

## Representações sociais sobre o processo formativo de professores do campo e da EJA no Brasil: a realidade na Amazônia Paraense

 Alessandra Sampaio Cunha<sup>1</sup>,  Armando Paulo Ferreira Loureiro<sup>2</sup>,  Joana d'Arc de Vasconcelos Neves<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal do Pará - IFPA. Departamento de Ensino. Avenida dos Bragantinos, s/n, Vila Sinhá. Bragança - PA. Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Trás-os-Montes e Alto douro, Portugal. <sup>3</sup> Universidade Federal do Pará - UFPA.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [alessandra.sampaio@ifpa.edu.br](mailto:alessandra.sampaio@ifpa.edu.br)

**RESUMO.** O presente artigo articula o debate da formação inicial de professores do campo, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos processos psicossociais que orientam a formação de professores para/nas escolas do campo. Para tanto, envereda-se no campo teórico das Representações Sociais (RS) no intuito de analisar os sentidos e os significados de professores que concluíram o Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a contribuição do seu processo formativo para atuarem na EJA/campo na Amazônia Paraense. Trata-se de um estudo qualitativo do tipo exploratório/explicativo que utilizou o questionário e a entrevista semiestruturada para recolha dos dados. Os resultados deste estudo apontam que as Representações Sociais dos professores sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo inscrevem-se em significados que reafirmam que a formação específica, voltada às necessidades dos povos do campo, contribuiu com conhecimentos e processos de ensino-aprendizagem que potencializaram (re)pensar e inovar as práticas pedagógicas. Os professores do campo veem ainda o curso como espaço de produção de conhecimento diferenciado de ser e fazer-se professor da EJA no campo, na medida em que ajudam a compreender a dinâmica social e política do modo de vida campesina nos campos amazônicos brasileiros.

**Palavras-chave:** educação do campo, formação de professores, representações sociais.

## **Social representations about the formative process of Brazil's rural areas' teachers and EJA (Young Adults and Adults' Education): the reality of the Paraense Amazon**

**ABSTRACT.** This article articulates the debate on the initial training of rural teachers, Youth and Adult Education (EJA) and the psychosocial processes that guide the training of teachers to / in rural schools. To this end, it embarks on the theoretical field of Social Representations (RS) in order to analyze the senses and meanings of teachers who completed the Degree Course in Rural Education under the contribution of their training process to work in the EJA / countryside in the Amazon Paraense. This is a qualitative study of the exploratory / explanatory type that used the questionnaire and the semi-structured interview to collect the data. The results of this study indicate that the Social Representations of the teachers about the Degree in Rural Education are enrolled in meanings that reaffirm that specific training, geared to the needs of rural people, contributed with knowledge and teaching-learning processes that potentialized (re) thinking and innovating pedagogical practices. The rural teachers also see the course as a space for the production of differentiated knowledge of being and becoming a teacher of EJA in the field, insofar as they help to understand the social and political dynamics of the peasant way of life in the Brazilian Amazonian rural areas.

**Keywords:** rural education, teacher training, social representations.

## **Representaciones sociales sobre el proceso formativo de maestros en el campo y EJA en Brasil: la realidad en el Paraense Amazon**

**RESUMEN.** Este artículo articula el debate sobre la formación inicial de docentes rurales, Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y los procesos psicosociales que orientan la formación de docentes hacia / en las escuelas rurales. Para ello, se embarca en el campo teórico de las Representaciones Sociales (RS) con el fin de analizar los significados y significados de los docentes que cursaron la Licenciatura en Educación Rural sobre el aporte de su proceso formativo para trabajar en el campo EJA / en el Paraense Amazon. Se trata de un estudio cualitativo del tipo exploratorio / explicativo que utilizó el cuestionario y la entrevista semiestructurada para recolectar los datos. Los resultados de este estudio indican que las Representaciones Sociales de los docentes sobre la Licenciatura en Educación Rural se inscriben en significados que reafirman que la formación específica, orientada a las necesidades de la población rural, aportó conocimientos y procesos de enseñanza-aprendizaje que potencializaron (re) pensar. y prácticas pedagógicas innovadoras. Los docentes rurales también ven el curso como un espacio para la producción de conocimientos diferenciados de ser y convertirse en docente de EJA en el campo, en la medida en que ayudan a comprender la dinámica social y política del modo de vida campesino en los campos amazónicos brasileños.

**Palabras clave:** educación rural, formación de profesores, representaciones sociales.

## Introdução

No Brasil, o debate, ocorrido nas últimas décadas sobre a formação específica para professores do campo com ênfase nas licenciaturas, fomentou políticas públicas e ampliou o campo teórico na produção de conhecimento da formação de professores. Entretanto, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, aprovada em 20 de dezembro de 2019, conseqüentemente, as propostas de formação específica para professores do campo passam a ‘enfrentar’ desafios diante do discurso universalista, ancorado na imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação.

Conflitante às movimentações coletivas que mobilizaram as organizações de professores no movimento de construção de políticas de formação da educação do campo, a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica nº 2 de 2019, conforma uma política construída unilateralmente que, em seus princípios, destrói políticas já instituídas, uma vez que: 1) desconsidera a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; 2) apresenta uma visão restrita e instrumental

de docência e negativa dos professores; 3) descaracteriza os núcleos formativos, a formação pedagógica das licenciaturas; 4) ignora a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; 5) relativiza a importância dos estágios supervisionados (Neves & Brasileiro, 2020).

Diante desse cenário controverso e contraditório que esse marco legislativo impõe ao campo teórico da formação de professores e dos riscos iminentes de perdas dos direitos que representam os projetos de formações específicas, em particular, o curso de Licenciatura em Educação do Campo nas territorialidades amazônicas, questionou-se: quais são as Representações Sociais dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo sobre o Programa Procampo de formação inicial de Professores do Campo na Amazônia Paraense e os efeitos do processo formativo na prática docente no contexto das escolas campo em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

No caso deste estudo, considerou-se as Representações Sociais, marcadas pelos sentidos atribuídos pelos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Paraense como essencial nas discussões sobre formação específica desses profissionais, devido,

especialmente, ao importante papel que cursos como esse, representam para a luta dos movimentos sociais do campo e para o projeto político educacional defendido pelos povos do campo, ou seja, as representações que esses professores têm – consciente ou inconsciente, sobre a sua formação – influenciam a forma como esses profissionais conduzem suas práticas docentes e resistem a proposta hegemônica do atual contexto educacional, fortalecendo a concepção de educação do campo e da formação específica do profissional da educação que atua nessa realidade.

Assim, no sentido trazer à tona os processos psicossociais, construídos pelos sujeitos do campo nas territorialidades das *Amazônias Paraense*, aproximou-se da área da Psicologia Social os estudos sobre a formação de professores do campo, cujo objetivo foi o de analisar as Representações Sociais construídas pelos egressos da Licenciatura em Educação do Campo sobre o Programa de Formação Inicial de Professores (Procampo) e os efeitos dessa formação para prática docente no contexto das escolas campo, em turmas da EJA.

Ressalta-se que as análises, ora apresentadas, levantam questões que necessitam ser colocadas na ordem do dia, tanto para as Instituições de Ensino Superior de Formação de professores,

como para o contexto das escolas do campo e das gestões públicas que, no atual contexto político brasileiro, precisam lutar para que nenhum direito conquistado se perca, considerando, as diretrizes impostas pelas novas legislações.

Com o olhar voltado para questões culturais e históricas, que geraram as representações dos egressos do Procampo, a presente investigação situa-se no diálogo teórico-metodológico das Representações Sociais, especificamente na abordagem processual. Essa opção justifica-se no presente estudo, por permitir ao pesquisador apresentar os elementos constitutivos que possibilitam não apenas a comunicação, mas também a identificação dos valores que orientam condutas no mundo social, ou seja, permitem interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, possibilitando a relação prática com o objeto a ser estudado (Jodelet, 2009).

Dada a complexidade do fenômeno que entrelaça os aspectos psicológicos e sociais que envolvem a abordagem processual no campo das Representações Sociais, este estudo propõe apresentar uma compreensão historicizada e um olhar muito próximo das condições de produção que geraram as RS dos egressos da licenciatura da Educação do Campo na realidade Amazônica Paraense sobre a sua formação. Afiança-se que é um exercício,

cujo intuito é o de recuperar os sentidos e os significados que as constituem, compondo, dessa forma, a teia representacional que envolve dialeticamente as três questões basilares de Jodelet (2001): quem sabe e de onde sabe? b) O que sabe e como se sabe? c) Sabe-se o quê e com que efeito? Por isso, no processo de organização deste estudo buscou-se construir a estrutura que potencializa a *análise dimensional*, proposta pela abordagem processual, a partir das três dimensões basilares: sujeitos, o campo de representações (imagem/sentidos) e as atitudes.

Dessa forma, procurando recuperar os modos pelos quais os professores do campo representam o processo de formação e os seus efeitos na prática docente em turmas de EJA em escolas no campo, transpondo a discussão para o contexto da Amazônia Paraense, este artigo apresenta os seguintes tópicos a) Introdução; b) Breve contextualização da Formação de Professores no Brasil; c) Representações Sociais: perspectivas no contexto da Formação de Professores; d) A metodologia adotada; e d) Resultados, onde buscou-se dar materialidade as dimensões basilares das representações sociais: sujeitos, sentidos e atitudes.

### **Breve contextualização da Formação de Professores no Brasil e o debate da formação específica**

Os registos de eventos nacionais e regionais e as publicações especializadas na área da educação têm cada vez mais ampliado o número de produções com a temática da formação de professores. Estudos sobre esse campo teórico têm mostrado que a partir de meados do século XX, as linhas de pesquisa sobre formação de professores dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil passam a debater temas, como: Profissão Docente, Profissionalização, Desenvolvimento Profissional, Identidade Profissional, Prática Pedagógica e os Saberes Docentes, revelando o que Romanowski (2013, p. 37) define como uma tendência marcante na atualidade: “a preocupação em defender e colocar o professor no centro do processo de construção da sua profissão e do seu desenvolvimento profissional”.

Para Diniz-Pereira (2013), no final do século XX e no início do século XXI, foi dado maior relevo aos professores, cujas vozes, vidas e identidades passaram a ser levadas em consideração para a produção do conhecimento no campo da formação de professores. Esse enfoque sobre o professor é investigado por autores como André (2007) e Amaral (2002) numa perspectiva de rupturas aos discursos

prescritivos sobre formação docente, revelando um movimento a ser equacionado para o modo como uma pessoa pode tornar-se um/a educador/a. Nesse contexto, o campo da investigação sobre formação de professores no Brasil, passou a ser marcado pela presença significativa de investigadores estrangeiros(as) entre os quais destacam-se Zeichner (Estados Unidos), Perrenoud (Suíça), Nóvoa e Alarcão (Portugal), Tardif, Gauthier e Lessard (Canadá), Marcelo (Espanha) e Chartier (França).

Ao tratar da especificidade da formação inicial do professor, a reflexão recai sobre o papel desempenhado pela universidade, compreendendo-a como um lugar de transitoriedade provisória no processo de construção do saber docente que se inicia antes do ingresso na universidade e não se encerra nesta:

O saber docente se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático. Essa discussão faz explicitar a natureza transitória e provisória dos cursos de formação inicial, oferecidos pelas instituições de ensino superior, porém, não descartando sua importância na formação docente. Apenas esclarece que a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que inicia-se antes mesmo de seu ingresso na universidade e uma outra que prossegue durante toda a sua vida profissional. (Diniz-Pereira, 2006, p. 50-51).

Nesse contexto, o debate em torno da questão da especificidade da formação de professores, tendo em conta diferentes sujeitos, níveis, modalidades de ensino e contextos no Brasil, passou a inquietar muitos profissionais da educação e movimentos sociais. Para Tedesco (2004), as últimas décadas do século XX foram cenários de mobilização dos movimentos sociais em 'prol' de uma educação, voltada para a transformação social que potencializaram as construções de legislações no sentido de definir as diretrizes da formação de professores.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, e cursos de licenciatura e de Graduação, direcionados para a formação profissional ou, ainda, para todos os que exercem a docência, como consta do artigo 9º:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria. (CNE, 2002, s/p).

Uma das medidas concebidas para alcançar as metas de formação foi a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, publicada em 30 de janeiro de 2009 no Diário Oficial da União (DOU), com objetivo de orientar os princípios da formação e valorização de professores da Educação Básica:

Tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. (MEC/CNE, 2013, p. 31).

Nessa legislação reconhece-se a necessidade da oferta de cursos para os profissionais da educação em serviço e de incluir, na formação inicial, domínios socioculturais e sociopedagógicos que abranjam a diversidade das solicitações dos contextos em que operam.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, constituída por meio da Resolução n. 01/2000 e do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, juntamente, com a Resolução n. 03/2010, que instituiu as

Diretrizes Operacionais para a EJA, assim como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/MEC, 2002) versam a importância da formação docente no campo das especificidades.

Nesse contexto, as experiências da pedagogia da Terra na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (1998) e a partir de 1999 das: Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual do Mato Grosso, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que potencializaram no cenário nacional debates sobre a formação docente e as realidades socioculturais, considerando os diferentes campos, territórios e modalidades de atuação como os casos da formação específica para os educadores do campo e da Educação de Jovens e Adultos.

Os Fóruns de educação do campo e os fóruns de EJA fortaleceram em suas bandeiras de luta a defesa de projetos, vinculados política e ideologicamente a um modelo crítico de formação de professores. Em perspectiva ampliada, no caso da formação de professores do campo, identificados com a luta pela terra, ao projeto de desenvolvimento social do campo e ao modelo de escola do campo e, quando se trata da formação de professores

para educação de jovens e adultos, vinculado aos sujeitos trabalhadores da EJA (Arroyo, 2007, 2010; Antunes-Rocha, 2009, 2010; Caldart, 2004, 2002; Molina, 2010).

Essas concepções refletem o que tem sido analisado em vários estudos, tanto em relação à licenciatura em Pedagogia quanto às demais licenciaturas, de que a formação de professores para atuarem na Educação do campo e/ou modalidade da EJA, é realizada a partir de críticas aos modelos e cursos pré-existentes que são marcados por disciplinas obrigatórias isoladas e eletivas, e por atividades disciplinares relacionadas aos estágios obrigatórios dos cursos, ou ainda por experiências de extensão.

Porém, na ‘contramão’ dessas perspectivas de formação de professores, pautadas em modelos críticos, que vinham sendo construídas nos últimos 20 anos no país, as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE/CP nº 2, 2019), suscitam a ideia de reparo da realidade educacional do país, a partir de uma base nacional curricular comum, refletindo a injunção de interesses econômicos mundiais e nacionais compactuados em um projeto de formação do professores, pautado em competências, tem provocado

rupturas ao movimento, distanciando ainda mais, as políticas públicas nacionais de formação de professores da atenção no campo da formação específica docente (Neves & Brasileiro, 2020).

Partindo desses delineamentos, de disputas em relação ao modelo de formação de professores, faz-se necessário pautar as vozes dos sujeitos, considerando os processos psicossociais que os constituem como professores do campo, atuando na modalidade da EJA, assentar num enfoque reflexivo. Aqui chegado, é necessário situar as questões previamente discutidas no *locus*, por excelência, deste trabalho de investigação: a Amazônia.

### **Representações sociais como caminho teórico metodológico**

As representações sociais constituem um campo teórico metodológico complexo e difícil de conceitualizar pela sua multidimensionalidade, na confluência interdisciplinar de conceitos sociológicos e psicológicos, mais ainda do ponto de vista heurístico, que viabiliza o pluralismo conceitual e o ecletismo metodológico (Breakwell, 1993). No caso das investigações na área da educação, essa Teoria tem consubstanciado uma variedade de reflexões em torno da diversidade do contexto educacional, entre elas a formação do profissional da educação. São pesquisas que apresentam-se como uma

incursão pelas veredas da atuação dos professores a partir da sua trajetória, composta por muitas lutas e conquistas, em ‘prol’ da sua valorização profissional, esboçando valores que paulatinamente orientam as concepções de docência e sobre sua formação.

Ressalta-se que os estudos das representações não tratam apenas dos aspectos subjetivos, como descreve Moscovici (1986), na teoria das representações sociais, os aspectos subjetivos se entrecruzam continuamente no mundo cotidiano por meio da comunicação estabelecida com os outros:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um gesto, ou de uma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância do mesmo modo com a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (Moscovici, 1986, p. 21).

Como um conhecimento prático socialmente construído, seus estudos apontam para o produto da interação para a comunicação, ou seja, um conjunto de valores que tem tanto a função de orientar

o sujeito em seu mundo social, quanto a função de comunicar, de dar sentido ao mundo que vive:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orienta-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (Moscovici, 1986, p. 23).

Assim, com base nas obras de Moscovici (2009), as análises sobre a docência e as políticas de formação do professor constituem um movimento relacional entre os mundos objetivos e subjetivos que não tratam apenas dos saberes, capacidades e conhecimentos necessários, mas envolvem também o campo dos valores que orientam o exercício da docência. Nessa perspectiva, a subjetividade sobre a docência e sua formação se constrói a partir da relação com o mundo objetivo, ou seja, com os outros que as constituem, o que implica dizer, que seu estudo requer análises sobre o impacto dos diferentes, outros sobre a construção da representação, de pensar o mundo. Como diz Freire (1996, p. 86), “não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não

posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros”.

Ao associar a representação social ao modo como o sujeito interage socialmente no contexto em que vive, Moscovici (1978, p. 48) concebeu as representações sociais como “uma das vias de apreensão do mundo concreto”. E Jodelet (1989) complementa, em seus estudos, que as condições de produção e circulação das representações sociais ligam-se ao próprio fenômeno, configurando a tríade dimensional que engloba o entendimento a respeito do fenômeno e do processo que o constitui: a) quem sabe e de onde sabe? b) O que sabe e como se sabe? c) Sabe-se o quê e com que efeito? .

Desse modo, ao tratar-se dos estudos de abordagem processual, as relações entre o conhecimento do senso comum e do contexto precisam ser amplamente exploradas. Para Jodelet (2001), essa relação entre sujeito, contexto, sentido configura-se como um instrumento teórico capaz de dotar os pesquisadores de uma visão global do homem no seu mundo de objetos. Dito nas palavras da autora “O estudo dos processos e dos produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permite a integração das dimensões sociais, culturais e com a história” (Jodelet, 2001, p. 57).

Por isso, assume-se neste estudo que as RS são formas de ligação entre o sujeito e o que ele representa, sem, contudo, estabelecer nessa ligação, a diferença entre a realidade percebida e a construída na representação, mas no conteúdo que é apreendido dessa relação. Dessa maneira, ao articular o campo teórico de Moscovici (1978) e Jodelet (2001; 2009), buscou-se apresentar as RS a partir da tridimensionalidade que as constituem: sujeitos, sentidos e, ainda, as atitudes geradas, configurando-as ao campo representacional constituidor do processo de categorização deste trabalho.

Dessa forma, no campo dos sujeitos (quem sabe e de onde sabe?) foram apresentados os sujeitos das representações e como se representam; nos sentidos (o que sabe e como se sabe?) são apresentadas as experiências e os sentidos construídos sobre o seu processo de formação, e, por fim, no campo das atitudes (sabe-se o quê e com que efeito?) foram apresentadas as práticas pedagógicas geradas a partir do curso, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Configuração do campo representacional.

QUEM SABE E DE ONDE SABE?	São apresentados como se representam
O QUE SABE E COMO SABE?	Serão apresentadas o percurso formativo e as experiências construídas
SOBRE O QUE SABE E COM QUE EFEITOS?	Ressignificação das práticas pedagógicas

Fonte: elaborada pelas autoras/2019.

Nessa perspectiva, o estudo foi realizado com uma amostra de vinte egressos do curso de Licenciatura de Educação do Campo que já atuavam como professores na EJA nas escolas do campo, selecionados dentre um total de quarenta e oito egressos que concluíram o curso no IFPA – *Campus* Bragança, no interior da Amazônia Paraense.

Para a realização da recolha de dados, inicialmente, entrou-se em contato com as Secretarias Municipais de Educação (SEMED) dos Municípios do nordeste paraense por meio da coordenação da EJA para que fossem disponibilizados os nomes dos professores com as respectivas escolas do campo. Posteriormente, selecionou-se os professores que participaram do curso e atuavam na EJA, critério estabelecido como foco da investigação, em seguida entrou-se em contato para definir os encontros presenciais e, por conseguinte, a realização das entrevistas semiestruturadas e aplicação do questionário para alcançar o objetivo da pesquisa.

No contexto desta investigação, a caminhada faz-se no sentido de chegar às inquietações sobre a formação específica e a realidade social vivida no contexto amazônico, tornando-se decisivo na construção do objeto de estudo – as Representações Sociais, construídas pelos egressos do curso da Licenciatura em Educação do Campo acerca de sua formação inicial e os efeitos na prática docente da EJA nas escolas do campo.

No que diz respeito à análise dos dados, estabeleceu-se como estrutura a análise dimensional das teorias das representações sociais, considerando, ainda, a técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2015). No caso da análise dimensional, com o intuito de melhor elencar as dimensões de análises significativas, os dados foram organizados, considerando as dimensões aqui descritas, representadas, sinteticamente, em Sujeitos, Sentidos e Atitudes.

A técnica da AC de Bardin (2015) permitiu identificar de forma sistemática os conteúdos das representações por meio das fases que a constitui (Pré-análise,

Exploração do material, Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação).

### **As dimensões de análise dos Resultados e Discussões**

- Primeira dimensão: Sujeitos – Quem sabe e de onde sabe?

Traçando o perfil dos professores egressos, a partir da análise da questão – Quem sabe e de onde sabe? Os dados obtidos refletem o pensamento de Freire (2000), para quem o ser humano é, naturalmente, um ser interventivo, que deixa, no mundo, não uma pegada de objeto, mas a sua marca de sujeito protagonista da sua história em que socialmente se faz e se refaz.

A imagem do *professor-camponês*, que caracteriza o perfil dos professores egressos do curso, é objetivada em torno de duas ideias centrais: é camponês porque se encontra imerso nas dinâmicas e lógicas da realidade do campo; escolhe ser professor como forma e estratégia de garantir a sua permanência e a da sua família no campo.

Para os entrevistados, a primeira objetivação, ser *professor*, tem a ver com: a) condições de trabalho e oportunidades; b) identificação com a profissão, na própria comunidade; c) exercício de outras funções; d) tipo de contrato de trabalho; e) desvalorização do trabalho na EJA do

campo; e f) perseverança em permanecer e viver no campo.

Quanto à segunda, ser *camponês*, é justificada, nos depoimentos, pelos seguintes argumentos: a) entrada tardia na escola; b) vivência da cultura no cotidiano do campo; c) pertencimento e estabelecimento de relações de parentesco; d) vivência das realidades campesinas; e e) partilha das mesmas situações do campo.

A discussão em torno da questão pertinente acerca do processo de formação inicial dos professores do campo tem a ver com a visão de que os professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, professores de EJA, são, também eles, sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que viveram o processo de formação inicial numa fase tardia e estão em pleno processo de aprendizagem. A situação decorre não só da ideia de inacabamento de homens e mulheres, de que fala Freire (1983), e que a Declaração de Hamburgo (1997) confirmou, mas de enfrentarem condições adversas, como a falta de oportunidade, de valorização do professor do campo, de acesso à educação, a que se soma, ao fato de serem vítimas, também, de exclusões sociais, enquanto parte de uma população do campo.

No entanto, apesar de terem acesso à formação inicial numa fase tardia das suas vidas, comparativamente aos alunos de

cursos institucionalizados, os professores do campo começaram cedo uma carreira no magistério no campo, visto que a formação não constituía uma exigência para ser professor do campo, tendo em atenção às inúmeras possibilidades para a docência, principalmente da EJA do campo, levantam-se, ainda, várias questões sobre a especificidade da formação do professor de EJA e sobre a sua identidade.

Nesse sentido, a compreensão processual, no campo teórico-metodológico das Representações Sociais, permitiu construir a teia representacional que responde aos sentidos que os professores do campo atribuem sobre o processo de formação e os seus efeitos na prática docente da EJA do campo, a partir dos pressupostos de Jodelet (2001), de acordo com a proposição metodológica nesta investigação sobre as dimensões de análise.

Os dados da presente investigação revelam que os professores egressos, em sua maioria, procuraram complementar a formação em Educação do Campo com uma Pós-Graduação ao nível da Especialização em EJA, com a qual a maioria se identificou. Isso não invalida os méritos do curso de Licenciatura em Educação do Campo como um processo único e singular de saberes (re)construídos, que resignificaram a prática docente dos

que o frequentaram, refletindo o conceito freireano de inédito-viável, a reflexão acerca da possibilidade de os sujeitos serem capazes de superar situações-limite, que constituem freios, barreiras, obstáculos à vida pessoal e social.

O processo de formação, experienciado pelos professores do campo, revelou-se um caminho de apropriação e resignificação da prática docente da EJA do campo. Na dinâmica do Tempo Acadêmico (TA) e do Tempo Comunidade (TC), pautada pela Pedagogia da Alternância e pelos seus eixos temáticos, os professores puderam (re)construir imagens e significados sobre o campo e da docência nesse território, orientando novas condutas de ser professor.

Em termos das Representações Sociais, o processo de formação, para esse grupo de professores do campo, foi único, singular e significativo, logo, a sua lógica de pensar e conceber a EJA, as suas práticas pedagógicas e sociais nos contextos de trabalhos, é entendida e manifestada individual e coletivamente, conforme é possível ver em seus depoimentos:

... uma formação diferenciada, é uma das contribuições que você vai trabalhar no campo e para o campo, com conhecimentos realmente relacionados ao campo. (PE 05).

... os conhecimentos teóricos foram fundamentais porque prática a gente já tinha, conhecia a realidade dos alunos, mas o conhecimento teórico foi fundamental. (PE 12).

... o curso de Educação do Campo veio abranger os nossos conhecimentos, ele nos qualificou ainda mais, valorizar as culturas, apesar de ser filho do campo a gente conhecia a realidade, a gente conhecia algumas práticas, mas agora com as teorias que tivemos na academia, nos proporcionou muito mais ainda, hoje como graduados na Educação do Campo temos trabalhado valorizando a identidade desse povo, a cultura e valores. (PE 16).

Dessa maneira, no âmbito da investigação, foi possível identificar quão importante é o processo de formação inicial de professores e as mudanças provocadas no desenvolvimento pessoal e profissional, além de que traz para o debate outras questões mais abrangentes, como a transformação social dos contextos escolares.

Em síntese, a pergunta *quem sabe* – são camponeses e professores do campo e de *onde sabe* – sabem a partir da prerrogativa de terem vivido o processo de formação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, em uma instituição de Ensino Superior no interior da Amazônia Paraense.

- Segunda dimensão: Sentidos – O que se sabe e como se sabe?

A análise dessa dimensão de estudo (O que sabe e como se sabe?) permitiu inscrever as representações sociais dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, quanto aos efeitos da formação na prática docente da EJA do campo, bem como às práticas e transformações sociais nas comunidades camponesas, dando, desse modo, consistência ao percurso metodológico desta investigação, que procurava identificar as objetivações e as ancoragens, presentes nos processos de formação das representações.

Partiu-se das condições materiais (imagens) e das subjetividades (significados) revelados pelos professores egressos, no debate de que “a materialidade das representações sociais se configura na capacidade de percebermos que o universo simbólico não se constitui numa dimensão separada da vida social” (Neves, 2007, p. 227), o que diz bem da complexidade do processo de análise desta dimensão.

Por isso, a análise sobre o que sabe e o como saber está relacionada com a experiência da docência, vivida nas escolas do campo e do próprio processo de formação. Logo, procurou-se, nos depoimentos dos professores egressos, os sentidos por eles manifestados, identificando as objetivações e as

ancoragens, no intuito de compreender os caminhos que constroem às representações sociais por eles inscritas, relativas aos conhecimentos construídos nesses processos.

A prática reflexiva a partir das vivências na realidade escolar e da pedagogia da alternância, que envolveu o tempo acadêmico e tempo comunidade, descritas pelos entrevistados, permitiu captar a realidade da sala de aula e da comunidade e agir sobre o cotidiano do contexto social em que o docente estava inserido, assumindo um posicionamento crítico-reflexivo, baseado nas discussões teóricas da sala de aula.

Do mesmo modo, a rede de sentidos que os professores egressos atribuem à relação teoria/prática revela experiências marcantes e afirmações positivas que contribuíram para efeitos significativos ao nível da prática diferenciada, nas escolas do campo, e, com especial relevo, da construção de uma identidade docente, no campo, e na EJA do campo, como é possível ver nos depoimentos a seguir:

O nosso curso, ele foi muito dinâmico, a gente construiu tanta coisa no decorrer dele, não foi algo pronto, chegou é isso, até o final ele foi sendo questionado, foi sendo construído nesse processo até por ser um curso novo e muita gente que tá lá não se identifica e questiona a própria validade do curso, o que nos instigava muito também ... Ele trouxe muita discussão teórica e pra quem já

tinha essa vivência, essa relação com o campo e tem identidade porque uma coisa é você estar no campo e ter identidade, outra coisa é você estar no campo e querer sair e ter o campo como se fosse algo ruim, algo atrasado, eu acho que depende muito da forma como você ver tua formação antes, porque não foi só a licenciatura mas a tua trajetória no campo antes da licenciatura, a tua identidade, a tua relação com os sujeitos, pra quem já tinha isso, algum laço criado, a licenciatura apenas fortaleceu, mas pra quem não tinha a licenciatura por mais que tenha sido uma licenciatura...assim a gente teve os nossos desafios, foi muito produtivo, mas só a licenciatura ela não muda o sujeito, mas a partir da vivência dessa relação. (PE 04).

... em relação à prática, uma prática diferenciada que nós tivemos em relação ao povo do campo, à EJA, a gente não só ensina como aprende com o povo do campo, e a gente leva em consideração aquilo que eles têm, a identidade que eles têm, a identidade deles dentro do campo. (PE 01).

... O curso ajudou a fortalecer o vínculo com campo, que eu já tinha, agora a gente esbarra com muita burocracia, na própria escola do campo, que ela não está adequada para receber os sujeitos do campo ... Alguns professores, por exemplo, mesmo não vejam a Educação do Campo muito além daquelas paredes e a Educação do Campo ela vem reafirmar isso. (PE 03).

Logo, os sentidos e os significados, atribuídos ao curso pelos professores egressos, respondem a segunda questão da proposta teórica de Jodelet (2001) – o que se sabe e como se sabe – acerca da formação de professores do campo,

partindo da ideia de que as representações sociais ao longo do processo, observou-se que, no discurso do Professor-Camponês (cujo perfil foi caracterizado na primeira dimensão de análise), o curso é objetivado em termos de um conjunto de ideias centrais, que o identificam e lhe dão sentido, e se traduzem em: a) rupturas com formação de professores generalista; b) formação diferenciada e reconhecimento profissional; c) relação teoria/prática no processo formativo; e d) (re)construção das relações identitárias com a docência do campo e com a EJA.

Como campo simbólico de múltiplos sentidos que compreende a rede de saberes que orientam as RS dos professores egressos, essas ideias centrais, configuradas como as objetivações, são justificadas por diferentes argumentos que as ancoram.

Face às questões circunstanciadas nessa segunda dimensão de análise, apresentou-se, seguidamente, as representações sociais construídas pelos professores a partir da vivência do curso de formação de professores da Licenciatura em Educação do Campo, que constituem a teia representacional da segunda dimensão de análise – O que sabe/ como se sabe.

Em síntese, a pergunta *o que sabe* – parte da lógica de que os professores egressos sabem que viveram uma formação

diferenciada que rompeu com uma concepção de educação descontextualizada, fragmentada e generalista, e passa por uma fase de transição entre o reconhecimento profissional, por um lado, e a manutenção, nas escolas do campo, de estruturas de ensino que obedecem a uma lógica urbanocêntrica; a pergunta *como se sabe*, decorre da experiência vivida no processo formativo do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

- Terceira dimensão: Efeitos – Sobre o que se sabe e com que efeito?

A análise dessa dimensão de estudo (sobre o que sabe e com que efeito?) permitiu inscrever as representações sociais dos professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, quanto aos efeitos da formação na prática docente da EJA do campo, bem como às transformações sociais nas comunidades campesinas.

A concepção de prática aqui referida encontra fundamentação em Freire (2004), que a concebe indissociavelmente articulada com a teoria, logo, sendo ambas componentes da *práxis* – uma unidade que não se confunde com identidade, mas representa-se numa relação de conhecimento na ação, cujo significado traduz o aperfeiçoamento da prática docente, a partir da reflexão sobre a

experiência da docência da EJA nas escolas do campo.

As questões envolvidas na docência da EJA, presentes nas unidades de sentidos dos professores relacionam-se com as imagens de satisfação, oportunidade única e gratificante, experiência, realização, compensação, orgulho, conquista, contribuição que ressaltam do depoimento dos professores inquiridos quanto à representação de ser professor da EJA, nas escolas do campo:

... Ser professor da EJA é aquela questão da pessoa fazer o que gosta, estar lá porque gosta realmente, tentar contribuir com aquele sujeito, porque assim, a EJA é uma modalidade que assim muitos colegas da gente estão lá por questões de aumentar uma carga horária, muitos falam claramente em não se identificar com a turma e assim, ser professor da EJA é tá aberto a tudo isso, tá pronto a receber esses sujeitos, que são sujeitos que cada um tem uma característica, tem comportamentos bem diferenciados, então é realmente ter essa doação, ter realmente um compromisso, é mais essa questão da vocação mesmo. (PE 02).

...É gratificante, gratificante você passar pra outras pessoas o que você pode aprender quando se diz, entre aspas, na idade correta, e você também teve uma continuidade nos seus estudos, porque infelizmente no campo, infelizmente essa realidade é totalmente diferenciada, são poucos que conseguem dar um avanço, ter um avanço nos seus estudos, só mesmo quem luta realmente. (PE 05).

Esses sentidos que constroem a ideia de uma relação positiva com a EJA do campo, justificam-se pelos argumentos que expressam, quer pela identificação com os sujeitos e os seus modos de vida, quer pelas relações de afeto. A prática docente que demarca uma relação positiva atribuída à docência da EJA envolve, acima de tudo, a identificação social com o camponês e as suas condições sociais e culturais, que possibilitam a união e a ligação entre os sujeitos de direitos: aluno/professor e comunidade.

Assim, é possível dizer que as questões históricas de pertença a uma classe social (trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo) perpassam a prática educativa, na medida em que os sujeitos vão coletivamente inserindo nas escolas atividades que potencializem a conscientização social e política da luta por direitos básicos e em ‘prol’ de melhores condições de vida e da construção de um novo homem e de uma nova mulher do campo.

Todavia, embora essas representações evidenciem valores atribuídos à ressignificação da prática docente, haja vista que as práticas concretizadas por esses professores conterm as concepções da Educação do Campo, têm, igualmente, mostrado que é necessário que esses professores

continuem a estudar e a melhorar as ações que desenvolviam nas salas de aula de EJA do campo, no sentido de vencer o desafio, como é possível distinguir nos dois próximos depoimentos:

... Representa um desafio, um desafio muito grande trabalhar com essa modalidade, porque, apesar de tudo, tem algumas formações, mas a gente sempre tem alguma dúvida ou alguns... falta algo pra gente complementar e fazer um bom trabalho. (PE 09).

... É um desafio e eu estou disposto a cada dia a estar buscando a me preparar e enfrentar esse desafio né, um desafio prazeroso mesmo. (PE 06).

... em relação à prática, uma prática diferenciada que nós tivemos em relação ao povo do campo, à EJA, a gente não só ensina como aprende com o povo do campo, e a gente leva em consideração aquilo que eles tem, a realidade que eles tem, a identidade deles dentro do campo. (PE 01).

Nesse sentido, considera-se que o processo de ressignificação da prática docente encontra-se em articulação com o processo de reflexão sobre as experiências acumuladas, tanto na prática docente anterior ao curso, como durante e após o curso, bem como sobre os próprios conhecimentos teóricos/práticos adquiridos no decorrer do curso. Como diz Pimenta (2011, p. 65), “a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete; e a teoria se converte

em órgão de representação e instrumento de orientação da *práxis*”.

Perante esses depoimentos, é legítimo concluir que o papel do educador do campo, no exercício da prática docente da EJA, não configura apenas a tarefa de ensinar conteúdos, mas, na medida em que traz à superfície a necessidade da dimensão humana no processo formativo dos alunos da EJA, aponta, também, a função de valorizar a identidade dessas comunidades e a sua cultura, como forma de enfrentar o desafio de ensinar o aluno da EJA do campo. O que equivale a dizer que, nesse processo educativo da EJA do campo, educador e educandos são compreendidos como sujeitos aprendentes, históricos, intervindo integralmente no mundo. Dessa maneira, a preocupação subjacente à educação não se esgota no aumento da escolaridade, mediante a certificação, mas vai mais longe, contemplando a formação da cidadania.

Mesmo compreendendo que a necessidade de formação ultrapassa o desejo de uma formação específica, visto que esta encontra-se articulada com um projeto e uma concepção de educação que se quer construir na realidade do campo, no Brasil, cujos efeitos positivos também ganham força no discurso dos professores egressos, na medida em que foi ao encontro da natureza do contexto, onde

esse professor egresso atuava e atua. Logo, a resignificação da prática docente do professor está, também, na natureza do contexto em que ele atua.

Assim, as respostas à questão que identifica as representações sociais, sobre os efeitos na prática docente a partir do processo formativo, revelaram as imagens e os sentidos sobre as construções e relações das experiências mais significativas da formação vivida, ao longo do desenvolvimento do curso, correspondendo ao que Jodelet (2005) designa por *vivido*, mostram que teceram-se relações entre experiências e representações sociais.

É possível afirmar que as representações sociais dos professores egressos sobre a sua formação e os efeitos dessa na prática docente da EJA do campo constituem-se a partir do vivido no curso e dos contextos de trabalho no campo. E embora cada um desses professores egressos, participantes desta investigação, carregue histórias de vida com laços identitários com o campo e com a EJA, em contexto social diferente, não distanciam-se da similitude que os define como Professores do Campo, que responde a questão – *sobre o que sabe e como é feito?* – resignificaram as suas práticas docente da EJA do campo no cotidiano da formação como um todo e,

consequentemente, no contexto de trabalho – escola do campo.

Por fim, pode-se dizer que as representações sociais dos Professores do Campo sobre o processo de formação e seus efeitos na prática docente da EJA do Campo ressaltam sentidos e significados que convergem com os objetivos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, no que se refere à prática diferenciada como forma de adequação às especificidades das populações do campo. Por fim, os efeitos não fizeram-se sentir, exclusivamente, na prática docente, e sim estenderam-se a outras práticas significativas, como as intervenções nas realidades dos contextos escolares das comunidades campesinas amazônicas que esses professores passaram a atuar.

### **Considerações finais: um olhar sobre a caminhada**

Ao final da pesquisa, conclui-se que a formação em educação do campo é identificada pelos seus sujeitos como necessária e sinalizando, com isso que, por trás da indicação geográfica está uma parte do povo brasileiro que vive em diversos lugares, que marcam as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em identidade comum, assim como estão sujeitos de diferentes culturas, idades,

estão famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais. Assim, é a partir dessa expectativa que o formador do campo tem um papel exato de educar esses sujeitos que trabalham no campo para que articulem-se, organizem-se e assumam a condição de sujeitos e a direção de seu próprio destino (Caldart, 2005).

Dessa forma, é preciso ampliar as discussões sobre formação específica no debate geral acerca de uma educação que articule e contribua com desenvolvimento do país, mas para isso é importante investir e valorizar a formação profissional docente. Esse foco tem em pauta pensar uma política de educação que se preocupe também com as peculiaridades e modos de educar quem é sujeito deste direito.

Ao enveredar, nesse sentido, nas trilhas das representações sociais é necessário – nessa complexa e instigante tarefa – construir uma articulação entre o individual e o coletivo, configurando um jogo em que elementos estruturais coexistam como instrumento de materialização da subjetividade de sujeitos históricos e sociais, uma vez que, com base no processo formador das representações, como afirma Moscovici (1984, p. 20), “o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, em familiar”.

Os resultados deste estudo apontam que as representações sociais dos professores sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo inscrevem-se em significados e em sentido, revelando que a formação específica, voltada às necessidades dos povos do campo, tem contribuído com conhecimentos e processos de aprendizagem para mudanças significativas na prática pedagógica nas escolas do campo.

Do mesmo modo, que as representações sociais, construídas dos professores sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, contribuem para fomentar políticas públicas educacionais a respeito da expansão dessa oferta para os professores que ainda não tiveram oportunidade de uma formação inicial e específica, tais representações apontam essa formação como positiva e necessária para (re)pensar e inovar as práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas do campo, bem como, ajudam a compreender a dinâmica social e política de ser e viver dos sujeitos do campo.

Esses resultados revelam os interesses antagônicos quando considera-se a proposta que alicerça as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica que, ao contrário da defesa da

formação específica, defende projetos de formação do educador, pautados em competências para “garantir o direito de aprender do aluno” como diz Chizzotti e Silva (2018), um projeto que coloca os empresários no comando da educação nacional, adaptando-a, segundo a lógica do mercado.

Nesse sentido, os estudos apontam novos olhares para a problemática em foco no contexto educacional brasileiro, sobre a especificidade no campo da formação de professores, que ainda é uma realidade de privação desse direito em muitas comunidades amazônicas, dentre outros campos brasileiros.

## Referências

Amaral, A. L. (2002). A Adjetivação do Professor: uma identidade perdida? In Veiga, I. P. A., & Amaral, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates* (pp. 65-91). Campinas: Papirus.

André, M. E. D. (2007). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, 15(1), 43-59. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p43-59>

Antunes-Rocha, M. I. (2009). Antunes-Rocha, M. I. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In Antunes-Rocha, I., & Martins, A. A. (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores* (pp. 19-25). Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Caminhos da Educação do campo; 1.

Antunes-Rocha, M. I. (2010). Desafios e Perspectivas na Formação de Educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do campo desenvolvido na FAE/UFMG. In Soares, L. (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente. Conteúdo: Educação de pessoas com deficiência, altas habilidades e condutas típicas – Educação do campo – Educação, gênero e sexualidade – educação indígena – Relações raciais e educação* (pp. 389-406). Belo Horizonte: Autêntica.

*Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2014). São Paulo: Editora Moderna. Recuperado de <http://www.todospelaeducacao.org.br/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014/>

Arroyo, M. G. (2007). Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In Beauchamp, J., Pagel, S. D., & Nascimento, A. R. (Orgs.). *Sobre Currículo: Diversidade e Currículo* (pp. 17-52). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1341-1416. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Breakwell, G. M. (1993). Integrating paradigms, methodological implications. In Breakwell, G. M., & Canter, D. V. (Eds.). *Empirical approaches to social representations* (pp. 180-201). Oxford: Clarendon Press.

Caldart, R. S. (2002). (Org.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. – Brasília, DF: Articulação Nacional por

uma Educação do Campo. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

Caldart, R. S. (2004). Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart; R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 26-30). Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2005). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J. et al (Orgs.). *Educação do campo: identidades e políticas públicas* (pp. 18-25). Brasília: Art. Nacional Por uma Educação do Campo,

*Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.* (1997). Brasília: SESI/ UNESCO.

Diniz-Pereira, J. E. (2006). Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados pela ANPEd (2000-2005). In Soares, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (pp. 187-201). São Paulo: Autêntica.

Diniz-Pereira, J. E. (2013). A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 145-154.  
<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2013.v22.n40.p145-154>

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Unesp.

Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido.* 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jodelet, D. (1989). *Folie et representations sociales.* Paris: PUF.

Jodelet, D. (2001). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: Verj.

Jodelet, D. (2005). *Loucuras e representações sociais.* Petrópolis: Vozes.

Jodelet, D. (2009). O Movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 679-712.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>

*Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>

Molina, M. C. (2010). Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II* (pp. 137). Brasília: MDA/MEC.

Moscovici, S. (1986). *Psicologia Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (6a ed.). Petrópolis: Vozes.

Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. In Moscovici, S. (Ed.). *La psychologie sociale* (pp. 20). Paris: PUF.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar.

Neves, J. D. (2007). *Projetos vividos representações construídas: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Pará.

Neves, J. D., & Brasileiro, T. S. A. (2020). Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. *Revista Humanidades e Inovações*, 7(15), 20-31.

Pimenta, S. G. (2011). Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In Pimenta, S. G., Mazzoti, T. B., & Nóvoa, A. (Orgs.). *Pedagogia, ciências da educação?* (6a ed.) (p. 65). São Paulo: Cortez.

*Plano Nacional de Educação 2014-2024*. (2014). Brasília: Câmara dos Deputados. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

*Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica*. (2013). Brasília: MEC/ CAPES.

*Resolução CNE/CEB nº 1* (2000, 5 de julho). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, 2000. Brasília, DF: Presidência da República.

*Resolução CNE/CNB nº 2* (2008, 28 de abril). Institui Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo, 2008. Brasília, DF: Presidência da República.

*Resolução nº 01* (2002, 3 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília,

2002. Brasília, DF: Presidência da República.

Romanowski, J. P. (2013). *Licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações*. São Paulo: USP.

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de opostunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300003>

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em : 22/03/2021

Aprovado em: 04/05/2021

Publicado em: 12/07/2021

Received on March 22th, 2021

Accepted on May 04th, 2021

Published on July, 12th, 2021

**Contribuições no Artigo:** As autoras foram as responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Cunha, A. S., Loureiro, A. P. F., & Neves, J. V. (2021). Representações sociais sobre o processo formativo de professores do campo e da EJA no Brasil: a realidade na Amazônia Paraense. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 6, e11819. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11819>

ABNT

CUNHA, A. S.; LOUREIRO, A. P. F.; NEVES, J. V. Representações sociais sobre o processo formativo de professores do campo e da EJA no Brasil: a realidade na Amazônia Paraense. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e11819, 2021. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e11819>