância que estes futuros professores do campo procurem meios para apreciar os conhecimentos que os alunos possuem sobre o meio que estão inseridos e que desenvolvam ações ambientais que promovam uma abertura para os diálogos, uma visão mais crítica voltada para os acontecimentos no meio ambiente que de um certo modo provoca mudanças na dinâmica do meio ambiente. Trabalhando estes pontos, acredita-se que será possível ter uma melhor compreensão sobre as questões ambientais que ocorrem diariamente na dimensão local, regional e global.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou compreender quais são as representações sociais de Meio Ambiente dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Por intermédio deste estudo, foi possível identificar se sucede o engajamento dos discentes com as questões ambientais, se eles já tiveram contato com projetos relacionados a esta temática, assim como também se durante a graduação em licenciatura em Educação do Campo da UFTM, cursaram componentes curriculares, que contribuíram de um certo modo para a ampliação da bagagem de conhecimento dos educandos, em relação a aquisição de informações e na tomada de atitudes e decisões perante as problemáticas ambientais que ocorrem nas mais distintas dimensões.

Através dos relatos fornecidos pelos estudantes, constatou-se que no decorrer da graduação de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM, os discentes tiveram contato com determinados componentes curriculares que contribuíram para um melhor entendimento sobre a dinâmica do meio ambiente, ressaltando que nele está presente uma rede que interliga todas as formas de vidas. Diante dos relatos dos discentes, acredita-se que as abordagens utilizadas nestas disciplinas, permitiram aos acadêmicos uma maior reflexão sobre a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre o desenvolvimento econômico que regem a sociedade e a utilização dos recursos naturais, uma vez que, eles vislumbram que encontrando a constância entre estes dois aspectos mencionados, será possível minimizar os danos que a geração atual e a futura podem vir a sofrer com este ritmo de degradação do meio ambiente.

Em relação as representações sociais dos discentes foi possível observar que os componentes que constituíram o núcleo central, sendo eles: *Cuidar*, *Preservar* e *Vida*, fornecer aspectos que demonstram que os discentes reconhecem que os seres humanos para saciar as suas necessidades, estão utilizando de forma indevida e invasiva os recursos naturais, comprometendo o bem-estar e a continuidade de todas as formas de vida, por isso eles apontam a primordialidade de despertar um sentimento de cuidado e preservação com o meio para que deste modo todas as formas de vida que compartilham estes ambientes não sejam acometidas com a devastação.

Como já ressaltado durante as discussões deste trabalho, acredita-se que este sentimento de cuidado e preservação com o meio ambiente, deve estar atrelado à adoção de um pensamento,

postura e ações de caráter crítico, para que deste modo seja possível traçar um caminho que tragam a possibilidade de mudanças frente às questões ambientais. Sobre tal aspecto a Educação Ambiental mostra-se como uma grande articuladora, pois ela tem potencial para exercer ações transformadoras na vida das pessoas, sendo responsável por promover uma responsabilidade compartilhada, na qual esteja envolvida todos os indivíduos assim como diversos coletivos que estão presentes na sociedade (Jacobi, 2003).

A EA permite que cada sujeito seja a peça principal do seu processo de aprendizagem, colocando estes seres como agentes críticos e reflexivos, propiciando deste modo, a percepção das principais problemáticas ambientais que os cerca e assim consequentemente instigando estes indivíduos a pensarem possíveis soluções para amenizar os impactos no meio ambiente (Ross; Becker, 2012).

Estabelecendo uma análise geral, em relação as devolutivas fornecidas pelos discentes, sobre suas representações sociais de meio ambiente, notou-se que em suas respostas eles buscam colocar o ser humano como parte do meio, fato este que evidencia que as RS deste público-alvo carregam consigo uma óptica globalizante do que seria meio ambiente.

Para Krummenauer e Basso (2022) quando os indivíduos apresentam esta visão globalizante, eles reconhecem que as relações que os seres humanos estabelecem com o meio são marcadas por um sentimento de reciprocidade. Estes autores apontam que este tipo de visão oferece subsídios para que a Educação Ambiental, possa ser trabalhada numa perspectiva que utilize atividades que promovam a participação social, viabilizando um debate com participação da comunidade local, abrindo espaço para uma discussão fomentada pela reflexão e criticidade sobre as problemáticas ambientais que pairam sobre a realidade local, acredita-se que este movimento possibilitará que a comunidade adote uma participação ativa em relação às estas questões e que os sujeitos deixem de ser apenas receptores de informações sobre as temáticas ambientais.

Neste estudo, as concepções de meio ambiente que sobressaíram entre os licenciandos foram: “*Problema*”, que ocupou a centralidade das respostas e “*Lugar que se vive*” sendo a secundária. Analisando as respostas dos estudantes inferiu-se que os acadêmicos buscaram ressaltar os problemas que atingem o lugar que eles vivem e que acabam comprometendo determinadas ações realizadas por estes, por este motivo eles adotam um posicionamento crítico e reflexivo ao relatarem questões ambientais que estão presentes e acometem as localidades que eles vivem.

Como mencionado ao trazer ambas concepções, os estudantes narram as perspectivas ligadas ao seu ambiente local, uma vez que, buscaram evidenciar as problemáticas ambientais que enfrentam dentro dos seus respectivos contextos. Sobre este quesito Layrargues (1999), aponta uma contribuição deste movimento, versando que colocar em pauta a resolução de problemas ambientais locais, apresenta um aspecto assertivo, pois diminui a lacuna existente entre a percepção dos problemas locais em relação aos globais, ressaltando que é indispensável que os indivíduos participem da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano e que reflitam e adotem estratégias para que os problemas ambientais locais sejam amenizados e solucionados.

Diante dos dados fomentados neste estudo, enxerga-se que os licenciandos que aceitaram participar desta pesquisa serão fundamentais para propiciar aos estudantes das instituições de ensino localizadas no campo, que eles compreendam a complexidade e singularidade do meio natural, uma vez, que os participantes destes estudos serão os futuros docentes destas escolas. Sobre este ponto, acredita-se que com estes educadores em formação trabalhando no campo, buscarão realizar uma abordagem significativa e contextualizada sobre os problemas ambientais.

Em relação a transmissão de um saber contextualizado e expressivo, conforme relatado acima, pode-se destacar que estes acadêmicos almejam colocar em discussão as pautas ambientais, de modo que seus futuros alunos, estabeleçam um contato mais próximo do contexto do campo, através de execução de atividades que promovam atitudes práticas, maior valorização do espaço, propiciando assim que os alunos adotem ações que sejam refletidas no cuidado com o meio que os cerca.

Acredita-se, que realizar uma abordagem das questões ambientais e buscar trabalhá-las no contexto do campo, fará com que os estudantes desta localidade tenham vozes, para narrarem os problemas que enfrentam em suas comunidades, já que estes possuem uma estreita e forte relação com o meio ambiente, uma vez que, eles evidenciam que reconhecem que este é responsável por fornecer os elementos essenciais a vida e os recursos necessários para que seja possível realizar distintas e diversas atividades, como exemplo podemos citar a agricultura familiar, que é uma forte atividade econômica realizada por estes sujeitos e que muitas vezes é passada de geração para geração mantendo a cultura de um povo.

Levando em conta esta pesquisa, compreende-se que a Educação Ambiental oferece aos indivíduos distintos caminhos para eles possam perceber, entender e se posicionar diante da

gravidade dos problemas ambientais a curto e ao longo prazo. Acredita-se que o elo estabelecido entre a educação ambiental e a educação do campo, oportuniza e possibilita grandes contribuições, sendo uma delas o processo de integração de saberes e interculturalidade, uma vez que, as abordagens que trabalham estes dois eixos temáticos de forma conjunta, acaba abrindo espaço para criticidade e diálogo, em relação aos fatores ambientais que afetam a sua comunidade e muitas vezes a identidade e a cultura que foram construídas por um povo.

Desta forma, considera-se que a realização desta pesquisa, permitiu que os estudantes estabelecessem um olhar mais minucioso e atencioso em relação ao ambiente que os cerca, pois através das suas devolutivas observou-se que eles apresentaram um sentimento de preocupação e necessidade de cuidados com o meio, fazendo com que eles refletissem sobre como já foi, como é e como será o cenário natural do qual eles fazem parte, se ao decorrer do tempo o meio em que vivem enfrentou grandes modificações e como as ações humanas estão sendo refletidas neste ambiente. Este aspecto contribui para que os indivíduos ponderem sobre o posicionamento adequado para resolução dos problemas identificados e busquem caminhos para a manutenção e conservação do meio em que vivem.

Compreendem-se que a aquisição do saber acerca das questões ambientais são peças fundamentais no processo de construção de um cidadão, que esteja comprometido a buscar soluções e atuar perante os problemas ambientais. Diante deste ponto os estudos realizados sob a lente teórica da RS, permite conhecer e interpretar qual a visão de cunho individual e coletivo os indivíduos demonstram em relação a temática ambiental, movimento este que permite vislumbrar quais são os seus ideologias e posicionamentos sobre esta questão.

Enxerga-se que o desenvolvimento de estudos desta natureza possibilita um maior entendimento sobre a importância que os discentes da LeCampo atribuem ao meio ambiente, assim como também quais elementos estão relacionados a esta terminologia, quais são as problemáticas ambientais locais, quais ações/atitudes eles julgam necessárias para um meio ambiente melhor, abrindo espaço para que reflitam sobre as práticas futuras que desejam ter na atuação docente ao abordarem com os seus alunos a temática ambiental.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Central System, Peripheral system: Their Functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on social representations**. Provence, v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993.
- AGUIAR, P. C. B. *et al.* Da teoria à prática em educação ambiental. **Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 111-132, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/rgsa.v6e22017111-132>. Acesso em: 9 out. 2023.
- AIRES, B. F. C.; BASTOS, R. P. Representações sobre meio ambiente de alunos da Educação Básica de Palmas (TO). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 2, p. 353-364, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000200007>. Acesso em: 9 out. 2023.
- ALCÂNTARA, E. dos S. **Representações Sociais de meio ambiente, educação ambiental e gestão de áreas protegidas de gestores e técnicos de parques urbanos na cidade de Salvador, Bahia, Brasil**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado do Curso de Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Biomonitoramento) - Universidade Federal da Bahia, 2013.
- ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico metodológicas. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. p. 119-160.
- ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 24, n. 3, 2009. DOI: 10.1590/s0102-69922009000300005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2008. DOI: 10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43.
- ANDRADE JÚNIOR, H.; SOUZA, M. A.; BROCHIER, J. I Representação social da educação ambiental e da educação em saúde em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.l.], v. 17, n. 1, 2004. DOI: 10.1590/s0102-79722004000100007.
- ANDREOLI, V.M.; ANACLETO, A. Compartilhando saberes: os conhecimentos tradicionais e a educação ambiental. *In*: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EPEA, 9., 2006, Guarapuava, SP. **Anais [...]**. Guarapuava: ISEPE, 2006. Disponível em: http://www.iseperondon.com.br/inc/pdf/isepe_guaratuba_artigo007. Acesso em: 22 jan. 2023.
- ANGELO, J. A. C. **Da formação à prática do professor de biologia: representações sociais e docência em educação ambiental**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios Educativos na Educação do Campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A., MARTINS, A. A. (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

ARRAES, M. C. G. A.; VIDEIRA, M. C. M. C. Breve histórico da Educação Ambiental no Brasil / Brief History of Environmental Education in Brazil. **ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 13, n. 46, 2019. DOI: 10.14295/online.v13i46.1874.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 33, n. 6, p. 9-23, 2002.

AVILA, Adriana Maria. **Representações sociais sobre educação ambiental e objetivações em práticas pedagógicas no ensino fundamental**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

AZEVEDO, A. J. Sobre a pedagogia da alternância. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, n. 6, p. 1-10, 2005.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. F. O planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, Perdizes, v. 24, 2012.

BANCHS, M. A. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-60, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, 1977. v. 70, p. 225.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 101-122.

BICALHO, R. Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p.81-100, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i43.3882.

BICALHO, R.; MACEDO, P. C. S.; RODRIGUES, G. G. Políticas públicas de educação do campo: reflexões sobre o pronacampo. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá, v. 2, n. 1, p. 19-32, 2020.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. A. Abordagem da educação ambiental nos PCNS, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 185-203, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5526.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, 9 jan. 2013. p. 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 mar. 2022.

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**

- República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=634068&filename=LegislacaoCitada+-PL+4692/2009. Acesso em: 8 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Regulação da Pedagogia da Alternância** de 08 de junho de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria De Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional De Educação Ambiental – PRONEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BRITTO, N. S.; SILVA, T. G. R. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, 2015. DOI: 10.1590/2175-623645797
- BUSATO, C.; BUSATO, C.; BUSATO, J.; VENTURIN, A.; BUSATO, C. C. M. Representações sociais de meio ambiente em estudantes de ensino médio/técnico dos estados do Espírito Santo e Paraná. **Engenharia Ambiental**, Espírito Santo do Pinhal, v. 9, n. 3, p. 352-369, 2012.
- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAMACHO, R. S. O prounera: uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Corumbá, v. 2, n. 2, p. 1-29, 2017.
- CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.
- CAPELARI, Silvia. **As representações sociais de ambiente e qualidade de vida entre viticultores do município de Marialva – PR**. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado do Curso em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) - Universidade Estadual de Maringá-PR, 2011.
- CARLETTO, Charlane Larissa Dresch. **Representações sociais de estudantes do ensino médio em escola do campo sobre química e meio ambiente**. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado do Curso em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.
- CARVALHO, A. S.; TEIXEIRA, J. U.; SILVA, R. R.; OLIVEIRA, L. A.; DIAS, G. F. M.; CARIPUNA, L. A. Educação ambiental no campo: enfatizando águas superficiais em uma escola do sudeste paraense. **Educação Ambiental em Ação**, [S.l.], n. 65, p. 1-14, 2018.
- CARVALHO, Marcia Pereira. **Sentidos do saber e do fazer docente em educação ambiental: Um estudo sobre as concepções dos professores**. 2009, 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) - Centro Universitário de Anápolis, 2009.

CAVALCANTE, M. B. O papel da educação ambiental na era do desenvolvimento (in) sustentável. **Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, v. 36, p. 1-4, 2011.

CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. S.; HAJE, S. M. 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.

COSTA, E. M.; MONTEIRO, A. L. A pedagogia da alternância na licenciatura em educação do campo em Portel (PA). **Comunicações**, Pará, v. 21, n. 2, p. 114-127, 2014. DOI: 10.15600/2238-121x/comunicacoes.v21n2p113-127.

COSTA, V. Representações sociais e semiótica: um território comum? **Caligrama (São Paulo. Online)**, São Paulo, v. 3, n. 3, 2007. DOI: 10.11606/issn.1808-0820.cali.2007.67286.

COUTINHO, M. P. L.; BÚ, E. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (VERSION 5.2). **Revista Campo do Saber**, Cabedelo, v. 3, n. 1, p. 219-243, 2017.

CRUSOÉ, N. M. C. Teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Caderno de Filosofia e psicologia da Educação**, Bahia, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2004.

DANTAS, J. O.; SOARES, M. J. N.; SANTOS, M. B. A relação da educação ambiental com a educação do campo: aspectos identificados a partir de publicações em periódicos de educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p.1-33, 2021. DOI: 10.14295/ambeduc.v25i2.11328.

DAUTRO, G. M. **Representações sociais de meio ambiente e balneabilidade**: Um estudo no Balneário do Açude, em Santa Rita – PB. 2018. 145f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGCEM) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

DIAS, A. A. S.; DIAS, M. A. O. Educação ambiental: a agricultura como modo de sustentabilidade para a pequena propriedade rural. **Revista de Direitos Difusos**, São Paulo, v. 68, n. 2, p. 161-178, 2018.

DULLEY, R. D. Noção de Natureza, ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, 2004.

FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K. N.; FARIAS, M. N. Formação por “área” de professores da Educação do Campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 5, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e7058.

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

FERREIRA, F.; BOMFIM, Z. A. C. Sustentabilidade Ambiental: visão antropocêntrica ou biocêntrica?. **Ambientalmente sustentável**, Corunha, v. 1, n. 9, p. 37-51, 2010.

FONSECA, R. R.; PAZ, S. L. A educação do campo: história e perspectivas. **Anais do V Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores**, Itaberaí, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Editora-Autores Associados, 2020.

GALVÃO, Camila Brito. **As representações sociais de professores sobre educação ambiental e os projetos relacionados à conferência nacional infanto-juvenil pelo meio ambiente**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em educação para a ciência e o ensino da matemática) - Universidade Estadual de Maringá, 2015.

GEFFER, D. Importância das casas familiares rurais no desenvolvimento rural e regional: exemplo da casa familiar rural Antônio Geffer sobrinho de santa maria do oeste pr. **Congresso Internacional de Educação da UFFS LS – Território Cantuquiriguaçu**, Paraná, p. 1-5, 2017. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/CANTU/article/view/6863>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GÓES-SILVA, L. R. Educação Ambiental nas aulas de Matemática: Interdisciplinaridade e atuação docente. **Educação & Tecnologia**, Minas Gerais, v. 20, n. 2, p. 59-68, 09 set. 2015.

GOIS, Camila Bomfim. **Crianças e assentamento: meio ambiente, representações e vivências**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* As representações sociais do sistema único de saúde no município do Rio de Janeiro segundo a abordagem estrutural. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 16, 122-129.

GOMES, D. F.; VALDANHA NETO, D.; PLATZER, M. B. Leituras de Mundo em uma Escola na Floresta: Meio Ambiente e Educação Ambiental entre educandos e educadores de uma Reserva Extrativista. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 32, n. 1, p. 229-246, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v32i1.5027>.

GONÇALVES, M. E. S. Homem e a natureza: a difícil harmonia. **Revista Educação Ambiental em Ação**, n. 76, p. 1-12, 18 ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistaeta.org/pf.php?idartigo=4191>. Acesso em: 22 jun. 2023.

HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2004. https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos .pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 1-17, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100005>.

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

JODELET, D. Social Representations: The Beautiful Invention. **Journal for the Theory of Social Behavior**, Malden, v.8, n. 4, p. 411-430, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>. Acesso em: 10 out. 2023.

KASHIWAGI, H. M.; BONAFINI, L. G. As práticas em educação ambiental nas escolas do campo em comunidades insulares. **Revista Sergipana De Educação Ambiental**, São Cristóvão, v. 8, n. Especial, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47401/revisea.v8iEspecial.15591>.

KLUG, J. F. **Representações sociais de meio ambiente e educação ambiental de alunos do ensino médio do município de São Francisco do Sul/SC**. 2013. 131 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

KRUMMENAUER, A.; BASSO, L. A. Estudo das Percepções apresentadas por Moradores do Entorno do Córrego José Joaquim, Sapucaia do Sul (RS): percepção ambiental globalizante, naturalista ou antropocêntrica. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 31, n. 1, p. 31-51, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2447-1747.2022v31n1p31>. Acesso em: 10 out. 2023.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. DA C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2014.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2002.

LEITE, M. B. F.; FERREIRA, D. H. L.; SCRICH, C. R. Explorando conteúdos matemáticos a partir de temas ambientais. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 15, n. 1, p. 129-138, 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132009000100008>.

LEMES, A. F. G.; MIRANDA, C. L. A presença da química na formação por área do conhecimento: o caso das licenciaturas em Educação do Campo mineiras. In: FALEIRO, W.; RIBEIRO, G. K.; SILVA, L. (org.). **Ciências da natureza na diversidade dos contextos educacionais**. Editora: Kelps, Goiânia, GO, 2020.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalíssimo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100010>.

LUIZ, C. F.; AMARAL, A. Q.; PAGNO, S. F. Representação social de meio ambiente e educação ambiental no ensino superior. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EXPERIÊNCIAS DE AGENDA 21: OS DESAFIOS DO NOSSO TEMPO”, Ponta Grossa, p. 1-11, 2009. Disponível em: http://www.eventos.uepg.br/seminariointernacional/agenda21parana/trabalho_cientifico/TrabalhoCientifico032.pdf. Acesso em: 8 jul. 2023.

LUZ, Wagner Coelho da. **Uma reflexão colaborativa sobre representações sociais da educação ambiental**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática.) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, 2016.

MACHADO, L. B. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, p.1-10, 2008.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009>.

MACHADO, L. B.; PAULA, G. G. B. Escola pública e seus professores: das trajetórias escolares às representações sociais de estudantes. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Navirai, v. 7, n. 15, p. 56-73, 2020. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-3815-342X>. Acesso em: 10 out. 2023.

MACHADO, L. B.; SILVA, M. C. da. A profissão docente nas representações sociais de professores iniciantes de Ensino Médio. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p.1-28, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1249>

MACHADO, L. C. T. Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização. *In*: EDUCERE – XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13.; 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 18322-18331.

MACHADO, M. K. A interdisciplinaridade na educação ambiental. *In*: SIFEDOC- SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2013, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal do Oeste do Paraná, 2013.

MADEIRA, C. G.; LIMA, C. V.; LIMA, D. V.; OLIVEIRA, P. C. Educação ambiental: a agroecologia como instrumento de efetivação do pensamento ecológico. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS, 1., 2003, Paraná. **Anais eletrônicos**. Paraná: Eventounioeste, 2003. Disponível em: <https://eventosunioeste.unioeste.br/images/Default/anais/sifedoc/Anais/Eixo%2003/Carlos%20Guilherme%20Madeira.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MAGALHÃES- JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. **Formação continuada em meio ambiente: transposição didática e representações sociais**. 2011.87 f. Tese (Curso de Ciências Ambientais) - Universidade estadual de Maringá, 2011.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000100013>.

MATHIAS, S. L.; SAKAI, C. Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional: Estudo de Caso nas Faculdades Magsul. **Faculdades Magsul (FAMAG)**, Ponta Porã, p. 1-13, 2013.

MEDEIROS, A. B. A.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, I. P. Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1-17, 2011.

MELO, R. M. **Meio ambiente**: Um estudo das representações sociais de professores de biologia dos centros de excelência de Sergipe. 2014. 84f. Dissertação (Pós-Graduação em ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, 2014.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053143988>.

MESA, M. R. P.; PORRAS, Y.; GUZMÁN, H. L. Representaciones sociales de la educación ambiental y del campus universitario: Eu mirada de los docentes eu formación de la Universidad Pedagógica Nacional. **Tecné, Episteme y Didaxis: Ted**, Carrera, n. 34, p. 47-69, 2013.

MIRANDA, C. L. **As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química**. São Paulo, 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, 2018.

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

MIRANDA, C. L.; GALANTE, L. A. R. Histórias de luta e resistência: uma busca por direitos humanos historicamente negados à população camponesa. **Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 18, n. 40, p. 130-139, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50797>. Acesso em: 10 out. 2023.

MIRANDA, C. L.; PLACCO, V. M. N. S.; REZENDE, D. B. Representações sociais sobre a escola e seu impacto na constituição identitária de licenciandos em química. **Ensino em revista**, Uberlândia, v. 27, n.1, p.138 -157, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/er-v27n1a2020-6>. Acesso em: 10 out. 2023.

MIRANDA, C. L.; NASCIMENTO, W. E. Narrativas Autobiográficas: Elementos para Educação em Direitos Humanos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 412-430, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6447>. Acesso em: 10 out. 2023.

- MIRANDA, F. A. N.; SIMPSON, A. A.; FERNANDES, R. L.; SILVA, M. B.; SABINO, M. G. G. Representações sociais e o papel terapêutico dos acadêmicos de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 5, n. 62, p. 663-669, 13 nov. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000500002>. Acesso em: 10 out. 2023.
- MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170>. Acesso em: 2023.
- MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.
- MOLINA, M. C.; ROCHA, I. A. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o prona e o procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017180449>. Acesso em: 10 out. 2023.
- MOLINA, M. C.; SOUSA, R. M. Licenciaturas em educação do campo e letramentos múltiplos: formação docente e pesquisa. **Linha Mestra**, São Paulo, v. 14, n. 42, p. 1-6, 2020.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- MOTA, J. S. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 12, p. 372-380, 2019.
- MOURA, L. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação por alternância no ensino superior: reverberações na prática de professoras do campo. **Tempos Espaços em Educação**. São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020.
- MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-6552011000400010>. Acesso em: 10 out. 2023.
- NASCIMENTO, S. C. M. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p. 67-81, 2000.

OLIVEIRA, L. A. **Educação Ambiental Crítica: Círculos de Cultura na Formação Continuada Docente**. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, 2018.

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

OTERO, P. B. G.; NEIMAN, Z. Avanços e desafios da educação ambiental brasileira entre a rio92 e a rio+20. **Revista brasileira de Educação Ambiental (Revbea)**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 20-41, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2015.v10.1842>. Acesso em: 10 out. 2023.

OVIGLI, D. F. B. A formação de professores para educação do campo: uma experiência na disciplina “campos numéricos”. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 22-40, 21 dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v4i2.1466>. Acesso em: 10 out. 2023.

PAIXÃO, N. V. A.; SILVA, D. L. S. Educação do Campo e Agroecologia: Tecendo conhecimento e construindo saberes na formação profissional do jovem no município de Jaguaré-ES. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus, v. 3, n. 4, p. 327-350, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v3i4.32046>. Acesso em: 10 out. 2023.

PARREIRA, P.; MÓNICO, L.; OLIVEIRA, D.; C. R. J.; GRAVETO, J. Abordagem estrutural das representações sociais. In: PARREIRA, P.; Sampaio, J. H.; MÓNICO, L.; PAIVA, T.; ALVES, L. (coord.). *Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Guarda: IPG/PIN, 2018. cap. 4, p. 55-68.

PAULA, A. S.; KODATO, S. Psicologia Social e Representações Sociais: uma aproximação histórica. **Revista de Psicologia da IMED**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 200-207, 2016.

PEREIRA, D. R. M.; KLEPKA, V.; PINHEIRO, J. Licenciatura em Educação do Campo na UFTM: algumas experiências em tempo-escola e tempo-comunidade. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 4, n. 2, p. 6-21, 2014.

PEREIRA, M. **Meio ambiente e representações sociais de pescadores**. Orientador: Antônio Vital Menezes de Souza. 2013. 63f. Dissertação (Mestrado da Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, 2013.

POLLI, G. M. **Representações sociais do meio ambiente e da água na mudança de paradigmas ambientais**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

POLLI, G. M.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais do Meio Ambiente e da Água. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Curitiba, p. 1310-1326, 2015.

POLLI, G. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do meio ambiente para pessoas de diferentes faixas etárias. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 392-406, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P392>. Acesso em: 10 out. 2023.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J. C. Teoria da Representação Social. *In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A.W.; HIGGINS, E.T (org). **Handbook of theories of social psychology***. London: SAGE, 2012. p. 477-497.

RECEPUTI, Caian Cremasco. **Percepções de professores de licenciaturas em químicas sobre "experimentação" na perspectiva na teoria das representações sociais**. 2019. 134 f. Tese (Doutorado do Curso de Ensino de Ciências, Ensino de Química) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RECEPUTI, C. C. *et al.* **Representação Social de Coordenadores de Área Do Pibid-Química Sobre “Experimentação”**. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. Belo Horizonte*, v. 22, e19580, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172020000100327&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2023.

REIGOTA, M. A. S. **Meio Ambiente e Representação Social**. 4. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. Brasil: Brasiliense, 2017.

REIS, E. L. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Educação ambiental em ação**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256.

REIS, V. R.; SANTOS, A. S.; MACHADO, P. B.; SOUZA, G. S. Utilização de cartilha como ferramenta de Educação Ambiental. *In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE SOCIEDADE*, 2012, **Anais [...]**. Cachoeira: [s.n.], 2012.

ROCHA, L. F. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 34, p.46-65, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005>

RODRIGUES, A. C. L.; OLIVEIRA, F. F.; COSTA, O. A. da. **Conhecendo a pedagogia da alternância**. São Luís: Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2020. p. 1-31. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573442>. Acesso em: 5 jul. 2023.

ROSA, R. S.; SANTOS. A representação social de meio ambiente como ponto de partida para ações de Educação Ambiental: Uma ocupação não escolar. **Ambiente & Educação Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 183-197, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v22i1.6249>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROSS, A.; BECKER, E. L. S. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, Santa Maria, v. 5, n. 5, p. 857-866, 2012.

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

SACCOL, A. L. **Educação ambiental e representações sociais**: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2012.

SANCOVSCHI, B. Sobre a noção de representação em s. Moscovici e f. Varela. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 19, n. 2, p. 7-14, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200002>.

SANTOS, O. F.; LIMA, A. S. A formação docente para professores do campo: perspectivas e reflexões para uma aprendizagem significativa. *In*: CONEDU VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7.; 2020, Maceió, **Anais [...]**. Maceió, AL, 2020 p. 1-13.

SANTOS, P.; VINHA, J. F. S. C. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. *In*: SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS TERRA, TRABALHO E LUTAS NO SÉCULO XXI: PROJETOS EM DISPUTA, 7.; 2018, Araraquara, SP, **Anais [...]**. Araraquara, SP: [S.l.], 2018. p. 11.

SANTOS, R. B. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p. 317- 322, 2005a.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. *In*: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 17-45.

SENHORAS, E. M. A reforma agrária, a luta pela terra e os assentamentos rurais: uma questão pública histórico-estrutural em análise. **Formação Econômica**, Campinas, v. 10, p. 85-99, 2003.

SILVA, A.; FAGUNDES, L. Agroecologia e Educação do Campo. **Boletim DATALUTA**, Presidente Prudente, p. 1-13, 2011.

SILVA, C. K. Um breve histórico da educação ambiental e sua importância na escola. *In*: CONEDU IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2017, Campina Grande: Realize Editora, **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, p.1-11, 2017.

SILVA, F. B.; SILVA, F. B.; CECCON, S.; RISSATO, C. G.; SILVEIRA, T. R.; TEDESCO, C. D.; GRANDO, J. V. Educação ambiental: interação no campus universitário através de trilha ecológica. **Revista eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 17, p. 20-40, 2006. <https://doi.org/10.14295/remea.v17i0.3022>.

SILVA, J. J. B.; SOUSA, M. L. P. A educação no MST: um instrumento de luta revolucionária no campo. **Revista de políticas públicas**, Maranhão, v. 22, p. 1213-1230, 2018.

SILVA, L. F. da. **Educação ambiental**: representações sociais e práticas pedagógicas em cursos de formação de professores. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014.

SILVA, M. J.; SILVA, G. C.; TREVISAN, I. Representações sociais de meio ambiente: um estudo com licenciandos de diferentes cursos da UEPA, campus Altamira. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Manaus, v. 11, n. 21, 2014.

SILVA, S. N. Concepções e representações sociais de meio ambiente: uma revisão crítica da literatura. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., Florianópolis, 2009. **Anais [...]**. Florianópolis: ENPEC, 2009. p. 1-12.

SILVA, S. O Movimento de Educação do no Campo Pressupostos Fundamentais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 7-22, 2011.

SILVIA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s revista eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SOARES, A. B.; NAIFF, L. A. M.; BRITO, A. D. Representações sociais de estudantes de Psicologia sobre Terapia Cognitivo-Comportamental. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.31164>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOARES, A. J. Apontamentos para uma crítica à teoria das representações sociais. **Direito e Liberdade**, Mossoró, v. 7, n. 3, p. 55-63, 2007.

SOARES, M. B. S; MACHADO, L. B. O núcleo central das representações sociais de violência contra o professor. **Interacções**, Santarém, n. 45, p. 59-76, 2017. <https://doi.org/10.25755/int.4178>

SOBRAL, I. S. Meio ambiente, educação do campo e educação ambiental. **Educação Ambiental em Ação**, Sergipe, n. 45, p. 1-10, 2018. Disponível: <http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=1584>. Acesso em: 08 jul. 2023.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>.

SOUSA, K. N.; SOUZA, P. C. Representação social: Uma revisão teórica da abordagem. **Research, Society And Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 6, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15881>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOUZA, D. C.; SALVI, R. F. A pesquisa em educação ambiental: um panorama sobre sua construção. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 111-129, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140308>. Acesso em: 10 out. 2023.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>. Acesso em: 10 out. 2023.

TOMÉ, A. M.; FORMIGA, N. S. Abordagens teóricas e o uso da análise de conteúdo como instrumento metodológico em representações sociais. **Psicologia e Saúde em debate**, Patos de Minas, v. 6, n. 2, p. 97-117, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V6N2A7>. Acesso em: 10 out. 2023.

TREVISOL, J. V. Os professores e a educação ambiental: um estudo de representações sociais em docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *In: ENCONTRO DO ANPPAS*, 2., 2004, São Paulo. **Papers GT10**, São Paulo, ANPPAS, p. 27-56, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Uberaba, MG: UFTM, 2019. Disponível em: [144https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=305&publicacao=76](https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=305&publicacao=76). Acesso em: 21 jun. 2022.

VALDANHA NETO, D. Um Debate não Circular: por uma educação ambiental escolar interdisciplinar. *In: LAMIM-GUEDES, V. et al. Educação Ambiental na Educação Básica: entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental*. São Paulo: Na Raiz, 2019. p. 1-133.

VALDANHA NETO, D.; PLATZER, M. B.; GOMES, D. F. Relação ser humano-meio ambiente em uma reserva extrativista: (auto)reflexões para a educação ambiental. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 55, p. 1-15, e8345, 2020.

VIDAL, M. S.; SANTOS, J. P. L.; LIMA, M. A. As contribuições do MST na luta pela educação do campo. **Ensino em perspectivas**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 1-6, 2021.

VITTORAZZI, D. L.; GOUVEIA, D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. Representações Sociais do Meio Ambiente: Implicações em Abordagens de Educação Ambiental sob a Perspectiva Crítica com Alunos da Primeira Etapa do Ensino Fundamental, **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 26, p. (1-17), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200054>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, San Luis, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WOLTER, R. P.; WACHELKE, J.; NAIFF, D. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais e o Modelo dos Esquemas Cognitivos de Base: Perspectivas Teóricas e Utilização Empírica. **Trends in Psychology / Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 3, p. 1139-1152, 2016.