



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/ CIÊNCIAS DA NATUREZA: INVESTIGANDO ESTUDANTES E DOCENTES

Social Representations in the Academic Program in Rural Education / Natural Sciences Teacher Education: Investigating Students and Teachers

Carlos Ventura Fonseca¹

Fernanda Bianca Hesse²

Lauro Ely Jardim Jackle³

Danielle Prazeres Reppold⁴

Resumo: Apresenta-se um estudo de caso acerca de um curso de Licenciatura em Educação do Campo / Ciências da Natureza, vinculado a uma universidade federal localizada no município de Porto Alegre/ Rio Grande do Sul. Buscou-se investigar, através da aplicação de questionários, as representações sociais de estudantes e docentes a respeito de temas relacionados à especificidade do curso (opção pela licenciatura; interdisciplinaridade; ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica; características de um bom professor) e a ocorrência de convergências ou divergências destas com referenciais teóricos educacionais correlacionados. Os dados textuais obtidos foram interpretados através da análise de conteúdo. Os resultados do estudo mostraram que a maior parte dos sujeitos representa: a escolha pela licenciatura com base na função social do magistério, no interesse pela Educação do Campo ou pelas Ciências da Natureza; a interdisciplinaridade, presente como eixo organizador do curso, como forma de interação relativamente restrita, associada a disciplinas escolares; o ensino de Ciências da Natureza, na Educação Básica, como uma prática educacional vinculada à necessidade de que as pessoas saibam lidar com situações cotidianas e tomar decisões, com impacto na vida de todos, de forma criteriosa; o bom professor como um indivíduo cujo perfil está atrelado à dimensão profissional, à dimensão estratégica e à dimensão relacional. Este trabalho aponta um arcabouço de reflexões para que a formação de docentes na/da Educação do Campo, com especificidade da área de Ciências da Natureza, possa continuar sendo investigada, planejada e/ou repensada, em diferentes espaços acadêmicos do país.

Palavras-chave: Educação do campo. Representações sociais. Formação docente.

Abstract: A case study is presented about an academic program in Rural Education / Natural Sciences Teacher Education linked to a federal university located in the city of Porto Alegre/

¹ Doutor em Educação (2014) e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0065>. E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br

² Bacharela em Química pela Universidade La Salle (2014). Estudante de Licenciatura em Química (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3222-9873>. E-mail: fehese@hotmail.com.

³ Estudante de Licenciatura em Química (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6521-5016>. E-mail: lauro@jackle.com.br.

⁴ Licenciada em Química pela UFRGS (2021). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3493-4405>. E-mail: danielle.reppold@ufrgs.br.

Rio Grande do Sul. We sought to investigate through the application of questionnaires the social representations of students and teachers regarding topics related to the specificity of the academic program (option for teacher education; interdisciplinarity; Natural Sciences teaching in Basic Education; characteristics of a good teacher) and the occurrence of convergences or divergences of these with correlated educational theoretical references. The textual data obtained were interpreted through content analysis. The results obtained showed that most of the research participants represent: the option for teacher education based on the social function of teaching, interest in Rural Education or Natural Sciences; interdisciplinarity, present as the organizing axis of the academic program, as a form of relatively restricted interaction associated with school subjects; the Natural Sciences teaching in Basic Education as an educational practice linked to the need for people to know how to deal with everyday situations and make decisions, with an impact on everyone's lives, in a judicious way; the good teacher as an individual whose profile is linked to the professional dimension, the strategic dimension and the relational dimension. This work points to a framework of reflections so that the teacher education in Rural Education with specificity in the Natural Sciences area can continue to be investigated, planned and/or rethought in different academic spaces in the country.

Keywords: Rural education. Social representations. Teacher education.

1 Introdução

Este trabalho situa-se no movimento acadêmico/ institucional/ social/ político/ cultural e epistemológico que constitui a Educação do Campo, que vem sendo construído (nas últimas duas décadas), com objetivo de potencializar a valorização e a luta democrática por reconhecimento de direitos dos trabalhadores (da agricultura, da pecuária, da pesca etc.) e povos (quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais etc.) que atuam e vivem em diversos espaços do campo brasileiro (CALDART et al., 2012; MOLINA, 2012; DALMOLIN; GARCIA, 2019; SILVA; ALVES, 2022). Parte-se do pressuposto de que os sujeitos do campo, sendo componentes atuantes nas relações sociais que agem sobre o Estado, possuem legitimidade para ajudar a construir e reivindicar políticas públicas que atendam às demandas dessa população, calcadas nas culturas locais e na agroecologia, enfrentando o contexto neoliberal que fomenta economicamente o agronegócio, centrado na tecnologia patenteada, no uso de agrotóxicos e na monocultura latifundiária (CALDART et al., 2012; SILVA; ALVES, 2022).

Nesse sentido, o movimento da Educação do Campo estabeleceu-se via legislação específica, evidenciada por diversos textos legais, tais como: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002a, 2008); Parecer 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), relacionado ao reconhecimento dos dias letivos de alternância (BRASIL, 2006); Resolução 4/2010 do CNE – que aborda o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade da Educação Básica, abarcando a identidade das escolas do Campo (BRASIL, 2010a); Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010b), que descreve a Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Portaria 86/2013 do Ministério da Educação – cujo texto diz respeito ao Programa Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2013). Aponta-se, ainda, o arcabouço trazido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), referente aos artigos 23, 26 e 28, quando estes mencionam as especificidades culturais, econômicas, geográficas, políticas e sociais atinentes a diferentes populações e grupos étnicos, incidindo, possivelmente, na organização específica

do calendário letivo, dos espaços pedagógicos, no currículo escolar e nos métodos e estratégias de ensino.

Nessa esteira, entre os anos 2008 e 2009, foram criadas as primeiras Licenciaturas em Educação do Campo, inicialmente financiadas através de editais propostos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que seria extinta anos mais tarde, pelo Decreto nº 9.465 (BRASIL, 2019). A formação de docentes do Campo em licenciaturas específicas, com visão que diverge do modelo hegemônico das licenciaturas destinadas e acessíveis, mormente, à população urbana, deu-se com a participação de sindicatos, movimentos sociais, técnicos do Ministério da Educação e universidades.

Alguns elementos compuseram o planejamento desses cursos, incluindo-se a ideia de resguardar a necessidade de articular métodos específicos ao ensino das diferentes áreas de conhecimento, adequados aos espaços, modos de vida e à identidade dos sujeitos imbricados nos ambientes de aprendizagem (MOLINA; SÁ, 2012). As autoras citadas também mencionam as seguintes proposições: valorização da atividade de pesquisa como norteadora da aprendizagem; adoção do regime de alternância, no cumprimento da carga horária do curso (tempo universidade e tempo comunidade); formar docentes para atuarem no paradigma das áreas de conhecimento (como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, por exemplo), tendo como referência processos formadores que valorizassem movimentos interdisciplinares, baseados no diálogo entre os diferentes campos do saber sistematizado e historicidade atrelada a estes; buscar conexões das ações formadoras (e instituições responsáveis) com as comunidades, as culturas que permeiam a vida dos sujeitos do Campo.

Tendo em vista que as experiências acadêmicas dessas licenciaturas vêm sendo estabelecidas e aperfeiçoadas há mais de uma década, este trabalho objetiva desenvolver um estudo de caso acerca do curso de Licenciatura em Educação do Campo / Ciências da Natureza (CLECCN), este vinculado a uma universidade pública federal localizada no município de Porto Alegre/Rio Grande do Sul. Partiu-se do seguinte problema de pesquisa: quais são as representações sociais (RS) de estudantes e docentes envolvidos com o CLECCN a respeito de temas importantes, relacionados ao curso (opção pela licenciatura; interdisciplinaridade; ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica; bom professor)? Em que medida tais representações convergem com os ideários acadêmicos das duas áreas inter-relacionadas: Educação do Campo e Educação em Ciências?

Assume-se também que estudar a formação docente compreende o objetivo de “conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos”, o que supõe “por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande”, que proporcione a elucidação de “elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação” (ANDRÉ, 2010, p. 176). Os processos de formação docente (desenvolvimento profissional) devem considerar a relevância do conjunto de representações dos sujeitos, que pode ser atravessado “pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar”, tendo como referências “as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7). Sublinha-se que esta pesquisa busca construir asserções de conhecimento que sejam do espectro do campo da formação docente, especificamente atrelados à investigação acerca de RS de estudantes e professores formadores de um curso de licenciatura, tal como descrito acima.

Na sequência, o presente artigo está organizado da seguinte forma: a segunda seção discutirá elementos teóricos que compõem a formação docente contemporânea, articulando aspectos da Educação do Campo e da Educação em Ciências; a terceira seção abordará a Teoria das Representações Sociais (TRS), como um dos referenciais que guiam este estudo; a quarta seção vai explicar a metodologia de pesquisa desenvolvida; a quinta seção apresentará e discutirá os resultados que foram obtidos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, buscando-se sintetizar as principais aquisições do estudo.

2 Finalidades da escola, Educação do Campo e Educação em Ciências

Segundo Ghedin (2012), o pensar sobre o trabalho do professor que atua na Educação do Campo (e sua formação, por extensão) requer a consideração de alguns aspectos primordiais, como o fato de que a identidade desse professor está em construção e estabelece-se pela tomada de posição em um sistema de relações entre diferentes grupos (dominantes e oprimidos), que lutam politicamente por espaços de poder. O autor citado também sublinha a importância de que esse professor assuma: o compromisso pela transformação da sociedade, combatendo desigualdades e injustiças sociais; o estabelecimento da práxis como estratégia de trabalho; a dimensão política do trabalho docente, já que toda ação docente carrega marcas de projetos específicos e intencionais de formação cultural dos sujeitos envolvidos, considerando as contradições presentes na sociedade de classes contemporânea e os interesses antagônicos que estão pautados institucionalmente, por governos e grupos de interesse variados; a dimensão ética, pautada por princípios que guiam a ação humana em direção ao bem comum, baseada em tomada de decisão como expressão da consciência dos sujeitos.

O autor mencionado esclarece que a ideologia deve ser entendida como um corolário articulado de formas de pensar, que se manifesta nos níveis teóricos e práticos da vida dos sujeitos, deformando os processos históricos e oferecendo explicações parciais e ilusórias dos fatos, condicionadas pelas forças que dominam os sistemas sociais. Assim, a atitude intelectual docente deve estabelecer-se como dimensão epistemológica norteadora, baseada na reflexão que problematiza dogmas, mitos e ideologias que alienam os sujeitos e as diferentes classes que compõem a sociedade (GHEDIN, 2012).

O trabalho do professor a ser formado ou que atua na Educação do Campo também é bem delineado por Silva (2008, p. 57-58), quando a autora projeta os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum) e políticos (direitos e deveres da cidadania; criticidade e respeito à democracia; explicitação do papel da escola do Campo no desenvolvimento das comunidades; valorização das questões de gênero, sexualidade, etnia e territórios) dessa atuação. Silva (2008) também menciona princípios: estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade e diversidade cultural); da interdisciplinaridade (conhecimento construído de forma integrada, considerando os contextos locais); da pesquisa (posicionamento diante da realidade e como forma de construir conhecimentos); da preservação ambiental; pedagógicos (respeito aos vários saberes, das comunidades e das ciências); dos espaços e tempos (a sala de aula sistematiza os outros espaços de formação dos sujeitos: família, cultura, trabalho, lazer e movimentos sociais); da avaliação (abrange conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos atinentes aos projetos escolares para o Campo, incluindo sujeitos e instituições, de modo contínuo).

Enfatiza-se, contudo, que a Educação do Campo não é fenômeno acadêmico e formativo isolado dos referenciais históricos e da trajetória do pensamento educacional brasileiro, o que enseja a elucidação de muitos pontos de contato teóricos e práticos. Libâneo (2019), por exemplo, não aborda especificamente a Educação do Campo, mas pode ser apropriado para as

discussões em tela, já que este explica que a questão das finalidades educativas: é sujeita a contestação e controvérsia, emanando de um contexto histórico particular; baseia-se em princípios filosóficos que orientam a organização do sistema educacional, as ações dos governos, a elaboração de diretrizes e textos oficiais sobre o trabalho docente e o funcionamento das escolas; é atravessada por relações de poder e grupos de interesse diversos (agências multilaterais, pesquisadores, associações científicas, técnicos da burocracia estatal, comunidades escolares, movimentos profissionais docentes, grupos empresariais, governos, movimentos sociais, organizações religiosas, legisladores etc.), que buscam direcionamento de interesses de matriz econômica, política e ideológica; determina critérios de qualidade dos processos educacionais e influencia políticas do setor.

O autor citado também menciona que sempre haverá espaço para que a comunidade escolar (pais, docentes, dirigentes, estudantes etc.) interprete as intencionalidades e consequências das políticas e diretrizes oficiais, enfrentando criticamente seus ditames e viabilizando formas de resistência, enfatizando a necessidade de que seja assegurado o direito à escolarização qualificada, inclusiva e socialmente justa. Ora, esse conjunto de reflexões está em acordo com os pressupostos estabelecidos pelo movimento acadêmico e comunitário da Educação do Campo, havendo potencial evidente para o estabelecimento de conexões teóricas, no âmbito deste texto.

Libâneo (2019) aponta que a sociedade contemporânea convive com a visão hegemônica neoliberal relativa às finalidades educacionais, ainda que haja, no cenário atual, uma diversidade de posicionamentos e projetos educacionais relacionados. Estes, segundo o autor, podem ser resumidos da seguinte forma:

- a) perspectiva tradicional: ensino baseado em relações hierárquicas, na autoridade do professor e no rigor da disciplina; manutenção de ordem na sala de aula e preocupação com preservação dos valores de moralidade e de costumes tidos como convergentes com a organização econômica e social vigente; transmissão de conhecimentos (de forma expositiva, em geral) considerados acabados, imutáveis;
- b) perspectiva neoliberal (currículo de resultados): gestão baseada nos aspectos financeiros e reformulação de currículos; avaliação em larga escala, havendo restrição do conceito de qualidade educacional à aferição dos resultados e desempenhos nesta; redução do papel estatal e privatização prioritária das atividades educacionais; estímulo de práticas administrativas e pedagógicas baseadas em meritocracia, concorrência, competitividade e supervalorização de formas de pensar baseadas no mercado financeiro e no modelo empresarial; processos educacionais interpretados como dinâmica compensatória de atenuação da pobreza e das tensões correlacionadas, havendo instituição de padrões mínimos, que garantam inclusão básica da população na economia; racionalidade econômica para escolas, entendidas como instituições que assegurem competências básicas para atendimento das necessidades do mercado de trabalho;
- c) perspectiva sociológica-intercultural (currículo sociocultural): valorização das diferenças entre os grupos e comunidades (de raça e etnia, de gênero e sexualidade, dinâmicas de poder etc.); desenvolvimento de uma abordagem multicultural que valoriza o compartilhamento de experiências e o papel da linguagem, da comunicação e da construção de significados, havendo valorização da subjetividade; tendência de reduzir a importância dos conteúdos científicos, dando menor relevância para a apropriação de conhecimentos sistematizados;
- d) perspectiva dialética histórico-cultural (currículo de formação cultural e científica): valoriza a necessidade dos sujeitos apropriarem-se do conhecimento sistematizado

(e de conteúdos culturais densos), bem como o desenvolvimento da intelectualidade, como base para inclusão social e para o fortalecimento da democracia; aborda práticas sociais e culturais articuladas aos conteúdos escolares; entende a constituição das funções psicológicas superiores em função de atividades coletivas; desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral ligado à historicidade do saber.

Libâneo (2019) defende que a perspectiva sociológica-intercultural e a perspectiva dialética histórico-cultural podem ser consideradas variantes do posicionamento progressista em relação à finalidade das escolas, caracterizando uma concorrência por validade/ espaço acadêmico e expressando tensões que podem gerar enfraquecimento no potencial dos processos educacionais atingirem a necessária justiça social. Entende-se que essa tensão está presente no cenário da Educação do Campo, havendo trabalhos que abordam as temáticas relacionadas a essa disputa por prevalência conceitual (DALMOLIN; GARCIA, 2019; SILVA; SCHWENDLER, 2021).

Na área acadêmica conhecida como Educação em Ciências, que também atravessa e é atravessada pelas vertentes teóricas e práticas da Educação do Campo (DALMOLIN; GARCIA, 2019; SILVA; ALVES, 2022), a historicidade dos fenômenos educacionais retrata a necessidade de constituição de um conjunto de conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Ciências da Natureza, articulando conteúdos, finalidades e estratégias (SCHNETZLER, 2002). Segundo a autora citada: nos 1960/1970, enfatizou-se o estudo do currículo, valorizando o papel deste para a formação de pequenos cientistas, sem maiores preocupações com as especificidades dos contextos escolares, havendo forte influência de psicólogos comportamentalistas, com base em uma matriz empirista e na pesquisa quantitativa; nos anos 1980, direciona-se o foco temático para as concepções dos estudantes sobre conceitos científicos, com notória influência dos psicólogos cognitivistas e destaque para pesquisas com natureza qualitativa; a partir dos anos 1990, o papel da linguagem assume centralidade dos movimentos educacionais em Ciências da Natureza, havendo forte marca da Psicologia Histórico-Cultural e adoção de metodologias qualitativas para pesquisas relacionadas, de modo que o professor passa a ser visto como mediador das ações, com a função prioritária de ajudar a introduzir os estudantes na cultura científica, ampliando o contexto de vivências dos sujeitos com as atividades escolares (condicionantes políticos, econômicos, culturais são acrescentados à interpretação da ciência, enquanto ambiente cultural humano).

Na visão de Fernandes e Megid-Neto (2012) e Fernandes (2015), essa constituição da área manifesta-se em modelos educacionais ou modelos pedagógicos, entendidos como “formulações de quadros interpretativos baseados em pressupostos teóricos utilizados para explicar ou exemplificar as ideias pedagógicas”, servindo “de referência e parâmetro para se entender, reproduzir, controlar e/ou avaliar a prática pedagógica, entendida como uma parte do fenômeno educativo” (FERNANDES, 2015, p. 27). Sublinha-se que esses modelos transitam entre visões em que os alunos têm mais ou menos protagonismo, havendo gradação correspondente na verticalidade (ou na horizontalidade) das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas situações da sala de aula.

Com base nos autores mencionados no parágrafo acima, podem ser citados como modelos em que o estudante tem menor protagonismo e há maior verticalidade das relações entre os sujeitos: modelo pedagógico tradicional (busca transmitir conhecimentos acabados, destinados à elite econômica; aprendizagem interpretada como recepção passiva e expressa pela memorização); modelo pedagógico tecnicista (objetiva formação de pessoas com competências para o mercado de trabalho; a estratégia de ensino predominante é instrução programada); modelo pedagógico da redescoberta (busca substituir o ensino tradicional, treinando professores para utilizarem projetos curriculares e aplicarem práticas específicas; utilização de aulas com

roteiros experimentais rígidos, supostamente capazes de provocar a redescoberta da lógica científica por parte dos estudantes). Por outro lado, o protagonismo discente e a horizontalidade das relações entre professor-alunos são mais presentes: no modelo pedagógico construtivista (proposição de que os estudantes devem participar efetivamente da construção de suas aprendizagens; interpreta-se que o processo de construir conhecimento requer a formação de novas estruturas cognitivas/ intelectuais, havendo influência da Psicologia Cognitivista e Sociointeracionista); no modelo pedagógico Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), havendo abordagem crítica da Ciência, questionamento da suposta neutralidade dos conhecimentos, construção de relações com o contexto (aspectos históricos, econômicos, sociais, culturais, religiosos etc.) e aproximação progressiva da realidade; no modelo pedagógico sociocultural, que objetiva conscientizar e emancipar as classes populares oprimidas (humanizar as relações pedagógicas), considerando a realidade social (política, econômica e cultural) que as atravessam e buscando problematizar temas geradores inseridos na vida discente (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012).

Destaca-se que esses modelos estão presentes nas escolas brasileiras, em maior ou menor grau, e influenciam de diferentes formas o trabalho desenvolvido pelos professores (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012). O caso das práticas pedagógicas da Educação do Campo não é diferente, sendo que esta tende a estar mais próxima dos modelos CTS e sociocultural, dadas as características críticas de ambos.

3 Abordando a TRS

A TRS, proposta por Moscovici (1961), no quadro da Psicologia Social do Conhecimento, viabiliza o estudo sobre a partilha de conhecimento entre as pessoas, como se disseminam ideias em relação às práticas sociais do cotidiano (MOSCOVICI, 1990). Essa teoria faz emergir: o estudo da comunicação e da interação entre os sujeitos; o pensar humano, a busca por compreensão de temas que atravessam a vida dos grupos da sociedade (MOSCOVICI, 2007). As RS não podem ser consideradas meras opiniões ou imagens formadas a respeito de certo objeto de interesse, mas entendidas como “teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.62). Jodelet (1990), sendo considerada uma das principais seguidoras dos estudos seminais da TRS, propõe uma definição das RS:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros (JODELET, 1990, p.361-362).

Considera-se que há dois processos que provocam o surgimento de RS, quando as pessoas são confrontadas com certo objeto da realidade, ainda não conhecido: a ancoragem e a objetivação. O primeiro processo “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”, de forma que, quando determinado objeto “é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela” (MOSCOVICI, 2007, p. 9). Além disso, entende-se por objetivação: “passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade do seu emprego, se transformam em supostos reflexos do real” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.65).

Moscovici (1981) aponta que a emergência e a circulação das formas do pensar humano ocorrem em esferas variadas: universos consensuais e universos reificados. Os primeiros abarcam as teorias do senso comum, as interações cotidianas, em que cada pessoa é considerada livre para emitir e disseminar entendimentos acerca de fatos e temas pertinentes. Contudo, os universos reificados estão demarcados pelas regras hierárquicas do saber da Ciência, caracterizado pela desigualdade entre os sujeitos que os compõem (MOSCOVICI, 2007). Segundo Abric (1994), a partir das RS, os sujeitos podem explicar a realidade (funções do saber) e justificar condutas (funções justificadoras). O autor citado afirma que as RS também permitem o fortalecimento da identidade de grupos determinados (funções de identidade) e direcionar comportamentos (funções de orientação).

Diferentes trabalhos têm apontado a ocorrência crescente da TRS, no cenário das pesquisas educacionais contemporâneas, variando-se os objetos de interesse, as técnicas de análise, os sujeitos investigados e os instrumentos de coleta de dados (CARMO et al., 2017; FREITAS et al., 2018; SANTOS; RECEPUTI; PEREIRA, 2019). Pesquisas educacionais que utilizam o suporte teórico da TRS possuem potencial para abordar múltiplos domínios e/ou temáticas envolvendo “as instituições educativas, os processos, as políticas, as organizações, os sujeitos e o conhecimento em sua totalidade” (SILVA, 2009, p.18). No caso deste trabalho, a adoção da TRS como referencial oferece a possibilidade de que seja investigado o que pensam os sujeitos (que foram interpelados) acerca de temas relacionados ao curso que estudam (no caso dos discentes) ou trabalham (no caso dos docentes), o que sugere a proposição de que configuram um grupo social particular a ser problematizado.

4 Metodologia

Este trabalho classifica-se como investigação educacional qualitativa, aprofundando indagações acerca de um cenário socioeducativo particular, constituindo um conjunto de saberes sobre este, tendo em vista as significações advindas dos informantes da pesquisa (ESTEBAN, 2010). Desenvolveu-se, assim, um estudo de caso, sendo que este: abrange procedimentos de imersão em certo aspecto da realidade humana e social; desponta como tradição de pesquisa que conduz a um tratamento descritivo e heurístico dos dados levantados sobre determinado contexto de interesse (evento, programa ou fenômeno); viabiliza a produção de análises consistentes acerca dos dados coletados, revelando elementos inesperados ou confirmando aspectos previstos pela equipe da pesquisa (ESTEBAN, 2010). O caso apresentado neste trabalho enfoca o CLECCN, sendo desenvolvido de forma qualitativa, ainda que certas quantificações tenham sido realizadas.

Foram investigadas, inicialmente, informações gerais sobre o CLECCN: perfil do egresso; seleção para ingressos; matriculados/ evasão; estrutura curricular básica e duração do curso. Esse movimento exploratório inicial ocorreu com base no projeto pedagógico do curso (PPC), no sítio eletrônico institucional deste e em informações disponibilizadas pela Comissão de Graduação.

Em um segundo momento, realizou-se a aplicação de questionários, cujas perguntas abordavam a visão dos sujeitos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na licenciatura e

conhecimentos trabalhados/ relacionados a esses processos. Os instrumentos de coleta de dados foram impressos pela equipe da pesquisa e entregues presencialmente a três grupos diferentes de sujeitos: cinco docentes que faziam parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso; dezoito discentes que cursavam disciplinas do 5º semestre do curso; cinco discentes que cursavam disciplinas do 7º semestre do curso. Ressalta-se que havia, na época da aplicação dos questionários (ano de 2018), apenas essas duas turmas de discentes matriculados. O projeto de pesquisa que possibilitou a produção do presente trabalho foi submetido na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual os autores deste texto são filiados, tendo em vista a realização de intervenção envolvendo seres humanos.

A escolha pelo NDE, como estrutura institucional que forneceu informantes docentes para esta investigação, ocorreu pela preponderância desta na tomada de decisões relacionadas ao CLECCN. Em relação aos discentes, optou-se pela aplicação do instrumento de coleta de dados às duas turmas existentes, considerando-se o número relativamente reduzido de sujeitos e o fato de que eles estavam cursando momentos distintos da trajetória curricular e formativa, o que poderia fazer emergir RS com diferenças e/ou especificidades, sendo potencialmente relevante para as análises a serem feitas.

O questionário aplicado teve algumas perguntas adaptadas da literatura (PASSOS, 2012), apresentando 13 questões abertas (parte destas relacionadas a dados socioculturais, como idade etc.) e 36 questões fechadas. Neste artigo, optou-se pela abordagem exclusiva e teoricamente aprofundada das respostas obtidas para quatro questões abertas, cujos conteúdos foram considerados fundamentais para a formação do egresso do curso em tela.

Os dados textuais obtidos foram organizados e interpretados à luz da técnica da análise de conteúdo, entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, possibilitando “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p.40). Foi realizada, assim, a categorização dos dados que foram obtidos, processo entendido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p.59). Na próxima seção, os resultados serão apresentados e discutidos com base na literatura relacionada.

5 Resultados e discussão

A consulta ao PPC indica que o CLECCN foi criado como curso temporário vinculado a uma unidade específica da universidade (Faculdade de Educação), sendo categorizado como um Programa Especial de Graduação, com a proposta inicial de ser destinado a docentes já atuantes em escolas públicas do Campo, que desejassem ter/necessitassem dessa formação. De certo modo, a criação do curso em tela, no ano de 2013, atende aos requisitos do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade relacionada, pois este é destinado a regiões não atendidas pela instituição, responde à necessidade social, promove a interdisciplinaridade e conexões entre unidades acadêmicas diversas.

A trajetória curricular interdisciplinar do CLECCN enseja vivências discentes vinculadas ao processo de construir saberes, com base na abordagem de problemas do contexto campesino e da docência nesses espaços sociais, havendo abordagem do conhecimento das áreas relacionadas ao exercício do magistério, na área de formação: Ciências da Educação; Ciências da Natureza (Química/ Física/ Biologia); Matemática e Ciências Agrárias. Os eixos

temáticos que integram o currículo pretendido, inspirados na ideia de tema gerador (FREIRE, 1987), envolvem: a docência do/no campo (pesquisa como princípio educativo, no 1º semestre; pesquisa na docência como princípio educativo, no 2º semestre); territorialidade e sustentabilidade (vida e trabalho no campo, no 3º semestre; saberes, práticas e currículos, no 4º semestre); diversidade cultural da contemporaneidade (sucessão familiar: gênero, gerações e etnia, no 5º semestre; educação e desenvolvimento rural, no 6º semestre); práticas docentes (docência como prática política, no 7º semestre; docência como prática social, no 8º semestre). Verifica-se que essa organização contempla os princípios para a Educação do Campo propostos por Silva (2008).

Em relação ao perfil do egresso do curso referido, há previsão de que este tenha habilitação para exercer o magistério nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Ciências da Natureza); no Ensino Médio (Química, Física, Biologia), incluindo-se ensino técnico e Educação de Jovens e Adultos; assessoramento técnico em projetos sustentáveis e agroecológicos de desenvolvimento/ extensão rural. A criação do curso deu-se pela égide da legislação de formação docente referente ao início dos anos 2000 (BRASIL, 2002b, 2002c), que exigia o mínimo de 400 horas para estágios de docência e 400 horas para práticas de formação, critérios atendidos pelo PPC, que demonstrava a carga-horária global de 3.650 horas. O texto do PPC consultado, por extensão, não dialogava com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dado que esse documento também é posterior à criação do curso. À época da coleta de dados, não havia sido realizada mudança na estrutura curricular mencionada, de modo que os sujeitos investigados vivenciavam a trajetória formativa pensada na origem do curso.

No ano de 2014, foi realizado um processo de seleção específico (não vinculado ao vestibular tradicional), em que foram ofertadas as primeiras vagas para ingresso no CLECCN (Total: 120 vagas), sendo voltado a professores do ensino público. Por haver número reduzido de inscrições efetivadas (Total: 8 ingressantes), os processos de seleção seguintes, realizados nos anos de 2015/ 2016, retiraram a necessidade de vínculo com as redes de ensino. A Comissão de Graduação do curso informou que, no ano de 2017, havia 67 estudantes matriculados (sendo: 52 do sexo feminino e 15 do sexo masculino; 51 estudantes autodeclarados brancos; 8 estudantes autodeclarados pardos; 7 estudantes autodeclarados negros; 1 estudante autodeclarado quilombola; 63,6% com idade superior a 29 anos). As taxas de evasão informadas eram de 65,5% para ingressantes de 2015 e 56% para ingressantes de 2016.

Com relação aos informantes docentes e discentes desta pesquisa, que responderam aos questionários aplicados, os perfis socioculturais obtidos são os seguintes: 18 sujeitos da turma que cursava o 5º semestre do curso (12 estudantes do sexo feminino e 6 estudantes do sexo masculino; 9 estavam na faixa etária acima de 29 anos; 8 estudantes autodeclarados brancos; 1 estudante autodeclarado pardo; 2 estudantes autodeclarados negros; nem todos responderam ao item cor/raça; ocupações que foram mencionadas pelos respondentes: 3 estudantes; 1 desempregado; 1 funcionário público; 1 desenhista; 1 educador ambiental; 1 merendeira; a renda mensal variava de R\$1.200,00 a R\$ 2.000,00); 4 sujeitos da turma que cursava o 7º semestre do curso (todas as estudantes do sexo feminino; 2 estudantes autodeclaradas brancas; 2 estudantes autodeclaradas pardas; 2 estudantes com faixa etária abaixo de 29 anos; ocupações que foram mencionadas: 4 estudantes; rendas mensais não foram declaradas); professores universitários que compunham o NDE (sendo 3 integrantes do sexo feminino e 2 integrantes do sexo masculino; apenas um deles não era vinculado diretamente à Faculdade de Educação da universidade, sendo locado no Departamento de Solos).

A primeira pergunta do questionário a ser tratada (Por que você escolheu esse curso de licenciatura?), feita exclusivamente aos estudantes, forneceu respostas que, ao serem

categorizadas, revelaram RS relacionadas aos motivos predominantes de escolha pelo CLECC: as RS citadas tendem a objetivar-se na relação de proximidade/ simpatia dos sujeitos com aspectos do movimento da Educação do Campo, no apreço pela função social da profissão docente ou no interesse pelas áreas de conhecimento para a qual a formação é direcionada (Quadro 1). Esses resultados tendem a convergir com outros estudos, que apontam que a questão da escolha pelo magistério (atratividade) ancora-se, dentre outros aspectos, em elementos intrínsecos à docência (visões altruístas, gratificação pessoal e aprendizagem construída na relação com os sujeitos), em detrimento dos conhecidos problemas de remuneração e desprestígio atrelados às carreiras existentes para desenvolvimento desse ofício (LOUZANO et al., 2010; GOMES; PALAZZO, 2017). Emergem, aqui, as funções justificadoras e orientadoras das RS em relação à escolha profissional pela docência (ABRIC, 1994).

Quadro 1 – Respostas à pergunta: Por que você escolheu esse curso de licenciatura?

Categoria e Frequência (F)	Respostas obtidas
Aspectos intrínsecos da docência (F= 5 respostas)	-Porque é uma profissão necessária, transformadora (E5A); -Amo lidar com crianças trabalho há 9 anos na educação decidir aprofundar meus conhecimentos (E5B); -Porque é um bom curso e quero me tornar uma boa docente (E5C); -Escolhi pois acho que é uma profissão que eu posso contribuir com as pessoas (E7B); -Para atuar como docente - um desafio (E7C);
Aspectos da Educação do Campo (F= 3 respostas)	-Trabalho na área relacionada com o curso (educação do campo) (E5D); -Tenho como objetivo contribuir com o fortalecimento e o desenvolvimento do campo brasileiro (E5E); -Eu sou oriundo de um assentamento (E5F);
Aspectos da área de Ciências da Natureza (F= 3 respostas)	-Por ser na área da ciências da natureza, saindo com a habilitação em Ed Campo com ênfase em biologia, química e física (E5G); -Pela área das ciências da natureza (E5H); -Por trabalhar por área (E7A);
Experiências proporcionadas pelo curso (F= 3 respostas)	-Escolhi este curso por apresentar um método de estudo mais transdisciplinar contendo disciplina como espiritualidade (E5I); -Para ampliar meus conhecimentos, vivenciando novas realidades as quais não tinha acesso (E5J); -A diversidade me encanta e aqui no curso lido com diversas realidades (E5K);
Outros (F= 2 respostas)	-Eu não sei porque ainda estou aqui, me sinto perdida (E5L); -Num primeiro momento, vi uma oportunidade de entrar na federal... (E7D);

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas discentes.

A segunda pergunta do questionário a ser tratada (O que você entende por "interdisciplinaridade"?) forneceu respostas que aludem às RS dos informantes (estudantes e docentes) acerca do tema da interdisciplinaridade, considerado elemento fundante dos



processos da Educação do Campo e da formação de seus professores (SILVA, 2008). As RS evocadas nas respostas textuais tendem a objetivar-se nas interações entre disciplinas escolares, seus conteúdos e em processos de ensino e de aprendizagem, majoritariamente, ancorando-se, de forma provável, nas vivências construídas nos ambientes escolares e acadêmicos (Quadro 2). Salientam-se, nessas explicações sobre o objeto de representação “interdisciplinaridade”, as funções do saber atribuídas às RS (ABRIC, 1994).

Quadro 2 – Respostas à pergunta: O que você entende por "interdisciplinaridade"?

Categoria e Frequência (F)	Respostas obtidas
<p>Interações relacionadas ao ensino e à aprendizagem (F= 13 respostas)</p>	<p>-São disciplinas que aprendemos. (Estudante E5A) -A ligação, conexão, comunicação entre áreas do conhecimento, com o intuito de contextualizar com a realidade vivida. (Estudante E5C) -Abordagem de um tema pela perspectiva das disciplinas que compõem a área, ou as áreas. (Estudante E5D) -Seria interligar outras áreas para ensinar um dado assunto. (Estudante E5F) -É um conjunto, sair das caixinhas, fazer a integração de aprendizado. (Estudante E5G) -Onde se consegue ligar aquele assunto com outros o tornando mais interessante ao aluno e mostrando suas várias faces. (Estudante E5H) -Quando você consegue trabalhar um assunto com matérias/áreas diferentes. (Estudante E5I) -Conteúdos trabalhados em várias disciplinas. Uma pessoa trabalha 3 matérias, por exemplo. (Estudante E7A) -Um projeto de ensino integrado - uma forma abrangente e real de aprendizagem. (Estudante E7B) -É o que podemos fazer sem precisar sectarizar os conteúdos e temas. (Estudante E7C) - Interdisciplinaridade é uma ideia, um modo de compreender o processo de construção e organização do conhecimento, que se materializa em práticas interdisciplinares. As práticas interdisciplinares é que precisam estar presentes na escola e nortear a docência, o ensino de modo a potencializar o processo de aprendizagem que é por natureza interdisciplinar. (Docente D1) - Em Educação, trata-se de uma postura epistemológica do educador frente aos diferentes saberes com que lidamos e requerem diferentes estratégias de abordagem para dimensioná-los nos respectivos projetos curriculares. Esses saberes podem ou não ser oriundos da ciência disciplinarizada. De fato, essa visão pretende superar aquelas que reduzem a questão da interdisciplinaridade a mero "ajuste ou ajeitamento" de conceitos de disciplinas diferentes. Neste caso, penso que apenas cria-se uma "interdisciplina", mas não se alteram ou pouco alteram as formas de pensar, representar e tentar criar sentidos para os desejáveis processos de aprendizagem acerca dos saberes assim interdisciplinarizados. (Docente D2) -Onde professores de diferentes áreas de conhecimento consigam trabalhar em conjunto explicando por exemplo fenômenos da natureza: decomposição de matéria orgânica - trabalhando o assunto tanto do ponto de vista químico como biológico. (Docente D3)</p>
<p>Interação genérica entre áreas de conhecimento (F= 8 respostas)</p>	<p>-A interação das diferentes áreas do conhecimento. (Estudante E5B) -Disciplinas que interagem entre si, fundamentam a "interdisciplinaridade". (Estudante E5E) -Fusão sempre que possível das disciplinas e o mundo. (Estudante E5J) -São várias disciplinas atuando juntas. (Estudante E5K) -Conexão de disciplinas em torno de um eixo comum. (Estudante E5L) -Relação entre as disciplinas levando em conta um tema. (Estudante E5M) -Conhecendo uma ou mais disciplinas interagir com outras disciplinas frente às situações e questionamentos da realidade. (Docente D4)</p>



	-O entrecruzamento de conceitos entre as áreas do conhecimento. (Docente D5)
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas discentes.

Por outro lado, as RS evidenciadas não contemplam entendimentos da interdisciplinaridade como conjunto de práticas mais ligadas à abordagem de problemas científicos complexos e à produção do conhecimento acadêmico/ erudito (PAVIANI, 2014), ou seja, a percepção mais sistemática sobre o universo reificado, em geral, está ausente ou oculto nas respostas obtidas. A interdisciplinaridade, pensada no âmbito da especialização do conhecimento, pode ser concebida de forma mais ampla, como movimento que promove o diálogo entre áreas do saber e o conjunto de problemas que estas podem abordar, em termos dos limites móveis que os delimitam, não objetivando a constituição de um campo único de estudos e sendo gestado em processos de tensão, divergência e convergência entre as disciplinas, pessoas e instituições envolvidas (LOPES, 1999; PAVIANI, 2014).

A terceira pergunta do questionário a ser tratada (O que você entende por "ensino de ciências da natureza na educação básica"?) forneceu respostas que aludem às RS dos informantes (estudantes e docentes) acerca do tema ensino de Ciências da Natureza, com especificidade da Educação Básica, sendo que tais RS revelam processos de objetivação concatenados ao aprendizado de conhecimentos vinculados ao contexto, para que as pessoas vivam com qualidade, entendendo aspectos/ fatos da vida e a natureza (Quadro 3). Esse entendimento do ensino está ancorado, possivelmente, em percepções próximas do que Millar (2003) denomina de argumento da utilidade (aprender ciências seria um requisito para lidar com aspectos práticos da vida cotidiana) e de argumento democrático (aprender ciências seria um requisito para participar das discussões/ decisões sociais com informação técnica aprofundada, qualificada e comprovada).

Quadro 3 – Respostas sobre o entendimento acerca do ensino de ciências da natureza na educação básica.

Categoria e Frequência (F)	Respostas obtidas (exemplos)
Relação com o mundo/ vivências (F= 10 respostas)	<p><i>-Introdução ao mundo, às ciências e ao corpo. (Estudante E5A)</i></p> <p><i>-Trazer os elementos que os alunos vivenciam diariamente. (Estudante E5B)</i></p> <p><i>-O ensino de ciências começa no 1º dia com o ensinar a lavar a mão para evitar bactérias. Ciências da natureza é tão ou quão importante quanto qualquer outra. (Estudante E5C)</i></p> <p><i>-De fundamental importância com a formação dos educandos, como sujeitos, que precisam reconsiderar suas posições na relação sociedade x natureza. (Estudante E5F)</i></p> <p><i>-A interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento ligadas a natureza, incluindo o homo sapiens como parte do todo. (Estudante E5G)</i></p> <p><i>-Desenvolver conteúdos voltados às escolas do campo, nas escolas do campo. (Estudante E5H)</i></p> <p><i>-Entendo como um direito na formação dos sujeitos, imprescindível para a compreensão do mundo e do espaço em que vivemos. (Estudante E7C)</i></p> <p><i>- As práticas relacionadas ao processo de "ensinar", no sentido de criar situações para a aprendizagem e apreensão dos conhecimentos que compõem a área das Ciências da Natureza, enquanto conhecimento historicamente produzido, no diálogo com os saberes produzidos nas práticas e vivências nos diferentes contextos sociais e culturais, no contexto da escola. (Docente D1)</i></p> <p><i>-Ensino? Eis um dos grandes entraves das abordagens sobre Ciências da Natureza! Fala-se em "ensino de" e não nas condições para que todos aprendamos a partir da</i></p>



	<p><i>ressignificação de nossas compreensões sobre os diferentes Mundos da Vida (...) para problematizar os diversos aspectos do cotidiano a partir da priorização pela busca por qualidade de Vida e a preservação das condições de Vida local e planetária. (Docente D2)</i></p> <p><i>- Que tenta ensinar ao aluno como ocorrem os fenômenos naturais ligados à vida. (Docente D3)</i></p>
<p>Saber sistematizado (F= 5 respostas)</p>	<p><i>-Uma educação que visa um conhecimento para todos. (Estudante E5D)</i></p> <p><i>-Entendo como uma proposta de ensino inovador, dentro da nova concepção de ensino das ciências da educação básica. (Estudante E5E)</i></p> <p><i>-Trabalhar por área do conhecimento. (Estudante E7A)</i></p> <p><i>- Formar e desenvolver o pensamento científico ao alcance de "qualquer idade" para enfrentar o pensamento lógico. (Docente D4)</i></p> <p><i>- Conhecimento de conceitos balisadores para área das ciências da natureza: biologia/física e química (Docente D5)</i></p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas discentes.

Segundo o autor citado, um entendimento mais consistente sobre o significado do ensino de Ciências da Natureza, na Educação Básica, poderia estar alicerçado no argumento cultural (crianças e jovens têm o direito de compreender a ciência como aquisição da cultura humana, marca do tempo presente) e no argumento social (em busca da coesão social, a ciência deve estar próxima das pessoas, devendo fazer parte da cultura geral da população das diferentes nações do mundo), que são convergentes com o ideário da Educação do Campo (SILVA, 2008; CALDART et al., 2012), diga-se de passagem. Afinal, se for pensado apenas pelo argumento da utilidade, o ensino dos conhecimentos científicos para crianças e adolescentes teria certa dificuldade na sustentação, já que as pessoas conseguem viver o cotidiano com a maior parte dos artefatos sociais (computadores, celulares, automóveis, aviões, fogões, televisão, medicamentos etc.), sem precisarem dominar os aparatos teóricos e metodológicos que possibilitam seu funcionamento e que viabilizaram sua criação (MILLAR, 2003). O argumento democrático, segundo o autor mencionado, também é relativamente frágil, considerando que: a participação dos indivíduos nas discussões sociais prescinde de conhecimento técnico avançado, já que seria inviável um grau de especialização máximo sobre todos os temas importantes, para todas as pessoas; nem mesmo as escolas e os professores seriam capazes de antecipar, na formação escolar, todos os eventuais tópicos sociais emergentes e relevantes, para as diferentes comunidades e países.

As evidências coletadas acerca das RS do ensino de Ciências da Natureza, na Educação Básica, dos grupos investigados revelam ausência de críticas ao currículo de resultados advindo da perspectiva neoliberal e contra o qual a Educação do Campo também se posiciona (CALDART et al., 2012; GHEDIN, 2012; LIBÂNEO, 2019), de modo que não há elementos, pelo menos nas respostas que foram obtidas, que explicitem uma tendência transformadora para o trabalho desenvolvido nas escolas (GHEDIN, 2012). Seria pertinente, pensando-se no escopo da Educação do Campo, que emergissem RS ancoradas em aspectos condizentes com o modelo pedagógico CTS e/ ou com o modelo pedagógico sociocultural para o ensino de Ciências da Natureza, sendo que essas RS poderiam ser objetivadas em ações de conscientização diante dos interferentes sociais, políticos, culturais e econômicos sobre a ciência, valorização da cultura da população oprimida e sua busca por emancipação social (FERNANDES; MEGID-NETO, 2012).

A quarta pergunta do questionário a ser tratada (Como você caracteriza o "bom professor"?) possibilitou a obtenção de respostas que revelam as RS dos respondentes



(estudantes e docentes) acerca do exercício da docência qualificada (Quadro 4), de modo que tais RS mostram-se ancoradas, principalmente, nas dimensões profissionais, relacionais e estratégicas do trabalho docente (MESQUITA, 2018). Assim, o objeto de representação “bom professor” tende a ser objetivado em questões envolvendo: a formação inicial e continuada (desenvolvimento profissional); a responsabilidade social; a postura crítica diante do contexto; a boa relação com os estudantes; o foco no desenvolvimento de formas de ensinar ou de abordar os conteúdos que atendam às necessidades discentes.

Quadro 4 – Respostas sobre o entendimento acerca do que seria um bom professor.

Categoria e Frequência (F)	Fragmentos textuais de respostas (exemplos)
Dimensão Profissional (F= 10 fragmentos de texto)	<p>-Um ser ciente de sua função social (Estudante E5A)</p> <p>-Inicialmente troco o professor pelo educador, e penso que um educador deve estar em uma constante trajetória de aprendizado, formação continuada (Estudante E5B)</p> <p>-Humano, flexível, pesquisador, persistente. (Estudante E5F)</p> <p>-(...) está sempre estudando para se manter atualizado. (Estudante E5H)</p> <p>-Pontual, ético e respeitoso. (Estudante E7A)</p> <p>-O resistente, interessado, estudioso, humano... (Estudante E7B)</p> <p>- aquele/aquela que se importa com o sujeito o qual ira trabalhar dentro e fora do espaço escolar; sendo sujeito político em sua atuação. pensar educação e a atuação do/da educador e não da maneira doutrinadora, mas sim de maneira emancipadora, possibilitando o/a professor(a) ser um canal de troca de conhecimento e vivências. (Estudante E7C)</p> <p>- Bom professor é aquele que aprende ao ensinar e ensina enquanto aprende, na perspectiva freireana. O professor que tem clareza de sua função, do que e porque ensinar este ou aquele conteúdo, conceito ou prática... (Docente D1)</p> <p>- É pesquisador, intuitivamente criativo para Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas, como diria Nilda Alves inspirada por Michel de Certeau. Há de ser Um/a educador/a que leia, busque incorporar aspectos da Pedagogia da Autonomia e da Pedagogia da Esperança freireanas (...) Quem sabe assim teremos "bons professores/as" que poderão aprender a perceber (e falar sobre) que Gaia não é um mero conceito, que construímos nossa realidade com nossa Consciência (Docente D2);</p> <p>- Alguém que procura constantemente se atualizar (Docente D3)</p>
Dimensão Relacional (F= 5 fragmentos de texto)	<p>-Que esteja presente no agora e sensível para ensinar e entender o aluno (Estudante E5E)</p> <p>-Aquele que consegue interagir com seus alunos (Estudante E5G)</p> <p>-Aquele que ouve, sente, auxilia, ensina e não dita uma verdade (Estudante E5I)</p> <p>-O que é receptivo ao diálogo (Estudante E5J)</p> <p>- O que conhece e reconhece o educando e com ele se educa. (Docente D4)</p>
Dimensão Estratégica (F= 5 fragmentos de texto)	<p>-Que propõe a abordagem do conteúdo considerando o ritmo e a capacidade da turma, ressaltando o conteúdo de forma adequada para a realidade dos alunos (Estudante E5C)</p> <p>- Está disposto a esclarecer dúvidas de seus alunos quantas vezes for necessário (Estudante E5H)</p> <p>- (...) constantemente buscando formas diversas de criar situações de ensino que potencializem o aprendizado de seus alunos e alunas, dialogando com o mundo em que alunos e professor vivem. (Docente D1).</p> <p>- (...) e que tenha paciência em ensinar (Docente D3)</p> <p>- Desenvolver uma metodologia adequada e interativa. E deve se preocupar com a aprendizagem e participação dos seus alunos (Docente D5)</p>



Dimensão Motivacional (F= 2 fragmentos de texto)	- <i>O bom professor é aquele que consegue envolver o aluno e levá-lo a, ou melhor, facilitar o desenvolvimento de sua aprendizagem (Estudante E5D)</i> - (...) <i>fazendo com que sua curiosidade se estimule (Estudante E5G)</i>
Dimensão Conhecimento (F= 2 fragmentos de texto)	- <i>Que tenha conhecimento e prática relacionada a disciplina que atua (Estudante E5K)</i> - <i>Um bom professor precisa conhecer da sua matéria, compreender para poder ensinar (Docente D5)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas categorias propostas por Mesquita (2018).

A saliência relativa dos aspectos estratégicos (atinentes ao como ensinar) e relacionais (referentes ao como estabelecer relações com os estudantes) mostra que há preocupação dos informantes em estabelecer um perfil docente que saiba planejar e dirigir dinâmicas de sala de aula que logrem êxito, em outras palavras, o desenvolvimento adequado do ensino e da aprendizagem de conteúdos de Ciências da Natureza. Nesse aspecto particular, as RS dos respondentes tendem a alicerçar-se no entendimento de que o trabalho docente e, por extensão, as escolas destinam-se ao desenvolvimento de um currículo voltado para a formação cultural e científica (com atenção ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento cognitivo), não havendo evidências explícitas, nos dados obtidos, a respeito de uma visão centrada sobre o currículo baseado em aspectos das diferenças interculturais e de temas como raça, etnia, gênero e sexualidade (LIBÂNEO, 2019).

Sublinha-se que a relevância do papel social docente presente nas RS dos sujeitos pesquisados (respostas da categoria dimensão profissional) converge explicitamente com proposições teóricas e práticas que emergem do cenário crítico da Educação do Campo (SILVA, 2008; GHEDIN, 2012; MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008). Espera-se que o professor que atua no contexto da Educação Campo oriente-se pela possibilidade de uma leitura alternativa da realidade (GHEDIN, 2012), o que enseja, segundo o autor mencionado: a contribuição para que sejam combatidas estruturas opressoras, causadoras de exclusão social e pobreza; percepção das limitações derivadas do senso comum, definido como conjunto de conhecimentos/ valores e significados que são caracterizados por um olhar fragmentado/ parcial/ imerso em contradições e entendimentos espontâneos e construídos acriticamente; a opção por priorizar movimentos articuladores da gênese do senso crítico, este considerado um conjunto de conceitos, valores e significados que se apresentam de forma coerente e sistematizada, compreendendo a relação coordenada entre as partes que desvelam a totalidade/ a historicidade dos fatos e da complexa interpretação da realidade.

6 Considerações Finais

Infere-se que este trabalho atingiu os objetivos estabelecidos, respondendo adequadamente aos problemas de pesquisa do qual partiu. Foi possível evidenciar que os sujeitos interpretam a escolha pela licenciatura com base na função social do magistério, no interesse pela Educação do Campo ou pelas Ciências da Natureza, sendo que ponderações sobre a estrutura da carreira, salários e condições de trabalho não foram mencionadas. A interdisciplinaridade, presente como eixo organizador do curso, é representada pelos informantes como forma de interação relativamente restrita, entre disciplinas escolares, não havendo RS voltadas à produção mais ampla do conhecimento científico e ao diálogo entre

áreas do saber, considerando a hipótese da cooperação entre pessoas e diferentes instituições, por exemplo.

Além disso, as RS dos participantes da pesquisa acerca do ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica mostraram-se atreladas a argumentos da utilidade e da democracia, ou seja, vinculadas ao saber lidar com situações cotidianas e ao pensar/compreender temas de forma criteriosa, com impacto na vida de todos. No concerne às RS dos sujeitos sobre qual seria o perfil de um bom professor, emergiram, principalmente, elementos associados à dimensão profissional, como formação inicial/ continuada e responsabilidade social. Com isso, apontam-se algumas proposições para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, quais sejam: i. tornar as aprendizagens permeáveis ao posicionamento político do qual surgiu o curso, havendo crítica sistemática ao currículo de resultados e às aspirações neoliberais, atinentes à supremacia da competitividade e da lógica financeira como forma de organização da sociedade e, por extensão, da escola; ii. dar prioridade para a formação cultural e científica, respeitando-se a historicidade do saber, bem como o desenvolvimento amplo da cognição e da afetividade de cada um; iii. viabilizar o entendimento da ciência como produção cultural humana e da necessidade de que esta seja compreendida adequadamente pela sociedade/ pelas diferentes comunidades; iv. vislumbrar, de forma contínua, o trabalho docente em Ciências da Natureza com base nos modelos pedagógicos CTS e sociocultural, dadas as marcas críticas que sustentam suas perspectivas epistemológicas; v. promover a formação docente com critérios crescentemente aperfeiçoados em relação à leitura da realidade, vislumbrando o trabalho docente vinculado à justiça social e viabilizado pela articulação da teoria com a prática.

Como limitação desta produção acadêmica, indica-se a não realização de entrevistas complementares, que viabilizassem perguntas adicionais sobre os objetos de interesse. Tais entrevistas poderiam constituir-se como movimentos de aprofundamentos investigativos acerca das RS dos informantes. Sublinha-se, ainda, que os dados obtidos não mostraram diferenças significativas do teor das RS quando confrontados os grupos participantes (docentes; discentes de 5º semestre; discentes de 7º semestre do curso), o que permitiu a análise combinada das respostas destes. Assim, expandir o número de professores formadores interpelados, em pesquisas correlatas futuras, também poderia ajudar a caracterizar especificidades das RS desse grupo.

Este trabalho também sinaliza o potencial de desenvolvimento de pesquisas envolvendo a Educação do Campo e a TRS, quando se avalia a questão de que o saber de senso comum pode ser considerado uma forma de interrogar a realidade, compreendê-la e buscar a sua transformação, assim como a ciência o faz (GHEDIN, 2012). Segundo o autor citado, pode-se considerar o senso comum como ponto de partida para uma travessia até um ponto de chegada, em que pode ser constituída certa compreensão mais especializada/ aprimorada dos fatos, fenômenos e ideias que estão presentes na sociedade, ou seja, pode-se chegar a uma forma de pensamento diferente do senso comum, ou seja, mais técnica, científica e filosófica. O conjunto de resultados obtidos neste artigo, ao expressar elementos das RS dos sujeitos interpelados, pode ser considerado como arcabouço de reflexões que pode ajudar a (re)constituir a formação de docentes na/da Educação do Campo, com especificidade na área de ensino de Ciências da Natureza, em diferentes espaços acadêmicos e comunitários do país.

7 Financiamento e agradecimentos

Agradecemos à PROPESQ/UFRGS pelas bolsas de iniciação científica.

Referências

ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: P.U.F, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, 1994.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Lei 9.394/de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010a.

BRASIL. **Decreto 7.352/2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 86/2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p.

SILVA, N. de M. A. Cada Curicaca em Seu Nicho: O Pertencimento à Linha de Pesquisa. *In*: SILVA, N. de M. A. (org.). **Representações Sociais em Educação**: determinantes teóricos e pesquisas. Blumenau: Edifurb, 2009. 216 p.

SILVA, A. A. da; ALVES, L. A. As pesquisas científicas sobre ensino de Ciências Naturais na Educação do Campo: revisão literária. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–15, 2022.

SILVA, L. O. da; SCHWENDLER, S. F. Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 2, n. 14, p. 15–40, 2021.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.