

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**PESCADORES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO PROEJA
FIC: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS TRANSFORMAÇÕES NA
VIDA E NO TRABALHO A PARTIR DO CONTATO COM A
EDUCAÇÃO FORMAL**

KLÉBERSON PIERRE CARDOSO DE JESUS

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PESCADORES EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO PROEJA
FIC: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS TRANSFORMAÇÕES NA
VIDA E NO TRABALHO A PARTIR DO CONTATO COM A
EDUCAÇÃO FORMAL**

KLÉBERSON PIERRE CARDOSO DE JESUS

Sob a orientação do Professor
Denis Giovani Monteiro Naiff

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro de 2013**

630.7

J58p

T

Jesus, Kléber Pierre Cardoso de, 1986-

Pescadores em processo de alfabetização no PROEJA FIC: representações sociais das transformações na vida e no trabalho a partir do contato com a educação formal / Kléber Pierre Cardoso de Jesus – 2013.

112 f. : il.

Orientador: Denis Giovani Monteiro Naiff.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 92-97.

1. Ensino agrícola – Teses. 2. Pescadores – Educação – Teses. 3. Educação de adultos – Teses. 4. Representações sociais – Teses. 5. Educação – Aspectos sociais – Teses. 6. PROEJA – Teses. I. Naiff, Denis Giovani Monteiro, 1950-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

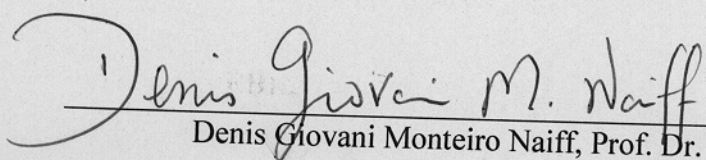
DEDICATÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

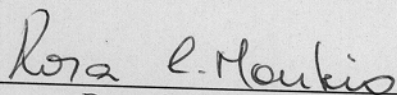
KLÉBERSON PIERRE CARDOSO DE JESUS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

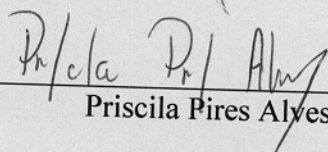
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/09/2012.



Denis Giovanni Monteiro Naiff, Prof. Dr. UFRRJ



Rosa Cristina Monteiro, Prof^a. Dra. UFRRJ



Priscila Pires Alves, Prof^a. Dra. UFF

*Aos trabalhadores deste País que foram negligenciados
do direito de aprender a ler escrever, e que, por isso,
seguir poderão decodificar as escritas deste documento. A
eles a minha contribuição na luta por uma educação
realmente inclusiva e emancipatória.*

DEDICATÓRIA

Aos trabalhadores deste País que foram negligenciados do direito de aprender a ler escrever, e que, por isso, sequer poderão decodificar as escritas deste documento. A eles a minha contribuição na luta por uma educação realmente inclusiva e emancipatória...

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Deus por iluminar meus caminhos nos momentos em que os percalços da vida embaciavam-me a visão nessa jornada.

À minha família, Carmindo e Rosilei, meus pais, e meu irmão Kleyton por compartilharem desta alegria e por não hesitarem em auxiliar nos momentos em que preciso de apoio.

AGRADECIMENTOS

Aqui registro meu reconhecimento àqueles que contribuíram de forma importante para a vivência e conclusão desta trajetória.

Têm minha eterna gratidão:

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRuralRJ, nas pessoas do Prof. Dr. Gabriel de Araújo Santos e Profa. Dra. Sandra Barros Sanchez pelo incansável trabalho de pensar e contribuir com a educação profissional deste País.

A reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, pela execução de uma política de qualificação que permitiu-me o crescimento profissional, que certamente repercutirá nas práticas cotidianas e na melhoria da qualidade do trabalho na condição de educador.

Ao Prof. Dr. Denis Giovani Monteiro Naiff, por aceitar a tarefa de ser meu orientador e de acreditar no propósito desta pesquisa. Obrigado pela oportunidade de aprender e de cumprir essa trajetória sob sua orientação.

Aos professores que marcaram minha trajetória no PPGEA: Profa. Dra. Rosa Cristina Monteiro - ser humano incrível - Profa. Dra. Sílvia Maria de Melo Gonçalves, Prof. Dr. José dos Santos Souza e Profa. Dra. Ana Maria Dantas Soares, em nome dos quais estendo meu agradecimentos a todos os outros.

Aos colegas do mestrado, por partilharem desse momento, e pelas ricas e bem humoradas prosas que animaram nossos dias, em especial a: Giovana, Hérica, Lea, Marcos Paulo, Marcos Peixoto, Daniela, Isabella, Gislaine, Aécio e Cintiará.

As amigas que me fizeram mergulhar na Teoria das Representações Sociais: Profa. Dra. Mardelides Silva Lima e Profa. Dra. Ivone de Oliveira Lima, pelas sugestões, pelos textos e por serem minha inspiração como pesquisadoras nessa trajetória.

Aos amigos que tiveram paciência de ouvir meus anseios, dividi-los e por se dispuserem a compartilhar ideias que me fizeram crescer e reconhecer a importância deste trabalho: Fernanda, Matheus e Maelison, não quero jamais me distanciar de vocês.

A Elymara, pela companhia, pelo apoio e principalmente pelo amor incondicional.

As Professoras, Celina, Maria Lúcia, Dulcilene, Margareth e Célia, educadoras exemplares na condução do PROEJA FIC e por fazerem desse programa uma experiência enriquecedora.

Inêz Montecchi e Eliel Regis, coordenadores do PROEJA FIC e companheiros abnegados na luta por uma educação emancipatória, engajados em mostrar que o ser humano e seus direitos estão acima de títulos ou posições políticas.

Aos estudantes pescadores do PROEJA FIC, por acreditarem na experiência e por contribuírem como sujeitos desta investigação.

RESUMO

JESUS, Kléber Pierre Cardoso. **Pescadores em Processo de Alfabetização no PROEJA FIC Pesca: Representações Sociais das Transformações na Vida e no Trabalho a partir do contato com a Escola Formal.** 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ: 2013.

Apresenta-se o estudo realizado com os pescadores partícipes do PROEJA FIC, no IFMT Campus Cáceres, com o intuito de levantar as representações sociais das transformações decorrentes da escolarização. Totalizam-se como sujeitos respondentes: 63 estudantes, que participaram da pesquisa no mês de janeiro de 2013. Objetivou-se identificar e analisar as representações sociais de dois momentos distintos da vida dos sujeitos, utilizando duas questões instigadoras para essa verificação: *Quais as dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC Pesca? E quais as mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca?* Utilizou-se a técnica de ALP como instrumento de coleta, e assim os sujeitos evocaram cinco palavras que foram hierarquizadas e categorizadas para processamento no software EVOC. Assim, pôde-se reunir o *corpus* do pensamento social dos estudantes pescadores. Apresentou-se ainda o percurso da educação profissional e da educação de jovens e adultos no Brasil, registrando as marcas históricas da exclusão dos trabalhadores do processo educacional. Com isso, destacou-se o valor e a importância do PROEJA FIC como conquista histórica da classe trabalhadora. Para a análise, elegeu-se como fundamento teórico a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, tendo como complemento a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, pela capacidade de extração do consenso do pensamento social. No primeiro questionamento verificou-se a representação das dificuldades dos estudantes pela falta de escolaridade, e a partir disso foi possível encontrar o comparecimento das categorias Qualificação e Cidadania com os atributos leitura, trabalho, aprender e estudar. O comparecimento desses elementos, nas dificuldades, nos conduzem ao entendimento de que essas questões são qualidades ausentes e necessárias na vida dos sujeitos. Se se vive em uma sociedade em que o trabalho é um elemento fundante, não se pode admitir que as condições para o acesso a esse direito sejam cerceadas das camadas mais fragilizadas, já que essas prerrogativas constituem-se garantias constitucionais. Assim, observa-se que as dificuldades apresentadas obstaculizavam o processo de qualificação dos sujeitos, e isso lhes impedia o exercício prático de sua cidadania. Ou seja, a falta de escolaridade, direito negado, impedia a qualificação e esta é que possibilita o aperfeiçoamento do trabalho. De outro lado, implantação do PROEJA FIC remonta a reparação de uma dívida e modifica a vida desses sujeitos. No tangente às mudanças, verifica-se o comparecimento dos atributos aprender, leitura e escrever, como elementos do núcleo central, sintetizados nas categorias Qualificação e Autonomia. Esse resultado das evocações indica que o PROEJA FIC contemplou as necessidades de qualificação e autonomia dos pescadores. E, assim, caracterizam-se as transformações verificáveis nas evocações e nos depoimentos: mudanças na relação dos sujeitos com a natureza, a conquista de traços de autonomia e independência, o acesso a novos conhecimentos e o surgimento da escola como espaço de interação que melhora as relações interpessoais. Isso tudo ratifica a importância do PROEJA FIC como instrumento de inclusão, e a pesquisa contribui para reivindicar a perenidade da oferta e a consolidação do programa como política pública para atendimento das camadas vulneráveis e de comunidades tradicionais.

Palavras-Chave: Representações Sociais, Pescadores, PROEJA FIC, Escola formal

ABSTRACT

JESUS, Kléberson Pierre Cardoso. **Fishermen in Literacy process in PROEJA FIC Fishing: Social Representations of Transformations in the Life and Work from the contact to the Formal School.** In 2013. 112p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ: 2013.

This study here presented was accomplished with the fishermen involved in PROEJA FIC in IFMT Caceres campus, in order to raise the social representations of transformations arising from schooling. As subjects respondents were 63 students who participated in the survey in January 2013. This study aimed to identify and analyze social representations of two different moments of life of those subjects, using two instigating issues for this verification: *What were the difficulties in life and work before entering the PROEJA FIC Fishing? What were the changes found in life and work after entering PROEJA FIC Fishing?* It was used the technique of ALP as instruments of collecting data and thus the subjects evoked five words that were hierarchical and categorized for processing in software EVOC. It can thereby gather the corpus of social thought of the fishermen students. It was also presented the route of professional education and education of young people and adults in Brazil, registering the historic brands of exclusion of those workers in the educational process. Thus, shone through the worth and the importance of PROEJA FIC as historic achievement of the working class. For analysis, was elected as a theoretical foundation the Theory of Social Representations, by Serge Moscovici, having as a complement to the Central Nucleus Theory by Jean-Claude Abric, by the extraction capacity of the consensus of social thought. In the first question, it was ascertained the representation of the students difficulties due to the lack of the education, and from this is possible to find the appearing of the categories Qualification and Citizenship with attributes reading, work, learn and study. The appearing of these elements, in difficulties, leads to the understanding that these issues are absent and necessary in subject's lives. Living in a society where the work an essential element, it can not be admitted that the conditions for access to this right are curtailed the weakest layers, since these prerogatives are constitutional guarantees. There for, it can be observed that the difficulties presented are obstacles for the processing of the subjects' qualification, and this prevented them from the practical exercise of their citizenship. In other words, the lack of education, denied right, prevented the qualification and this is what allows improvement of work. On the other hand, the implantation of PROEJA FIC remounts the reparation of a debt and modifies the life of the subjects. In regard to the changes, it can be verified the appearing of learning, reading and writing, as elements of the central nucleus, synthesized in the categories Qualification and Autonomy. This result of evocations indicates that the PROEJA FIC contemplated the needs of qualification and autonomy of the fishermen. And so characterizes the verifiable transformations in the evocations and statements: changes in the relation of the subject with the nature, the conquest of traits of autonomy and independence, the access of new knowledge and the emergence of school as space of interaction that improves the interpersonal relationships. This all confirms the importance of PROEJA FIC as a tool for inclusion, and the research contributes to reclaim the perennial of supply and the consolidation of the program to serve as a public policy for the layers and vulnerable communities.

Key words: Social Representations, Fishermen, PROEJA FIC, Formal School

LISTA DE SIGLAS

ALP - Associações Livres de Palavras

BID – Banco Interamericano do Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CATEVOC – Categorizador/Subprograma do EVOC

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

CPC - Centro Popular de Cultura

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

EAFIC – Escola Agrotécnica Federal de Cáceres

EI – Elementos Intermediários

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Elementos Periféricos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EVOC - *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*

F - Frequência dos atributos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFGoiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-grandense

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes de Base

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NC – Núcleo Central

NUPA – Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura

OME - Ordem Média de Evocações

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PPGEA - Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria para o Ensino Médio

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio

PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

RANGMOT- Organizador dos Atributos/ Subprograma do EVOC

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SP – Sistema Periférico

TABGRAF – Aplicativo para criação de Gráficos/ Subprograma do EVOC

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFRuralRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea do Município de Cáceres MT e do Rio Paraguai.....	46
Figura 2 - Mapa Mato Grosso Rodoviário	47
Figura 3 - Vista Frontal do IFMT Campus Cáceres	51
Figura 4 - Letreiro localizado na entrada principal de estudantes e visitantes do IFMT Campus Cáceres	53
Figura 5. Organograma de Cursos conforme Proposta Pedagógica EAF/C 2008.....	55
Figura 6 - Ponto de Interseção das Representações Sociais Pescadores sobre as dificuldades e mudanças em relação ao processo de escolarização por meio do PROEJA FIC.	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funções diferenciais dos Sistemas Central e Periférico da organização interna do Núcleo Central.....	19
Quadro 2 - Demonstrativo das alterações após a Reforma da Educação Profissional.....	35
Quadro 3 - Demonstrativo de Carga Horária e Cursos executados no PROEJA FIC.....	43
Quadro 4 - Projeção de oferta de vagas para o IFMT Campus Cáceres no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI	56
Quadro 5 - Organização do Sistema de Representações Sociais baseado na Teoria do Núcleo Central	66
Quadro 6 - Elementos estruturais referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais	72
Quadro 7 - Elementos estruturais substituídos pelas categorias referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca	73
Quadro 8 - Elementos estruturais referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais	81
Quadro 9 - Elementos estruturais substituídos pelas categorias referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca.....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo dos números do analfabetismo no Município de Cáceres-MT	49
Tabela 2 - Demonstrativo de oferta de vagas nos cursos PROEJA Médio do IFMT Campus Cáceres.....	53
Tabela 3 - Demonstrativo de estudantes concluintes nos cursos PROEJA do IFMT Campus Cáceres.....	54
Tabela 4 - Percentual médio de evasão nos Cursos PROEJA Médio do IFMT Campus Cáceres.....	54
Tabela 5 - Categorias referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC	69
Tabela 6 - Categorias referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC com atributos, frequência e percentuais	70
Tabela 7 - Categorias que comparecem no quadro de quatro casas referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais	74
Tabela 10 - Categorias que comparecem no quadro de quatro casas referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil – 1940/2010.....	50
Gráfico 2 - Composição Étnico-racial dos estudantes do PROEJA FIC.....	59
Gráfico 3 - Distribuição por gênero dos estudantes do PROEJA FIC.....	60
Gráfico 4 - Faixa Etária dos estudantes do PROEJA FIC.....	60
Gráfico 5 - Quantidade de Filhos dos estudantes do PROEJA FIC.....	61
Gráfico 7 - Participação dos estudantes do PROEJA FIC na escola regular antes do contato com o Programa.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO 1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	5
1.1 Os Processos Formadores das Representações Sociais	9
1.2 Objetivação e Ancoragem para Moscovici.....	10
1.3 Funções das Representações Sociais	12
1.4 Dimensões Das Representações Sociais.....	12
1.5 Sistemas de Comunicação em Representações Sociais.....	14
1.6 Abordagem Estrutural de Representações Sociais – Teoria Do Núcleo Central.....	15
1.7 Estudos Empíricos: Representações Sociais e Educação: EJA e PROEJA.....	19
2 CAPÍTULO 2 RETRATOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: MARCAS HISTÓRICAS DA EXCLUSÃO	24
2.1 O Advento da Nova LDB e a Nova Configuração de Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.....	37
2.2 Das Margens Fluviais e Sociais ao Espaço da Educação Formal: A Experiência do PROEJA FIC Pesca em Cáceres.....	42
3 CAPÍTULO 3 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1 Contextualização do Universo da Pesquisa	46
3.1.1 Cáceres/MT no Alto Pantanal Mato Grossense	46
3.1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres	51
3.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	57
3.3 Procedimentos de Coleta de Dados	63
3.4 A Técnica de Associação Livre de Palavras – ALP	64
3.5 Instrumental para Processamento de Dados - Software EVOC	65
4 CAPÍTULO 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 Apresentação dos dados referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca	68
4.1.1 Análise das evocações dos estudantes pescadores referentes às dificuldades	74
4.2 Apresentação dos Dados Referentes às Mudanças na Vida e no Trabalho Após o Ingresso no PROEJA FIC Pesca.....	78
4.2.1 Análise das evocações dos estudantes pescadores referentes às mudanças...	82

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
6	REFERÊNCIAS	92
7	ANEXOS	98
	Anexo A – Roteiro de Aplicação dos Instrumentos	99
	Anexo B – Instrumento de Coleta por Associação Livre de Palavras.....	101
	Anexo C – Instrumento de Coleta de Dados Censitários.....	102
	Anexo D - Termo de consentimento Livre e Esclarecido	103
	Anexo E – Rangmot relativo ao percentual de corte e aproveitamento do Mote referente às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC.....	104
	Anexo F – Rangmot relativo ao percentual de corte e aproveitamento do Mote referente às mudanças encontradas na vida e no trabalho depois do PROEJA FIC	109

INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos – EJA, organizada de forma sistêmica e reconhecida como alternativa de política pública de inclusão das pessoas que não tiveram acesso à escola na idade regular, toma uma configuração bastante nova no cenário da educação brasileira.

Contudo, das experiências pelas quais passou a EJA no Brasil é possível inferir que, em determinados momentos, a legislação institucionalizou a falta de escolaridade como a incapacidade de participação nas decisões sociais, colocando assim os menos favorecidos à margem de quaisquer processos decisórios.

Somente com a Constituição de 1988, há uma ampliação do dever do Estado para com a EJA e na década de 1990 surgem diversas organizações de base que se reúnem para discutir o problema da EJA no País, resultando daí a organização dos Fóruns de EJA.

Com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, oriundo de base trabalhadora, em 2002, a EJA passa a receber um olhar especial, tanto que foram criadas no âmbito do Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, e um Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA.

Na execução dos trabalhos dessa Secretaria houve um esforço no sentido de garantir uma modalidade de ensino para o atendimento específico de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria, com garantias de uma formação profissional integrada.

Assim, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Com o advento do decreto de criação do PROEJA, houve a obrigatoriedade da oferta da modalidade, inicialmente, em todas as escolas da rede federal de educação profissional.

Posterior à implementação do PROEJA, em nível médio de formação, surgiu uma nova discussão. Era preciso garantir também a educação profissional integrada à educação básica em nível de formação inicial e continuada de trabalhadores.

Para o atendimento dessa necessidade foi sancionado o Decreto nº 5.840/2006 que ampliou a oferta do PROEJA para o atendimento no ensino fundamental de forma integrada à Formação Inicial e Continuada - FIC.

O próprio Documento Base do PROEJA FIC afirma que a modalidade surge para dar resposta a uma antiga necessidade da educação de jovens e adultos, a de tornar a aprendizagem mais significativa, uma vez que na formação profissional o indivíduo pode encontrar perspectivas de melhoria da qualidade de vida, já que existe a aspiração por conquistar espaço no mundo do trabalho.

Nesse contexto, a antiga Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC) transformou-se em Campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia devido ao projeto de expansão da rede federal de educação profissional. Com essas mudanças, novas demandas surgiram para o Campus, dentre elas a do PROEJA FIC, como uma nova modalidade de ensino.

O motivador da adesão ao programa foi o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC de 08 de abril de 2009, endereçado a todas as escolas da rede federal, cujo objetivo era apoiar a implantação de cursos de formação inicial e continuada, integrados ao ensino fundamental para atendimento de jovens e adultos, o PROEJA FIC.

Como já existiam no IFMT Campus Cáceres ações iniciais de contato com grupos de pescadores, em razão de outros projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura - NUPA, surgiu o interesse em elaborar o projeto para atendimento dessa população com os cursos do PROEJA FIC.

Para a execução do programa no município de Cáceres, foi realizada parceria com a Secretaria Municipal de Educação dividindo as responsabilidades na formação dos trabalhadores. Por se tratar de ensino fundamental integrado à formação profissional, coube à prefeitura a oferta da formação geral e ao IFMT a atuação nas disciplinas técnicas, bem como a coordenação das ações pedagógicas.

Essa experiência está inserida num cenário de desenvolvimento de ações alternativas para minimizar as desigualdades históricas na educação profissional de jovens e adultos, porém, os índices apontam que essa ainda é uma tarefa em fase inicial, dada à vultuosidade dos números que evidenciam a problemática nacional.

Isso é facilmente observável nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que mostram que no Brasil, em 2007, havia 9.133.900 de trabalhadores que procuravam emprego, sendo que desses apenas 1.676.000 possuíam experiência e qualificação profissional. Em complemento reforço dessa informação, pode-se trazer a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011, divulgada no mês de setembro de 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirma que no País ainda têm 12,9 milhões de analfabetos, já que a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais em 2011 foi de 8,6%, 1,1 ponto percentual a menos do que em 2009 (9,7%). Dentro desse grupo, 96,1% estão na faixa de 25 anos ou mais de idade, sendo que mais de 60% têm 50 anos ou mais de idade (8,2 milhões).

A pesquisa supracitada (PNAD, 2011) revela também que no período houve aumento do nível de instrução entre pessoas com 25 anos ou mais. A proporção de brasileiros com ensino fundamental completo subiu de 8,8% para 10%. No caso do ensino médio, passou de 23% para 24,5% e do ensino superior, de 10,6% para 11,5%. Do mesmo modo, caíram os percentuais para o ensino fundamental incompleto (de 36,9% para 31,5%), médio incompleto (de 4% para 3,9%) e superior incompleto (de 3,5% para 3,4%). Na distribuição por gênero, a média de anos de estudo entre as mulheres ficou em 7,5 em 2011 enquanto entre os homens atingiu 7,1.

A PNAD 2011 apresenta ainda desigualdades regionais apontando que no Nordeste concentra-se mais da metade dos analfabetos do Brasil, com 6,8 milhões de pessoas nessa condição, correspondendo a 52,7% do total. De acordo com os dados, 35,6% das pessoas no Nordeste com 50 anos ou mais eram analfabetas em 2011. As taxas de analfabetismo para as populações até 24 anos são muito baixas, no Sul e no Sudeste, então, não chega a 1%. Elas são maiores quando nas regiões Norte e Nordeste e conforme o aumento da faixa etária.

As estatísticas também dão conta do analfabetismo funcional, representado por pessoas com 15 anos ou mais que tenham menos de quatro anos de estudo completos, os dados mostram que 19,2 milhões de pessoas (11,5% do total) com mais de 10 anos de idade não têm qualquer instrução ou estudaram por menos de um ano. Se comparada com os indicadores de 2009, a marca foi considerada estável. (IBGE, 2012)

É diante dessa realidade, de um novo momento da educação profissional no País, é que se centra o interesse desta investigação, na busca de contribuir com os estudos já existentes sobre a modalidade PROEJA, executada especialmente pelos Institutos Federais de Educação.

Sabe-se que há muitos estudos sobre fenômenos constituídos a partir de experiências na educação profissional de jovens e adultos, além da circulação de conceitos diversos sobre os resultados da implantação do PROEJA como política pública de inclusão social. Essas discussões acabam por criar em torno da temática, e de sua efetividade, uma discussão movida por interesses contraditórios: De um lado há os que defendem a política por ser uma conquista da classe trabalhadora; de outro há os que tecem críticas acerca das ações de educação profissional consonantes aos ditames dos organismos internacionais, como o Banco Interamericano para o Desenvolvimento – BID, por exemplo.

É comum que os educadores/pesquisadores da área se posicionem nesse debate de acordo com as afinidades ideológicas, porém nesta investigação trata-se do assunto como tema substantivo da psicologia social, com vistas a verificar como os sujeitos atendidos pelo programa de formação passaram a representar sua relação com o mundo, a partir da experiência de escolarização que lhes fora negada em outro contexto.

Desse modo, apresenta-se como objetivo desta investigação o levantamento e compreensão da maneira como os estudantes pescadores, partícipes das ações do PROEJA FIC, percebem as transformações em suas relações com o mundo a partir das experiências da educação formal.

Para isso, utiliza-se como fundamentação teórica as representações sociais, teoria que busca realizar o diálogo entre a psicologia e a sociologia por entender que os sujeitos são afetados de forma direta pelo meio do qual fazem parte, e que, por sua vez, constituem um pensamento comum sobre determinadas temáticas. A teoria busca a dissipação da polarização entre os fenômenos psíquicos e sociais, e entende que as ideias circulantes e solidificadas no conjunto social interferem diretamente na maneira como os indivíduos se comportam. E esse comportamento não é estático, uma vez que os sujeitos podem modificar suas representações sobre um determinado aspecto dependendo do movimento social.

Como complemento teórico à Teoria das Representações Sociais, utilizou-se a Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric. Essa teoria tem um caráter mais estrutural e cognitivista, o que permite a identificação das representações sociais por meio de técnicas que diagnosticam os pensamentos mais solidificados no grupo social pesquisado, e esses pensamentos constituirão o Núcleo Central da representação social, material essencial à análise da temática pesquisada.

A reflexão sobre a política de inclusão e suas interferências na vida dos sujeitos pesquisados é fator motivador principal para o desenvolvimento deste trabalho investigativo. É preciso trazer o pensamento, a percepção e as observações mais recorrentes daqueles que são a razão para a qual essas ações educacionais são implementadas, jovens e adultos trabalhadores que por alguma razão veem na escola uma chance de mudar sua vida.

Nesse viés, é possível afirmar que os estudantes pescadores constituem a população de sujeitos da investigação, enquanto que o objeto de estudo são suas representações sobre o contato com a escola e o que, dentro dessa nova realidade, se constituem como aspectos relevantes em termos de transformações decorrentes da experiência dos trabalhadores no novo espaço de convivência. É preciso, pois, discutir o que pensa e a forma como essas ações estão representadas para os sujeitos beneficiários das políticas, para verificar se as ações atendem aos anseios dos trabalhadores do ponto de vista humanístico, e com isso construir elementos que contribuam para uma reflexão profunda sobre as práticas educacionais, podendo inclusive subsidiar novas formas de execução das políticas educacionais.

O atual contexto de condução de políticas educacionais no Brasil em muitos aspectos contraria o decurso histórico no tangente à educação profissional de jovens e adultos, pois o que se viu, até então, foram os instrumentos legislativos estabelecendo marcos legais reforçadores da exclusão dos trabalhadores dos espaços escolares. E é dentro desse contexto histórico e político que se assentará a análise desta investigação, com o fito de trazer conexões importantes sobre as discussões resultantes do campo acadêmico relativas ao fazer educacional necessário no contexto da EJA, e suas implicações do ponto de vista do sujeito partícipe das ações de inclusão.

Para isso, buscar-se-á dar resposta à questão problematizadora: De que forma o trabalhador percebe as mudanças ocorridas em sua vida e em seu trabalho a partir do contato com a educação formal?

Para discussão, reflexão, análise e compreensão desses fatores este trabalho foi organizado de modo que o Capítulo 1 cuida da apresentação da fundamentação teórica da

Teoria das Representações Sociais que é a norteadora da análise dos dados coletados no processo de pesquisa. Portanto, nessa seção foram relatados os conceitos basilares da TRS, na sequência apresentaram-se os pressupostos básicos da Abordagem Estrutural das Representações Sociais e em seguida uma exposição de estudos empíricos sobre a temática RS e Educação de Jovens e Adultos.

No Capítulo 2, foi realizada uma demarcação do percurso histórico da educação desde o período colonial brasileiro, demonstrando a maneira de o Estado compreender a educação de trabalhadores nas diversas Constituições, apontando para o reforço da exclusão institucionalizada. Observam-se ainda as reformas educacionais e suas relações com os momentos históricos e econômicos até o advento da Constituição de 1988, da Nova Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, em 1996, até a criação do PROEJA e do PROEJA FIC como políticas públicas de inclusão social.

No Capítulo 3, foi organizada a construção do trajeto metodológico do trabalho de investigação, iniciando pela contextualização do universo da pesquisa que consistiu no reconhecimento do *locus*, tanto do Município de Cáceres como do IFMT – Campus Cáceres. Na sequência, fez-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa do ponto de vista de seus hábitos e costumes, bem como da exposição de dados censitários com cruzamento de dados da realidade local com os índices nacionais. Carreou-se também sobre o procedimento de coleta de dados juntos aos sujeitos, bem como explicou-se sobre o instrumental de processamento dos dados, o software EVOC.

No Capítulo 4, realiza-se a apresentação dos dados da pesquisa referentes aos dois motes indutores da investigação: As dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC Pesca e mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca. Na sequência, apresentam-se as análises das evocações e realiza-se o cruzamento de dados do núcleo central referente aos dois motes, a fim de ilustrar as mudanças mais significativas encontradas nas evocações dos respondentes.

1 ... CAPÍTULO 1

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este trabalho é direcionado pela Teoria das Representações Sociais, formulada pelo psicólogo social Serge Moscovici, que inaugurou a teoria em sua obra intitulada *La psychanalyse, son image et son public* (1961), cuja tradução para o português se intitula: *A Representação Social da Psicanálise* (1978).

Na sua obra inaugural Moscovici buscou realizar um trabalho que se ocupasse da pesquisa não exatamente da ciência, mas de como a ciência circulava e se popularizava em determinada sociedade. Para isso, ele buscou compreender de que forma os especialistas das diversas áreas do conhecimento da sociedade parisiense se apropriavam, transferiam e ressignificavam a psicanálise, a fim de identificar como esse saber científico circulava e se consolidava no nível do senso comum.

Há que se observar que nesse momento a sociedade europeia passava por uma série de transformações, principalmente pelos acontecimentos políticos do período, e isso aponta para a formação de um modelo de sociedade com uma capacidade adaptativa cada vez maior às rápidas e profundas transformações, sejam nos campos social, econômico, político ou cultural.

Moscovici então busca compreender as representações nesse novo modelo de sociedade, em constante movimento. É claro que Moscovici não tirou sua teoria do vazio, ele orienta seu trabalho inspirado em estudos anteriores de Durkheim, conhecido como o fundador da sociologia na modernidade.

Para Durkheim, era evidente a segregação do estudo no campo das representações, tanto que afirmava que as *representações individuais* são de domínio da psicologia, e o estudo das *representações coletivas* de domínio da sociologia. Para ele, as leis para explicar ambos os fenômenos não podiam ser as mesmas, e o próprio Moscovici acreditava que essa separação radical proposta por Durkheim talvez fosse uma tentativa de estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma. (CRUZ, 2004)

Na visão de Durkheim, as representações coletivas são agrupamentos de pensamentos que influenciam de forma determinante na elaboração e na expressão da realidade por um grupo social. A ideia é de que a formação de qualquer representação é determinada pelo que pensa o grupo social, ou seja, um fator externo, e não apenas isso, ele entende ainda que a representação do coletivo exerce uma função coercitiva na imagem do objeto representado pelos sujeitos. Ou seja, é o pensamento social que determina a representação. Nesse sentido, ele reflete sobre as representações coletivas:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo não é constituído do mesmo modo que o indivíduo e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos nem os mesmos objetos não podem depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é. (CRUZ, 2004, p. 306-307).

Isso deixa claro que os princípios durkheimianos marcam a segregação da natureza do estado de consciência coletiva e individual, e ele considera que a compreensão da forma como a sociedade se representa a si própria depende da natureza social e não dos indivíduos.

Dessa forma, verifica-se a existência de diferenças nos conceitos de representação para Durkheim e Moscovici, vejamos:

Moscovici tinha consciência do modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso, o conceito de coletivo apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de “social”: daí o conceito de Representações Sociais. (GUARESCHI, 1995, p. 196).

Moscovici pretendia romper com a ideia que permeava nos discursos da época, que disseminava que o conhecimento somente podia ser produzido pelos intelectuais, e que, logo, o povo não pensa. E assim, sua teoria pôde demonstrar como Moscovici encaminha a legitimação do saber popular, dando-lhe a importância devida. Ele queria na verdade compreender o processo de como um conhecimento científico é transformado em conhecimento comum ou espontâneo e foi aí que decidiu realizar seu estudo, nas ideias de senso comum. (CRUZ, 2004)

Em seu trabalho Moscovici focalizou o estudo científico das produções simbólicas realizadas exatamente no senso comum, em oposição à perspectiva defendida pela Psicologia Social, de viés positivista, que restringia as explicações do coletivo e do social a questões individuais, e que colocava o indivíduo no centro da análise, considerando-o independente, autônomo, como se fosse uma entidade liberal, alheia ao contexto social que a circunda.

Moscovici entende que há uma relação mútua de troca nas experiências e, portanto, no modo como os sujeitos de determinado grupo representam um determinado objeto e como fazem essa representação circular e se consolidar no seu meio, possibilitando, com isso, que se torne um saber comum.

Em contraste com Durkheim, Moscovici propõe uma nova maneira de estudar as representações levando em consideração o novo modelo de sociedade, mais dinâmico, de mais velocidade e por conseguinte de maior capacidade de adaptação às novas necessidades.

Moscovici (2010) acredita que esse novo modelo de sociedade comporta dois universos de pensamento: os universos consensual e reificado. O consensual é aquele em que as representações sociais são produzidas a partir do pensamento dito natural, produzido e reproduzido na interação dos grupos sociais. De outro lado está o reificado em que o pensamento que se atrela ao rigor científico em que há a hierarquização de classes e papéis, e estes quando circulados por entre as pessoas leigas transformar-se-ão em teorias práticas do cotidiano, conhecimentos de senso comum e, logo, resultam em representações sociais.

Moscovici (2010) relata que é no senso comum que as Representações Sociais são criadas, destacando que elas não são formadas por um único indivíduo, isoladamente, haja vista que esse indivíduo sempre estará vinculado a um grupo social, influenciando e sendo influenciado. E o modo como os grupos se compõem é determinado pelas experiências e pelas informações que são compartilhadas por todos os atores, mesmo que em lugares distintos.

Assim, a Psicologia Social proposta por Moscovici aponta para o combate da ideia de polarização entre fenômenos psíquicos e sociais e pretende estabelecer um diálogo entre essas perspectivas. Farr (1999) afirma que a proposta de Moscovici se revelou no campo da pesquisa social como o único diálogo entre as correntes psicológicas e sociológicas.

Além disso, Moscovici considera que as RS não são estáticas - como eram as representações coletivas - mas que são dinâmicas como é o próprio movimento da sociedade atual e dos grupos, e que diante dessa capacidade de acesso rápido a novas informações não é

difícil verificar que de tempos em tempos surjam novos conhecimentos e que esse conhecimentos ao circularem podem acarretar na reelaboração das representações dos objetos, e isso permanece num movimento constante de construção e reconstrução.

É também por considerar essa prerrogativa da refacção que a TRS se distingue da teoria das representações coletivas, de Durkheim. O próprio Moscovici assim avalia essa transição:

Desse modo, todas as pesquisas imaginariamente fechadas num domínio se reabrem e nos permitem transferir para a sociedade moderna uma noção que parecia reservada às sociedades tradicionais. Entretanto, a própria noção mudou, com as representações coletivas cedendo lugar às representações sociais. Vê-se facilmente o porquê. De um lado era preciso considerar uma certa diversidade de origem, tanto nos indivíduos quanto nos grupos. De outro, era necessário deslocar a ênfase sobre a comunicação que permite aos sentimentos e aos indivíduos convergirem de modo que algo individual pode tornar-se social e vice-versa. (MOSCOVICI, 2001, p. 62).

Dada a dinamicidade tão relevante para Moscovici para a formação de um novo sistema de representação, ora com o adjetivo “social”, ele próprio considera que ficaria numa situação desconfortável em fechar um conceito para a TRS, por entender que conceituar é limitar e afirma:

Ouve-se muitas vezes falar que a boa ciência deveria começar propondo conceitos definidos, clara e meticulosamente. Na verdade, nenhuma ciência, mesmo a mais exata procede dessa maneira. Ela começa juntando, ordenando diferenciando fenômenos que surpreendem a todos, porque são perturbadores, exóticos ou constituem um escândalo. (MOSCOVICI, 2010, p. 167).

Assim, Moscovici (2010) se recusou a empregar uma definição única para a TRS por entender que ao cristalizar um conceito poderia incorrer na armadilha de obstaculizar o alcance conceitual do campo de pesquisa, que apresenta certo grau de complexidade. Ocorre ainda uma reflexão sobre as representações sociais ao considerar que, do ponto de vista dinâmico, elas se apresentam como uma “rede” de novas ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias.

Moscovici (2010) assevera ainda que com a rapidez com que as informações circulam na sociedade, é preciso dar a atenção a duas coisas. Uma que as diferenças entre representações sociais obscurecidas, os limites entre o aspecto icônico e seu aspecto conceitual são eliminados. Esse desaparecimento das diferenças e limites as transforma mais e mais em representações de representações, faz com que tornem mais e mais simbólicas. E isso às custas da referência direta a cada uma delas. Desse modo, a questão de saber como ligar representações a realidades não é uma questão filosófica, mas uma questão psicológica. Pontua também que não é mais adequado considerar as representações como uma réplica do mundo ou como reflexo dele, não apenas porque essa concepção positivista é uma fonte de numerosas dificuldades, mas também porque as representações evocam igualmente o que está ausente deste mundo, elas o constituem mais do que simulam.

O autor afirma ainda que as representações compartilhadas, sua linguagem, penetram tão profundamente em todos os interstícios do que nós chamamos realidade que podemos dizer que elas o constituem.

Moscovici (2010) conclui que todos nós aceitamos, sem duvidar, a ideia de que conteúdos e sentidos representados variam dentro da mesma sociedade, da mesma cultura, como acontece também com seus meios de expressão linguística. Mas somos obrigados a pressupor que essas diferenças no sentido e conteúdo devem ser julgadas de acordo com as

diferenças na maneira de pensar e compreender, de acordo com os princípios de racionalidades distintas. As especificidades dos universos, consensual e reificado, os contextos da comunicação em que essas representações são elaboradas, são responsáveis por essas diferenças. Os contastes entre eles são socialmente demarcados e reforçados, de tal modo que se pode distinguir cada forma de racionalidade.

Mesmo depois de meio século de sua publicação inicial, a TRS permanece atual, tanto que ganhou adeptos nos diversos países do mundo no campo da pesquisa social, isso se deve principalmente ao fato de que ela busca produzir conhecimentos que respondam os fenômenos sociais que ocorrem em função das interações sociais e com a natureza. (JODELET, 2001; SÁ, 1998). Diante disso, outros pesquisadores se dedicaram ao estudo e produziram trabalhos que complementam a teoria inicial, dentre os quais pode-se destacar, Denise Jodelet com estudos de caráter processual ou culturalista, Jean-Claude Abric que realiza estudos numa perspectiva estruturalista e Willen Doise, cujos estudos têm caráter mais societário.

É importante destacar que os estudos da professora francesa Denise Jodelet, da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Paris), se aproximam mais da teoria desenvolvida por Moscovici. Nesse sentido, salienta-se a obra “Loucuras e Representações Sociais” em que há a realização de um escrito etnográfico da loucura, realizado numa pequena comunidade da França para onde são levados os doentes mentais para viverem na comunidade. Nessa realidade, as famílias hospedam os pacientes estabelecendo uma relação de trabalho e convivência, supervisionados por um hospital psiquiátrico. E dentro desse contexto, Jodelet propõe investigar as diversas relações que são construídas e que dão suporte para a elaboração da representação social da loucura entre os grupos que se relacionam, e observa de que forma os discursos e os comportamentos apresentam compatibilidade ou incompatibilidade, de maneira a demonstrar a forma como as representações influenciam os comportamentos e vice-versa.

Nesse sentido, Jodelet assim define as representações sociais:

Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum, ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outros, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

Jodelet afirma ainda que as representações sociais, em sendo um modo sistêmico de significação da realidade com capacidade de orientar nossa relação com o mundo, poderão interferir diretamente na conduta dos indivíduos e ainda nas formas de comunicação social.

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p.26)

A vertente sobre a qual Jodelet se apoia caracteriza-se por ser mais simbólica e antropológica, em concordância com as ciências sociais, priorizando métodos qualitativos para análise dos fenômenos de representações sociais.

Almeida (2005), discorre sobre os estudos desenvolvidos na escola de Genebra, com Willem Doise e afirma que este pesquisador busca articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal.

Para compreensão das representações essa vertente considera a integração de quatro níveis de análise:

O primeiro, focaliza os processos individuais, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio-ambiente. O segundo, centra-se nos processos inter-individuais e situacionais, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. O terceiro, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e segundo níveis. O quarto, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, em nome dos princípios gerais. (ALMEIDA, 2005, p. 129)

Ainda que esse tipo de estudo articulado em vários níveis pareça ser bastante completo, haja vista sua compreensão de um processo para conceituar determinada temática, ele ainda é minoritário na psicologia social.

Para os estudiosos da perspectiva societal, há o entendimento de que as representações sociais são fundamentais no processo de tomada de posição. Isso, relacionado ao meio e às condições a que o sujeito está inserido, e que todos esses processos interferem nas relações sociais.

A terceira perspectiva, chamada de abordagem estrutural foi desenvolvida por Jean-Claude Abric, em seu trabalho *Jeux, conflits e et représentations sociales* que foi orientado por Serge Moscovici. Nesse momento surge pela primeira vez a Teoria do Núcleo Central, com a intenção de explicar o modo de organização interna das representações sociais. (ALMEIDA, 2005)

Abric (2003) considera nessa ocasião a existência de dois sistemas sobre os quais se constroem as representações sociais, o sistema central e o periférico. No primeiro, encontram-se as características fundantes da representação, pois ali abrigam-se os argumentos mais sólidos e significativos, enquanto que no segundo sistema estão os elementos mais fluidos, que podem se modificar, mas que também dependendo das situações poderão tornar-se uma representação. Essa perspectiva propõe uma análise estruturalista das RS ocupando do conteúdo cognitivo.

Verificou-se até aqui os três principais enfoques para a compreensão das representações sociais, e para o desenvolvimento da análise do objeto desta investigação priorizar-se-á a última proposta, de caráter estrutural, de Jean-Claude Abric, que aliás foi a única que chegou a formalizar-se como teoria, mais adiante será tratada dessa abordagem de forma mais aprofundada.

1.1 Os Processos Formadores das Representações Sociais

Moscovici demonstra com a sua proposta que o processo de formação das representações não é um processo passivo, pois os indivíduos pensam por si e produzem soluções para as diversas questões cotidianas a partir do que tem pré-concebido e ainda dos saberes circulantes no seu grupo social, como:

Nas ruas, nos bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam filosofias espontâneas, não oficiais, que têm impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira

como eles educam seus filhos, como planejam o futuro (MOSCOVICI, 2010, p. 45).

Assim, toda elaboração de representação será permeada por sentimentos, afetos, cognição e práticas que fazem parte da vivência dos indivíduos. E como as vivências se refazem dia a dia é possível concluir que as representações elaboradas, por sua vez, também se modificarão no percurso histórico.

As elaborações de representações sociais acerca de determinados objetos sociais da realidade acabam ocorrendo de forma involuntária, e isso mediante aos processos interacionais por que passa o que indivíduo. Para Moscovici (2010), a formação dessas representações é determinada por três fatores:

1º Pressão à inferência – O indivíduo inserido num grupo social acaba por sentir necessidade de estar consensuado com o que pensa o grupo, esse processo é motivado por uma pressão a fim de garantir a sua comunicação e a validação de sua representação nos processos interacionais.

2º focalização – Cada sujeito pode compreender o objeto de uma maneira particular, e o compreende a partir de sua cultura, história, ideologia e experiências de vida e esses elementos são preponderantes na forma como os sujeitos se apropriam do novo conhecimento.

3º Defasagem e dispersão – Esse fator se refere à possibilidade de contato com as informações concernentes ao objeto, daquilo que é sabido e do que não é. Por exemplo, as informações sobre um objeto podem ser bastante presentes no cotidiano de um determinado grupo e muito escassas no de outro e isso, conseqüentemente, fará com que eles elaborem representações distintas sobre o mesmo objeto.

Os fatores de produção das representações sociais cumprem a tarefa de fazer recorte sobre as possíveis significações de um objeto, de modo a torná-lo o mais acessível e adequado ao grupo. Uma vez que um objeto sai de seu contexto dinâmico de circulação social para permear um determinado grupo, será por meio da interação social que o conhecimento será reproduzido ou mesmo ressignificado.

Esse movimento permite não apenas a interação, mas uma relação mais profícua com a produção de conhecimento. Porém, esse conhecimento no contexto de racionalidade em que vivemos foi hierarquizado e o que vemos é a supervalorização dos conhecimentos científicos produzidos pelos intelectuais, e a desvalorização do conhecimento construído em outros espaços ditos “comuns”, baseado em saberes ingênuos.

Vê-se que aparentemente esses dois universos (reificado e consensual) parecem ser discrepantes ou que não podem se relacionar dada a natureza da produção dos conhecimentos, porém a teoria das representações sociais quer exatamente colocar esses dois espaços em diálogo a fim de demonstrar que há muito mais proximidade do que se possa imaginar.

1.2 Objetivação e Ancoragem para Moscovici

Moscovici nos leva a entender que todas as vezes que os indivíduos se deparam com um fato novo, há internamente a busca de referências nos arquivos mentais que vão auxiliar na compreensão da nova informação, de modo a elaborar um significado para o assunto em tela, transformando-o em algo conhecido.

Com esse processo, o objeto, ainda que desconhecido, passará a ser associado com elementos que fazem parte do conhecimento dos indivíduos, tornando-se uma imagem familiar e, a partir de então, está facilitada sua interação e socialização nos processos interacionais de comunicação. Nesse sentido, percebe-se uma interlocução em dois processos, cuja teoria moscoviciano denomina objetivação e ancoragem.

Para Moscovici, a objetivação é o processo de materialização do desconhecido, do incerto, do abstrato. Ou seja, é a corporificação do que antes era apenas conceitual e ora torna-se real e material.

A objetivação como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. [...] Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...] É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo. (MOSCOVICI, 1978, p. 110 e 111).

Nóbrega (2001) classifica o processo de objetivação em três fases distintas: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

A primeira fase, a da *construção seletiva*, tem relação com a forma de apropriação de determinado saber, objeto de interesse do grupo, e essa apropriação se faz com base em critérios culturais e normativos.

A segunda fase, a da *esquematização estruturante*, também denominada “núcleo figurativo”, é a seleção das imagens que vão elaborar os sentidos para o objeto representado, organizando e relacionando com outras informações de tal modo que seja concretizada a representação.

A terceira fase, a da *naturalização*, consiste já na apropriação propriamente dita de determinado conceito, quando ele, ainda que científico, começa a fazer parte da realidade do sujeito, na forma de senso comum e passa a ser utilizado nas suas relações comunicacionais.

Se, na objetivação, o objeto de representação é materializado na forma de imagem mental, certamente a essa imagem será atribuído um significado, e este se forma no chamado processo de ancoragem.

A ancoragem consiste na correlação que se faz do objeto de representação com os conhecimentos pré-existentes, a fim de que o indivíduo possa buscar dentro desses conhecimentos um lugar onde o novo conhecimento se encaixe e então passe a fazer sentido. Ou ainda como bem colocou o próprio autor da teoria: “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2010, p.61).

Na ancoragem o que antes era desconhecido passa a fazer sentido a partir de um saber previamente adquirido sobre o qual o indivíduo imagina ser o mais apropriado e aí ancora sua representação.

De acordo com Nóbrega (2001), a ancoragem está diretamente articulada com a objetivação, e sua estruturação está fundamentada em pelo menos três condições fundamentais: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema do pensamento.

Sobre a *atribuição de sentido* é possível afirmar que se trata do processo em que o enraizamento de um objeto e de sua representação tem articulação com a gama de conhecimentos pré-existentes e dos valores já existentes na cultura do grupo em questão. É onde tem início o processo de significação, que pode ser diferente em se tratando de grupos com valores e ideologias distintas, ou seja, um mesmo objeto pode ser representado de outro modo em outro ambiente com valores diferentes.

Sobre a *instrumentalização* do saber, pode-se inferir que se trata do momento em que a imagem construída sobre o objeto de representação passa a ter uma funcionalidade, passa a fazer parte das relações sociais e, por conseguinte, da forma de leitura da realidade.

O *enraizamento no sistema de pensamento* é a forma como a concepção de uma nova representação ocasiona a coexistência de dois fenômenos opostos no seu processo formativo, ou seja, a incorporação do novo atrelada à familiarização do estranho.

1.3 Funções das Representações Sociais

“Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

Segundo Abric (1998) há pelo menos quatro funções indispensáveis às construções e manutenções das representações sociais, quais sejam: as funções de saber, identitária, orientação e justificadora.

A primeira função tem relação com a gama de conhecimentos adquiridos pelos sujeitos que lhes permitirão realizar uma compreensão da realidade, e esses saberes são socializados nos processos de comunicação do grupo, constituindo assim uma rede de informações que figurará como a lente pela qual os sujeitos passarão a olhar a realidade. Cada grupo carregará consigo um modo peculiar de compreensão do mundo e essa particularidade constitui outra função, relacionada à identidade.

A função identitária consiste no movimento dos conhecimentos a fim de criar uma caracterização para determinado grupo, que inclusive o diferencia dos demais. Consideradas as particularidades, os grupos elaboram para si uma identidade social, que pode apresentar uma funcionalidade interessante em se tratando do controle social do coletivo sobre os membros, que acabarão por orientar suas práticas nas representações defendidas por seu grupo.

A função de orientação se relaciona com a conduta dos comportamentos dos sujeitos, que vão orientar suas práticas e tomadas de decisão pelas representações que são aceitas pelo grupo. Essa função delimita os procedimentos socialmente aceitáveis ou não dentro do contexto grupal.

A função justificadora consiste no conjunto de convenções que servirão para justificar os processos de tomada de decisão por parte do grupo, fundamentando nisso as diferenças sociais existentes entre um grupo e outro.

1.4 Dimensões Das Representações Sociais

É preciso considerar que, para Moscovici (1978), as representações sociais podem ser analisadas a partir de três dimensões diferentes: a atitude, a informação e o campo da representação.

A atitude configura-se como o julgamento positivo ou negativo que o sujeito pode fazer em relação ao objeto proposto, e para isso é preciso que o sujeito tenha certo conhecimento prévio acerca do objeto sobre qual sua atitude será elaborada, o que traduz os elementos essenciais para a formação das representações sociais.

A dimensão da informação tem relação com o conjunto de conhecimentos que possui o sujeito acerca do objeto, o que certamente contribui para elaboração de sua representação.

O campo da representação envolve a informação e a imagem que o sujeito tem sobre o objeto representado.

As três dimensões fornecem o panorama do sentido a ser produzido sobre o objeto representado. E as representações sociais caracterizam-se como sendo a atribuição de sentido e significado ao objeto, cunhados mentalmente pelo sujeito e naquilo que tem pré concebido sobre o objeto. É nessa interação que se constrói socialmente a realidade, a partir da posição social do sujeito.

É mediante esses fatores que é possível que os sujeitos possam elaborar códigos comuns para nomear o mundo, ou seja *representar*.

“Representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de um coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo” (MOSCOVICI, 2010, p.216)

Jodelet afirma que não há representação sem objeto. E que representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. (JODELET, 2001, p. 22).

Nesse sentido, a representação de um objeto carrega consigo uma expressão do sujeito, que pode remeter a processos cognitivos.

O sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico – assim como a mecanismos intrapsíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações etc). - o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico. Mas a particularidade do estudos das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais do sujeito. É o que distingue de uma de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica. (JODELET, 2001, p. 27).

Verifica-se que há dois elementos essenciais à elaboração de uma representação: o objeto representado e o sujeito (como ser social) que o representa. E o adjetivo social imprime na representação o aspecto de heterogeneidade, pois dá a ideia de que as coisas mudam em se tratando de processos sociais.

Por esse prisma, as RS se baseiam na indissociabilidade entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, interno e externo (à pessoa ou ao grupo). Enquanto fenômenos, as representações permeiam os grupos sociais com o poder de manutenção, produção e transformação das realidades, conforme preconiza o próprio Moscovici:

Toda representação é composta por figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro; é fascinante, a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Uma vez elaborada a representação, daparamo-nos com um elemento que pode tornar possível a reconstrução da realidade por meio da interpretação dos fatores que constituem o meio-ambiente, pois quando essa dimensão representada fica ordenada, há novos processos de significação para os membros da comunidade. A interpretação nada mais é do que a constituição daquilo que é a visão de mundo de um coletivo.

1.5 Sistemas de Comunicação em Representações Sociais

Na elaboração da nova ideia de psicologia social, Moscovici buscava compreender de que forma o conhecimento era compartilhado em dado grupo social e como isso se torna objeto comum da realidade desses indivíduos, considerando sempre o intercâmbio desses saberes e ainda como tudo isso implica no processo de formação dos comportamentos, e tudo isso tem um papel importante nas comunicações produzidas, já que é por meio da linguagem que as interações se efetivam.

Como já observado anteriormente, sabe-se que as representações sociais se consolidam quando elas circulam num ambiente em que os sujeitos intercambiam conhecimentos e os novos saberes, mesmo científicos, ocupam lugar na significação por parte dos sujeitos, e a partir disso compartilham o conhecimento que se torna comum no grupo.

Porém, é importante considerar que a circulação das ideias somente ocorre porque é estabelecido um processo de comunicação que permite a troca de conhecimentos, e isso se dá principalmente pela linguagem, nas suas diferentes formas.

Nóbrega (2001) afirma que as representações são imersas em um movimento contínuo das incessantes e infatigáveis ondas de comunicação. Elas circulam nos discursos em que dançam as palavras numa coreografia de ideias e de imagens que se materializam nas condutas.

Sobre a comunicação é possível dizer que ela “afirma que os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura”. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 71).

Além disso, a autora considera que os processos de comunicação são processos de mediação social e que estas:

geram representações sociais. Por isso elas são sociais – tanto na sua gênese como na sua forma de ser. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam. As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade do mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

Na sua primeira obra, Moscovici (1978) considera o tabu da comunicação para a representação social e questiona de onde aqueles indivíduos extraíram o conhecimento que tinham sobre o objeto de estudo, a psicanálise. Além disso, enfocou a influência da imprensa francesa na circulação das ideias sobre o assunto e por assim dizer, torná-lo popular, influenciando na conduta das pessoas.

Assim, Moscovici considera pelo menos três sistemas de comunicação: a difusão, a propagação e propaganda:

A difusão tem uma relação direta com a noção de opinião, uma vez que a mensagem apresentada não terá nenhuma implicação específica. Ou seja, ao ser produzida não se espera do sujeito interlocutor nenhuma reação em termos de mudança de comportamento sobre algo. A difusão objetiva a criação de conhecimentos que darão margem para o surgimento de opiniões diversas.

A propagação pressupõe o compartilhamento de informações organizadas, dentro de um grupo social bem definido, cuja intencionalidade é orientar a representação em torno daquilo que pode ser mais plausível ao grupo, de uma representação já existente. Pode-se dizer ainda que na propagação já existe um interesse próprio e organizado de o perfil da representação aproximar-se do que pretende o grupo.

Na propaganda como forma de comunicação, pode-se evidenciar que há a relação conflitante entre dois pensamentos, em que cada facção busca marcar a sua ideia no interlocutor e para isso se utiliza de estratégias de convencimento. Ao manipular as informações para fazer delas convincentes, formam-se os estereótipos na tentativa de estabelecer a identidade do grupo.

Se é por meio da comunicação que as representações se consolidam, cabe ressaltar que na sociedade em que vivemos, da era da informação, as comunicações interpessoais têm muito mais possibilidade de acontecerem e com uma agilidade imensurável. Por outro lado, com a televisão e a internet, os meios de comunicação de massa ou de circulação de ideias permitem que um mesmo pensamento possa atingir a um número muito maior de pessoas. Isso pode nos levar a crer que uma representação de acordo com a informação circulante pode ser reconstruída num menor espaço de tempo, e por consequência provocar a mudança de comportamentos.

Moscovici (2010) afirma que:

uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar sem que compartilhem determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra em nossa herança social, quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação”. Dentre os diferentes tipos de comunicação, a conversação é destacada por Moscovici. Destaca ainda como formas secundárias de comunicação a difusão e propaganda. (MOSCOVICI, 2010, p. 372).

De acordo com Almeida (2005), pode-se concluir que não resta dúvida da importância da comunicação social para abordar os fenômenos cognitivos e ela acaba por determinar as representações sociais e do pensamento social, em seus aspectos inter-individuais, institucionais e de mídia.

Almeida (2005) afirma ainda:

A forma pela qual os conteúdos das representações são determinados e organizados, através de uma relação ideológica com o mundo social, com normas institucionais, e com os modelos ideológicos aos quais obedecem, depende do lugar que os indivíduos ocupam ou da função que exercem. O intercâmbio social corresponde a um jogo de determinações ligadas à estrutura e às relações sociais. Este intercâmbio se consubstancia através da linguagem, que, por sua vez, possibilita a formação de ideias, e também de um vínculo e de uma identidade sociais. (ALMEIDA, 2005, p. 45 e 46).

1.6 Abordagem Estrutural de Representações Sociais – Teoria Do Núcleo Central

O estudo proposto neste trabalho, fundamenta-se, além do embasamento teórico na TRS, na Teoria do Núcleo Central, elaborada por Jean-Claude Abric que junto de Flament lideram a chama Escola de Genebra, cujo estudo inaugural foi a tese de doutorado intitulada *Jeux, conflits et représentations sociales* pela Université de Provence.

De acordo com Flament (1989) *apud* Sá (1996), a Teoria do Núcleo Central não pretende substituir a abordagem teórica proposta por Moscovici, que se confunde com os espírito acadêmico do próprio campo, mas sim proporcionar um corpo de proposições que contribua para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa.

Sá (1996) considera ainda que o trabalho de Abric organizou-se na forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais, formulada da seguinte forma:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda a representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação seu significado. (ABRIC, 1994a p.19 *apud* SÁ, 1996, p.62)

Abric (2003) considera que as representações sociais são formadas por um conjunto organizado e estruturado de informações como crenças, valores opiniões e atitudes em relação a determinado objeto social, o que compõe um sistema sociocognitivo peculiar, formado por dois subsistemas: Núcleo Central (NC) e Sistema Periférico (SP). Abric (2003) afirma que a composição do NC será sempre feita de um ou mais elementos que se mantêm em quantidade limitada, o que nos leva a concluir que trata-se do elemento mais estável da representação, que resiste às mudanças.

Sá (1996) pontua ainda que o núcleo central, por ser entendido como subconjunto da representação, deverá levar em consideração a existência de outras instâncias estruturais com papéis funcionais complementares para sua composição.

Ao tentar elucidar a gênese da teoria do núcleo central, Sá (1996) encontra uma proposição na própria teoria geral das representações sociais, quando no reporta ao conceito de “núcleo figurativo”, cujo processo de formação está relacionado à objetivação, enquanto processo de formação das representações. Na *grande teoria* o núcleo figurativo constitui a parte mais concreta ou visualizável dos elementos do objeto de representação pelos indivíduos. Quando descontextualizados, reorganizados em uma nova estrutura de conjuntos e dele extraídas apenas as características icônicas, esses elementos passam a ter um grau de autonomia em relação ao objeto original.

O núcleo figurativo recebe características de pregnância, estabilidade e autonomia numa tentativa de reforçar academicamente a teoria das representações sociais. No entanto, Abric traça algumas diferenças entre o chamado núcleo figurativo e sua proposta de núcleo central.

Nós vamos ver que a teoria do núcleo central retoma em grande parte as análises de S. Moscovici, mas não limitando esse núcleo imaginante ao seu papel genético. Nós pensamos da nossa parte que o núcleo central é o elemento essencial de toda representação constituída e que ele pode, de uma certa maneira, superar os simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que o transcendem e que não exigem nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização. (ABRIC, 1994a, p.21 *apud* SÁ 1996 p. 66)

Sá (1996) pondera que é importante ressaltar o distanciamento conceitual entre o núcleo figurativo e o núcleo central, sendo que este não tem um caráter imagético como necessariamente tem aquele. No entanto, o núcleo central se caracteriza como uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dão sentido.

Um elemento assume o caráter de centralidade quando contribui de maneira significativa para o processo de representação, a ponto de sem ele o objeto perder sua significação. Isso quer dizer que, a ocorrência de determinados elementos, para ser considerada essencial não é determinada unicamente por aspectos quantitativos, como bem lembra o pesquisador:

A centralidade de um elemento não é definida apenas por aspectos quantitativos, pois, o núcleo central possui antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua

centralidade, mas sim, o fato de que ele dá significado à representação. (ABRIC, 1998, p. 31)

Assim, o núcleo central tem um papel preponderante quando da significação das representações, pois configura a estrutura que confere coerência e um certo grau de homogeneidade sobre o objeto representado, e para isso, cumpre assim duas funções importantes: a geradora e a organizadora (estabilizadora).

Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor. *Uma função organizadora:* é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 1998, p. 31).

Trazendo o que explica Sá (1996), o núcleo central por mais importante que seja seu papel na definição de um significado de uma representação social e na organização de seus demais elementos “chamados periféricos”, não esgota os conteúdos e as formas de funcionamento da vida cotidiana. O autor pontua ainda que mesmo os elementos periféricos tendo sido negligenciados em outros momentos, houve diversas reflexões e testagens experimentais que levaram à conclusão de que a representação social trata-se de uma esquematização teórica de caráter mutuamente complementar do centro e da periferia, e esses estudos culminaram no reconhecimento da importância desses elementos periféricos.

Abrić (1994b, *apud* SÁ, 1996) aponta duas características sobre o contraditório das representações sociais e essas marcas são estruturantes do seu modo de funcionamento, e diante disso ele afirma que as representações sociais são estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; e ainda que são consensuais, mas com fortes aspectos das diferenças interindividuais.

Para dar conta dessa aparente contradição é que demarcou-se uma organização interna da representação, não para segregá-la mas para organizá-la e sempre considerando que ambas as partes tem cada uma sua especificidade, levando-se em consideração de que uma está em complemento da outra.

Dessa divisão, Abrić considerou a existência, primeiro, de um Sistema Central, ao qual atribuiu as seguintes características:

Ele é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é nesse sentido fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere. Ele constitui portanto a base comum, coletivamente compartilhada das representações sociais. Sua função é consensual. É por ele que se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social. Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim uma segunda fração, a da continuidade e da permanência da representação. Enfim, ele é de uma certa maneira relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação é posta em evidência. (ABRIC, 1994b, p.78 *apud* SÁ, 1996, p.73)

Abrić (2003) afirma também que o sistema central tem ainda um aspecto fundamental e caracteriza-o como o sistema que compõe os elementos *normativos*, estes originados com base no conjunto de valores, história e ideologia do grupo e que reserva os possíveis significados que um objeto pode ter. Nessa fase há o julgamento de cunho valorativo do objeto, justificado com base na conduta aceitável pelo grupo que resulta na elaboração de uma representação de consenso.

Para Abric (1998) o núcleo central é a evidência principal que caracteriza a representação social, com suas características identitárias que as torna estável diante dos acontecimentos, enquanto que o sistema periférico pode-se afirmar que é a parte mais flexível e onde fica caracterizada a heterogeneidade do grupo, abrigando a individualidade dos sujeitos.

Os elementos periféricos abarcam os elementos *funcionais* que consistem na colocação do objeto representado nas práticas sociais, passando a ter a funcionalidade de orientador das condutas dos sujeitos, relativas ao objeto.

Traz-se ainda a própria fala de Abric (1994b, *apud* SÁ, 1996), em que se considera o sistema central como sendo normativo, o sistema periférico é funcional; o que quer dizer que é graças a ele que a representação pode ancorar-se na realidade do momento.

Os elementos periféricos também respondem pelo caráter essencial da representação que por sua vez assume um caráter dúbio até certo ponto. Se no núcleo central busca-se aquilo é recorrente em termos de significação, permanente, rígido, no sistema periférico encontram-se os elementos flexíveis que dão mobilidade ao sistema representacional. Assim, os elementos periféricos respondem por três funções:

Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Ele constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. *Função de regulação:* mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integrantes na periferia da representação, resiste a mudança. *Função de defesa:* o núcleo central de uma representação, resiste à mudança, posto que sua transformação provoca uma alteração completa na representação. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação. (ABRIC, 1998, p. 32).

Concluimos que no processo de formação da estrutura de representação, deparara-se com dois campos de análise, primeiro, o núcleo central que carrega consigo o processo de ativação, cumprindo a função de reger os elementos ali armazenados, e quanto maior o número de vezes de uma ativação maior será sua importância, e ainda que nessa parte ficam definidas a geração e a organização que geram a estabilidade da representação.

O segundo campo de análise é o sistema periférico, considerando que muito embora um determinado elemento possa ser caracterizado como principal, não se pode desconsiderar que ele acaba dividindo espaço com os termos adjuntos, menos ativados, que constituem os elementos periféricos. É por isso que esse campo se caracteriza pela heterogeneidade e pelas peculiaridades dos sujeitos. Porém, mesmo assim há uma relação de interdependência entre os elementos do núcleo central e do sistema periférico a tal ponto de um não poder existir sem o outro.

Para melhor visualização, vejamos:

Quadro 1 - Funções diferenciais dos Sistemas Central e Periférico da organização interna do Núcleo Central

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Suporta as contradições
Resiste à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: <ul style="list-style-type: none"> • Gera a significação da representação • Determina sua organização 	Funções: <ul style="list-style-type: none"> • Permite adaptação à realidade concreta • Permite a diferenciação do conteúdo • Protege o sistema central

Fonte: SÁ (1996, p. 74 e 75)

De acordo com esse quadro proporcionado por Abric (1994b, p.80) *apud* Sá (1996), encontra-se a sintetização das características e funções diferenciais de cada um dos sistemas postulados na organização interna das representações sociais.

1.7 Estudos Empíricos: Representações Sociais e Educação: EJA e PROEJA

Neste subitem, tratar-se-á da discussão sobre as contribuições da Teoria das Representações Sociais no campo da educação, para isso coloca-se à discussão os pensamentos do pesquisador Gilly (2001) que aponta para o fato de haver ainda pouca produção científica, no campo da educação, em que a representação social ocupe a centralidade do estudo.

Acrescenta ainda que o trabalho com representação social, dadas as suas características de organização das significações, pode suscitar o interesse no campo educacional exatamente pela busca de uma alternativa para a compreensão dos fatos e fenômenos, pois isso evidencia, de certo modo, como os elementos propriamente sociais podem interferir no modo como os sujeitos compreendem uma relação educacional.

Estudos dessa natureza podem oferecer conteúdo para análise mais refinadas, relacionadas à comunicação no espaço pedagógico e ainda à construção de saberes.

De acordo com Gilly:

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (GILLY, 2001, p. 322).

Em um de seus trabalhos, Gilly (2001) avalia a questão do fracasso escolar e apoia sua análise na teoria das representações sociais, a fim de investigar como os diversos atores do sistema educacional compreendem esse tema, verificando também a influência dos aspectos sociais sobre a construção da representação.

Inicialmente, o autor avalia o momento inicial da democratização do ensino na França, nos idos da década de 60. E observa que, ainda que o discurso da democratização tivesse alguma força no período, as escolas jamais deixaram de segregar seu público para atendimento, de um lado as camadas populares, e de outro a população mais abastada.

E que mesmo diante da massificação de um discurso humanista para educação, apontando para a superação das desigualdades, os envolvidos no processo conseguiam buscar no discurso científico o embasamento para construir uma representação que justificasse o tratamento não-igualitário no contexto em que isso se configurava como um anseio social. Nesse caso, buscaram nos avanços das ciências humanas, especialmente na psicologia, para explicar o porquê das desigualdades, e apoiados no que se chamava de “teorias do sujeito” justificavam que a causa do fracasso das crianças menos favorecidas não ocorre por questões sociais, mas por elas serem realmente menos dotadas que as outras. E que elas, por terem uma inteligência mais concreta, acabavam por buscar centros de ensinos profissionalizantes, de curta duração.

Verifica-se nesse exemplo que a construção da representação social para explicação da desigualdade no contexto discursivo da escola igualitária funciona com estatuto de conhecimento que confirma sua tese, amparado no discurso científico, fruto da representação de senso comum.

Ou seja, o senso comum (que origina uma representação) acaba por justificar uma incoerência, já que é consensuado e portanto aceitável pelo grupo.

Porém, ao surgirem novos discursos científicos que expliquem a questão da desigualdade, por exemplo, e à medida que esses discursos passam a fazer parte do senso comum, tem-se consequentemente a modificação da representação.

Gilly (2001) conclui afirmando que:

as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são o produto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de imposições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar. [...] frente a uma instituição que está longe de realizar, na prática, as mudanças esperadas, os indivíduos apoiam-se, para orientar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiem mais frequentemente elementos e esquemas caracterizados por força da inércia. (GILLY, 2001, p. 337).

Gilly (2001) afirma ainda que o interesse pelo estudo de representação social não se restringe a ele mesmo, mas pode demonstrar que a identificação dos sistemas organizados de significações tem utilidade para a compreensão do que ocorre dentro da sala de aula e nas interações educativas propriamente ditas.

Em consultas aos bancos de produção científica da CAPES, foram encontrados alguns trabalhos de pesquisa dedicados ao estudo de representações sociais na educação de jovens e adultos, dentre os quais foi possível trazer alguns para reflexão.

É importante salientar que as contribuições das representações sociais, nessa temática, contribuem de forma significativa para a compreensão dos fenômenos educacionais e com isso é possível verificar a maneira como o campo social pode influenciar ou revelar o modo de os indivíduos pesquisados formularem suas representações acerca dos processos educativos, nas mais diferentes discussões.

A avaliação de aprendizagem, por exemplo, é um assunto de estudo bastante difundido nas pesquisas do campo educacional, e as representações sociais com seu caráter organizador passam a ter sua contribuição nesse campo com os trabalhos de pesquisa de Sousa (2011) e Gonçalves (2011), que trazem as percepções dos estudantes trabalhadores sobre a questão.

Sousa (2011) em seu trabalho *Representações Sociais de alunos da educação de jovens e adultos sobre a avaliação da aprendizagem*, realizado com estudantes da Educação de Jovens e Adultos buscou identificar as representações sociais em torno da Avaliação de Aprendizagem, e com isso verificar que representações esses estudantes têm em torno do tema avaliação, para assim pontuar a existência da influência dessa representação no comportamento dos alunos em período de avaliação. Para isso utilizou de métodos descritivos e exploratórios e participaram da pesquisa estudantes da quarta etapa do primeiro segmento de EJA, bem como os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Na análise dos dados levantados a pesquisadora observou que o comportamento do estudante varia frente à avaliação de acordo com o que tem representado, e ainda constatou que em nenhum momento o estudante se sente partícipe do processo de avaliação, já que para eles a avaliação é delegada aos professores e os estudantes assumem uma postura passiva diante do processo avaliativo, respondendo o que se pede e recebendo os resultados.

Sobre a mesma temática, porém com olhar de outros atores do processo, os professores, apresenta-se o trabalho de Gonçalves (2011) cuja investigação *Entre o conceber e o fazer: representações sociais de avaliação de aprendizagem no PROEJA* apresenta a complexidade que envolve os processos de avaliação de aprendizagem enquanto elemento indutor de práticas inclusoras, que consideram as especificidades dos sujeitos. Para isso, foram eleitos como sujeitos os docentes do PROEJA do Instituto Federal da Paraíba – Campus Cajazeiras, e para a coleta de dados a autora utilizou-se da técnica de grupo focal. Na análise das representações a autora enfatiza que a perspectiva de avaliação diagnóstica de retroalimentação cognitiva, prevista no documento regulador do PROEJA, está muito distante do discurso e da prática dos docentes. Além disso, conclui que os sujeitos da pesquisa conferem ao processo avaliativo um papel seletivo, classificador e responsável pela promoção ou retenção dos discentes no percurso escolar, desconsiderando as demais variáveis e colocando a avaliação como condição única para os estudantes vencerem os obstáculos do percurso escolar e ainda como se avaliação fosse um procedimento apartado do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, há outras contribuições importantes cuja centralidade está no estudo das representações sociais tendo a EJA como objeto de investigação, e tendo como sujeitos os trabalhadores a fim de demonstrar suas representações sobre a política de educação de adultos.

Para ilustrar, pode-se trazer a investigação de Beceveli et al. (2007) que realizaram o estudo *O (des)velar da escola para Jovens e Adultos em contexto escolar: um estudo à luz da teoria das representações sociais*, com a finalidade de identificar as representações sociais de jovens e adultos, no contexto escolar do então Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Colatina – ES. Para isso, foram entrevistados 14 estudantes de ambos os sexos divididos proporcionalmente em dois grupos focais para que eles apresentassem suas representações sobre a escola. A pesquisa identificou duas categorias de análise sobre o que significa a escola para jovens e adultos que retornam para ela e foi identificado que: a escola é o único caminho para inserção e permanência no mercado de trabalho e ainda que é o único

caminho para ascensão social. A análise indica que os sujeitos concebem a escola como sendo redentora e salvadora da humanidade, considerando-a como a única possibilidade de se ter um futuro melhor.

Como trabalho que corrobora alguns aspectos dessa investigação, pode-se citar a pesquisa de Naiff e Naiff (2008) em *Educação de Jovens e Adultos em uma Análise Psicossocial: Representações e Práticas Sociais*, que investigaram as representações sociais de estudantes da educação de jovens e adultos de um escola estadual do Rio de Janeiro sobre o significado de Estudar. Foram entrevistados 247 estudantes sobre os motivos que o levaram abandonar o estudo e ainda os fatores que motivaram o seu retorno à escola. Para o levantamento dos dados foi utilizada a técnica de evocação livre de palavras para posterior análise pelo Software EVOC 2003. Os resultados apontaram para a necessidade de trabalhar como um dos principais motivos que levam à evasão, ao mesmo tempo em que a retomada dos estudos é motivada pela exigência do mercado trabalho por maior escolaridade. Esses dados foram corroborados pela análise das evocações, nos levando a concluir que o provável núcleo central das representações sociais sobre ESTUDAR contém elementos relacionados, principalmente: ao mercado de trabalho, a uma ação importante na vida do indivíduo e a um futuro melhor.

Nessa mesma linha, o trabalho de Lima (2008b) contribui com a temática no estudo *A Representação Social da Escola para alunos e alunas da EJA*, cujo foco foi desvendar as representações sociais de escola construída por alunos e alunas da EJA, com vistas a identificar como se organiza e se estrutura o conteúdo da representação social de escola e verificar ainda se essa representação contribui ou não para o afastamento ou retorno dos jovens e adultos à escola. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da EJA e para o levantamento dos dados foram utilizados questionário sócio-econômico, entrevista semi-estruturada, associação livre de palavras e análise de conteúdo. Na análise dos dados foram identificadas as categorias professor, aprender e educação. A pesquisadora conclui que a representação que os estudantes fazem da escola é que a educação formal contribuirá para que eles melhorem de vida, tenham um emprego, possam cursar uma faculdade, ou seja, em outras palavras é uma possibilidade de resgate de uma autoestima fragilizada pelos dissabores da vida de renúncias e privações, inclusive a de estudar.

Numa visão diferente ao que expressam esses resultados, é possível citar Bonow (2010) que realizou a pesquisa *A exclusão escolar no PROEJA do IF Sul-rio-grandense: representações dos estudantes evadidos*, para identificar as representações de estudantes evadidos do PROEJA do IF Sul (Instituto Federal Sul-Rio-grandense) sobre a exclusão escolar. Na ocasião da pesquisa, foram entrevistados estudantes que abandonaram o curso de Montagem e Manutenção de Computadores. Sendo que, para a coleta de dados foi utilizado um questionário de entrevista semi-estruturada. A partir das representações, se verificaram os anseios e os dilemas vivenciados por jovens e adultos nas suas trajetórias de escolarização e de inserção no mundo do trabalho, como também foi possível identificar e analisar algumas questões primordiais para a análise crítica da educação pública e do processo de implantação do PROEJA. A interpretação das representações dos estudantes investigados, do ponto de vista da relação dos alunos das classes populares com a escola e o saber escolar, revela as dificuldades experimentadas por estes para adquirir uma formação escolar de nível médio num contexto de exclusão social.

Verificou-se nesses trabalhos a visão dos estudantes das salas de EJA sobre suas representações acerca do espaço educacional, de outro lado apresenta-se a pesquisa desenvolvida por Corso (2009) que priorizou o olhar dos professores dessa modalidade de ensino e que assim buscou investigar *As representações do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA* a fim de analisar a categoria trabalho no âmbito da execução do programa do governo federal. Para levantamento dos dados foram realizadas entrevistas semi-

estruturadas com os docentes, para isso foi utilizada a técnica proposta por Auler e Delizoicov que orienta a elaboração de um roteiro prévio para entrevista. Os dados permitiram o levantamento de algumas tipologias que revelam como os professores representam o trabalho, tais como: representação moral do trabalho e representação do trabalho na sua dimensão técnica, o que para o pesquisador indica um esvaziamento dos sentidos do trabalho e do trabalho como princípio educativo, bem como desconhecimento da proposta do PROEJA por parte dos educadores.

Nesse campo de contribuições, destaca-se ainda Boaventura (2010), que analisa de forma concomitante duas visões na investigação intitulada *O significado do PROEJA na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres*. Nesse trabalho, buscou-se o significado que professores e estudantes do Instituto Federal Goiano - IFGoiano atribuem ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, isso a partir das opiniões e representações sociais levantadas. Nesse estudo, a pesquisadora buscou os documentos oficiais sobre modalidade a fim de identificar o discurso oficial circulante e posteriormente comparar com as significações elaboradas pelos sujeitos da pesquisa. Foram entrevistados estudantes e professores. No caso destes, conclui-se que não houve formação de representação social, mas sim um conjunto de opiniões sobre o público alvo do programa e sobre a própria modalidade.

No geral, percebe-se que os sujeitos concebem o PROEJA como o espaço do desafio e de aprendizagem, além de que os significados em questão apontam para a reflexão sobre as práticas que constituem o PROEJA na rede federal de educação.

Relatam-se aqui algumas contribuições de pesquisadores para com a temática Representações Sociais & Educação, com o fito de demonstrar a maneira como os estudos em TRS podem contribuir para o desenvolvimento dos processos educacionais, e ainda desvelar os pensamentos dos sujeitos sobre os objetos que constituem a temática de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

2 ... CAPÍTULO 2

RETRATOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERCURSO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: MARCAS HISTÓRICAS DA EXCLUSÃO

Ao discorrer sobre o histórico da educação de jovens e adultos no País, é possível verificar que ela foi ganhando espaço no decorrer dos anos, mas que historicamente os pobres trabalhadores sofreram um profundo processo de exclusão dos espaços educativos, e que mesmo sendo-lhes “assegurada” a entrada na escola em alguns casos, a sua permanência, no entanto, dependia de outros fatores que comprometiam a plenitude do acesso.

No mesmo caminho, pode-se observar a trajetória da educação profissional e como ela veio se recriando, mas sem perder de vista uma antiga premissa: Aos pobres a educação para formar mão de obra e aos mais abastados a formação geral e intelectual para os melhores postos de trabalho e para a administração da máquina pública estatal.

Vem de longe o processo de construção educacional no Brasil, e para isso, recorre-se a alguns trabalhos de pesquisa, a exemplo de Paiva (2003) que traz alguns elementos da educação no primeiro período histórico do Brasil.

Nesse momento de colonização, as primeiras experiências educacionais são trazidas pelos padres jesuítas que desenvolviam um trabalho no sentido de impor aos nativos a cultura europeia tendo como fator determinante a religião e a educação formal. Esses padres ficaram no Brasil por mais de dois séculos até serem expulsos com a implantação das Reformas Pombalinas¹. Conforme Paiva (2003) “Hierarquia e religião eram princípios individuais em qualquer situação”

A História da Educação no período colonial foi marcada pela luta de dominação, domesticação e mão de obra escrava. Mesmo tendo esse fim explorador não se pode negar que os jesuítas foram os responsáveis pela organização da instituição pública na colônia. Uma vez desmontada a estrutura educacional jesuítica a colônia não teve o que colocar em seu lugar, e para isso o Marquês de Pombal criou o chamado “subsídio literário” a fim de incidir taxas sobre alguns produtos e com isso poder pagar aos professores, que por vezes passavam meses sem receber seus dividendos, já que não havia rigor na cobrança das taxas. Além disso, há que se observar que é consenso entre os pesquisadores que a educação do período colonial tinha a função de domesticação e catequização da população nativa ou mestiça, dentro do ensinamento de práticas agrícolas que contribuíssem para o desenvolvimento e subsistência locais.

Com a mudança da coroa portuguesa para o Brasil (1808) por motivos políticos e econômicos² com a França de Napoleão. A corte portuguesa permanece no Brasil por 13 anos, diante dessa realidade D. João Rei de Portugal vê a necessidade de mexer na estrutura da educação brasileira. Nesse período, foram criadas várias instituições e entre elas cursos

¹ Conjunto de medidas implementadas pelo Marquês de Pombal, Ministro no período regencial, que visava ao aumento dos lucros da Coroa Portuguesa. Dentre as ações esteve a expulsão dos jesuítas, que até então eram os principais responsáveis pela educação na colônia. Com a expulsão dos padres, a Coroa não tinha o que pôr no lugar, e criou para isso o “subsídio literário” que consistia em taxar alguns produtos para financiar ações de instrução.

² Portugal furou o bloqueio continental imposto pela França e manteve suas relações comerciais históricas com a Inglaterra, o que o colocou na iminência de uma invasão das tropas francesas de Napoleão. Diante disso a família real deixa Portugal em direção à colônia brasileira.

superiores na forma de cátedra. Esses cursos e avanços na educação tinham o propósito de dar sustentação à corte portuguesa aqui instalada.

Com a Proclamação da Independência em 1822, há a elaboração da primeira Constituição em 1824 que traz em seu Art. 179 a gratuidade da instrução pública primária para todos os cidadãos. Nessa concepção de cidadania índios e negros ficam de fora, mesmo dentro do Brasil emancipado. (PAIVA, 2003)

Para dividir responsabilidades, a Constituição de 1834 delegou às províncias o direito de gerir e promover a educação primária e secundária em suas províncias, sem, no entanto, garantir os poucos recursos financeiros para fazer cumprir o que determinava a Constituição. Dessa forma, começa tomar força o ensino privado que termina sendo responsável pelo ensino secundário.

Percebe-se que durante os governos imperiais de Pedro I e Pedro II a educação continua não sendo prioridade.

Com o advento da proclamação da República (1889), com o início do processo de industrialização do Brasil e ainda a expansão do capitalismo, era preciso fazer algumas mudanças. No campo educacional, ainda que apenas em caráter legislativo, a educação passa a ser considerada com alguma prioridade, e entre as medidas tomadas foi a ampliação da oferta de vagas nos cursos secundários e superiores. É nesse momento que surge a Universidade de Manaus em 1909, no auge do ciclo da borracha.

Nesse mesmo ano, o então Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, faz a criação de dezenove *Escolas de Aprendizizes Artífices*³ destinadas à formação profissional de crianças de 10 a 13 anos, para oferecer ensino profissional primário e gratuito, sendo que essas escolas seriam mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. A finalidade da rede ora implantada estava bem delineada no seu decreto de criação:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação. (BRASIL, 1909).

De acordo com Cunha (2005), as oficinas de artífices eram sem dúvida destinadas à classe trabalhadora, com o objetivo específico de atender ao processo de expansão da industrialização no Brasil. O autor afirma ainda que, em termos de estrutura, o modelo das escolas apresentava algo novo, já que pulverizadas em todo território nacional estavam sob a égide de uma mesma legislação, além de responderem à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Importante considerar que nesse momento histórico não existia a figura de um Ministério da Educação, que somente será criado em 1930, pelo então Presidente Getúlio Vargas.

De acordo com Kuenzer (2007), o modelo das escolas de aprendizes criadas nesse período vem, primeiro, para fazer a manutenção da assimetria existente no modelo educacional, que deixava marcada a formação geral e intelectual para as oligarquias e a educação profissionalizante para os filhos dos “desfavorecidos da fortuna”, esses entendidos

³ A implantação dessas unidades se deu nas cidades de Mato Grosso, Piauí, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Paraná, Alagoas, Rio de Janeiro (Campos), Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Sergipe, Ceará, Bahia, Pará, Santa Catarina, Minas Gerais e Amazonas.

como os ex-escravos, mendigos, negros, prostitutas e outros marginalizados da sociedade da época.

Assim, a escola atendia a uma necessidade emergente para o período, a de capacitar pessoas para diversos postos de trabalho em função do aumento do número de desocupados resultantes da abolição da escravatura e ainda, reproduzir os padrões morais da sociedade e os valores da República às pessoas que estariam à deriva da ociosidade ignorante, do vício e do crime, como mais uma vez pontua os objetivos do Decreto de criação da rede.

No caso específico de Mato Grosso, a Escola de Aprendizes Artífices somente é inaugurada em 01 de janeiro de 1910, tendo Pedro Gardés com primeiro diretor, a quem cumpriu a tarefa de realizar as primeiras instalações.

De acordo com Kunze (2006) o Estado de Mato Grosso não apresentava significativas necessidades no campo industrial, uma vez que sua economia era baseada na produção extrativista e produção agropecuária, e a concentração dessas atividades não estavam na cidade de Cuiabá, local de instalação da Escola de Artífices. Aliado a isso, a cidade passava por um processo de urbanização que suscitavam algumas necessidades de serviços urbanos, como os de alfaiataria, sapateiro, ferreiro, carpinteiro, marceneiro, etc.

É possível que baseado nisso, foram organizados os primeiros currículos de formação. Esta formação consistia na oferta do Curso Primário: leitura, escrita, aritmética, noções de geografia, gramática e educação cívica; Curso de desenho; e os cursos de ofício: Alfaiataria, carpintaria, ferraria, sapataria e selaria.

Segundo Kunze (2006), mesmo tendo como mantenedor o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio os recursos não eram suficientes à manutenção das atividades e por isso, houve uma previsão legal para que as escolas pudessem prestar serviços à sociedade na tentativa de arrecadar fundos para o desenvolvimento das atividades. Assim, a escola prestava os serviços a órgãos públicos e privados e à sociedade em geral.

Isso decorre de 1926, com a promulgação da Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices que previa que a produção das escolas deveria servir para aumento da renda das escolas “de dois modos distintos: objetos e pelas confeccionadas por alunos a serem vendidos ou o aproveitamento das máquinas e do espaço físico das oficinas para produção, em horas vagas”. (GOMES, 2006, p.43).

De acordo com Gomes (2006), o modelo da abertura para que as escolas assumissem atividades produtivas, mesmo com caráter comercial assemelha-se a modelos experimentados em países capitalistas, especialmente pelo incentivo ao produtivismo, essa perspectiva se diferencia grandemente da:

escola do trabalho, implantada na pedagogia marxiana [que] abordava o problema da educação politécnica [e] assumia a preparação para atividades profissionais específicas por conta da racionalidade industrial que fazia crescer os quadros altamente especializados, do trabalho manual, da preparação de operários que executam várias funções simples. Porém, a politécnica não viria a ser um sistema especial de ensino [mas] alimentar todas as disciplinas e se refletir na seleção dos materiais (GOMES, 2006, p. 45).

Desse modo é possível inferir que a educação profissional está marcadamente destinado ao trabalho assalariado e ao emprego, dentro do conjunto societário permeado pelas relações própria do sistema capitalista, e isso muito influenciado pela racionalidade técnica com que eram formadas as metodologias de ensino, motivadas pela crescente organização capitalista do trabalho. (MANFREDI, 2002).

Nesse contexto em que havia ainda forte influência da chamada República Velha, sob o comando majoritário das oligarquias agrárias, a educação continua sendo privilégio para

poucos, enquanto que às camadas populares ficavam relegadas ao analfabetismo, ou para alguns, apenas o ensino primário. (SAVIANI et al., 2005).

Com a implantação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, já no governo Getúlio Vargas, a educação passa por uma transformação – a Reforma Francisco de Campos⁴ – que deu uma estrutura orgânica para a oferta do ensino secundário, comercial e superior. E nesse contexto, as escolas de aprendizes artífices passam à competência da pasta da educação e não mais da agricultura.

Trazendo ainda o entendimento de Romanelli (2003) as ações legislativas para o período marcam de forma mais contundente a intervenção política nas ações da sociedade civil, sempre na perspectiva da centralização e do controle. Assim, o espaço educacional foi palco da reprodução da divisão social do trabalho e da divulgação das ideologias dominantes no período, tal como a política de industrialização que exigia trabalhadores qualificados para os postos de trabalho.

A educação secundária foi, especificamente, tratada na Lei nº 18.890, de 18 de abril de 1931, que previa:

Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar. [...] Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais. (BRASIL, 1931).

Na organização dessas reformas, o que se pode avaliar como aspecto de organização é a implementação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ou seja, de ter um órgão para pensar e regular o ensino profissional, ainda que em caráter centralizador.

No ano de 1932, um grupo de intelectuais da elite brasileira a despeito da reforma que acabara de ser institucionalizada passa a questionar o modelo dualista e assimétrico para a oferta da educação no País. Esse grupo passa a reivindicar que tanto a formação em cultural geral, o ensino profissionalizante, o secundário e o superior possam ser ofertados no mesmo espaço, de maneira que sejam superadas as divisões. Os anseios desse movimento ficaram registrados no documento chamado de o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e

⁴ Foi responsável também pela elaboração da Constituição de 1937, inspirada na Constituição fascista Polonesa. Nesse modelo havia a centralização do poder na figura do Presidente da República, considerado autoridade suprema do Estado, a supressão do poder legislativo e a subordinação do poder judiciário.

agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada. (AZEVEDO et al., 1932)

De acordo com Romanelli (2003), o grupo de educadores que liderava a frente do movimento de defesa de um novo modelo educacional para o País construía suas ideias com base nos diversos momentos em que a educação foi colocada à discussão no período, como na ocasião das Conferências Nacionais de Educação, ocorridas a partir de 1927. O resultado desses encontros foi a constituição de bandeiras a serem defendidas, como a obrigatoriedade do ensino, laicismo na educação e o Plano Nacional de Educação.

Sem dúvida nenhuma, as discussões sobre educação advindas do Manifesto foram levadas em consideração quando da elaboração da Nova Constituição Brasileira no ano de 1934, no governo Getúlio Vargas, especialmente o documento da V Conferência Nacional da Educação que embasou o capítulo sobre educação na nova Constituição.

Aliás, é importante destacar que a Carta Magna trouxe avanços progressistas para o período, como a proibição do trabalho infantil e a garantia do voto feminino a funcionárias públicas, além de que foi a primeira Constituição que teve um capítulo dedicado à educação, e com garantia da educação como direito de todos os cidadãos:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

No tocante à educação de jovens e adultos, é possível dizer que pela primeira vez há um apontamento para formalização de um trabalho para esse público: “Art 150 - Compete à União: [...] e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa irem todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções” (BRASIL, 1934)

É sabido que o caráter da educação supletiva traz uma série de questionamentos, considerando o aligeiramento da formação, resumo dos conteúdos entre outros, mas não se pode negar que foi uma iniciativa relevante para a construção da modalidade de educação de jovens e adultos, principalmente num país em que o desenho econômico apontava para a necessidade de escolarização para que pudesse avançar para perto de outros países do mundo.

Assim, observa-se que um trabalho de movimentação capitaneado pelos “Pioneiros” resultou em avanços para a Constituição, pelo menos na letra legislativa estava lá assegurada a educação como direito de todos.

Porém, os reflexos das discussões da sociedade de classes que emergiam no mundo têm também seus reflexos no Brasil, pois de um lado estava a direita conservadora e de outro a esquerda buscando um modo de governo mais popular. E nesse contexto, assistia-se ao avanço fascista no mundo e no Brasil a aproximação do Governo Vargas com estes setores, num primeiro momento.

Diante da polarização, o Presidente Vargas sentiu-se ameaçado, já que seu mandato terminaria em 1937, e arquitetou um Golpe de Estado com apoio de militares, e em 1937 fecha o Congresso Nacional, extingue os partidos políticos, suspende as eleições presidenciais e outorga, à revelia de qualquer discussão, uma nova Constituição para o Brasil.

ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; [...] Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo

brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País. (BRASIL, 1937)

No que diz respeito à educação, essa Constituição representou um retrocesso sem tamanho, pois nesse momento o Estado tira de si a responsabilidade de considerar a educação como direito de todos:

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.
É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino. (BRASIL, 1937)

O que se tem é a delegação da responsabilidade sobre a educação e uma previsão vaga da “contribuição” do Estado para com o desenvolvimento educacional, não se vê ainda nenhum dispositivo que orienta sobre o financiamento estatal para a instrução pública.

Essa Constituição coloca ainda em dúvida a gratuidade oferta, já que assevera em seu Art. 130:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

Segundo Kuenzer (2007), o mais preocupante foi a reafirmação do caráter assimétrico da oferta da educação profissional e formação geral. A dualidade combatida pelos “Pioneiros” retorna com mais força nesse momento, e agora por força constitucional a educação profissional, na letra legislativa, é destinada aos pobres, conforme se pode ver no Art. 129:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir a execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. (BRASIL, 1937). [grifo nosso]

Sobre essa ação, Romanelli (2003), acentua que as medidas legislativas do Estado Novo (1937 - 1945) configuram uma mais forte interferência do Estado nas atividades da sociedade civil, trazendo-as para o seu controle. A escola é utilizada, de forma bastante mais acentuada do que nos períodos anteriores, como aparelho de reprodução da divisão social do trabalho e de divulgação da ideologia dominante.

Sobre isso, Kuenzer (2007) reflete que:

A dualidade estrutural, portanto, fazia-se presente apenas nos primeiros 10 anos de escolaridade, teto máximo para aqueles que desempenhariam funções intermediárias no processo produtivo, que exigissem algum nível de formação escolar. Não é demais lembrar que, para estes e para os “órfãos e desvalidos da sorte” desde 1909 existiam as escolas de artes e ofícios. Era

bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2007, p.12).

Na implantação do chamado Estado Novo, vê-se claramente a educação sendo permeada pela lógica da divisão social do trabalho, em que aos pobres se destinava a formação menos intelectual, para a formação imediatista de mão de obra ao atendimento das necessidades do setor produtivo, e de outro lado a formação geral e intelectual restrita às classes mais abastadas, isso não é novidade no que diz respeito às práticas vigentes, porém o grande dilema é a divisão estar marcada na carta constitucional, como desejo expresso do Estado em detrimento das bandeiras já conquistadas na Carta Magna de apenas três anos antes.

Já em 1942, na sequência dessas mudanças o País vê mais uma série de reformas no campo da educação, com Gustavo Capanema Filho no Ministério da Educação é sancionado um conjunto de decretos que reorganizam a educação brasileira. Essas mudanças são, na historiografia, chamadas de Reforma Capanema.

As mudanças trazidas pelo então ministro consistiam na estruturação Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do Ensino Industrial, e os decretos referentes aos dois últimos preveem a criação dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem, o Sistema S.

No tocante ao ensino secundário, pela primeira vez ele se apresenta organizado à semelhança do que se vê atualmente. O ensino secundário, também chamado de *colegial* dividia-se em clássico e científico, com duração de três anos com a finalidade de preparar o estudante para ingresso no curso superior; de outro lado os cursos: normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico que também estavam em nível secundário, porém restringiam-se à formação técnica, sem, contudo, garantir o acesso ao nível superior.

Em Mato Grosso, com a Reforma Capanema, a única instituição federal de educação profissional passa a receber a denominação de Escola Industrial de Cuiabá, passando a ofertar os cursos industriais básicos e de maestria de alfaiataria, sapataria, artes do couro, marcenaria, serralheria, tipografia e encadernação. A necessidade desses cursos correspondia ao aumento do fluxo urbano na cidade de Cuiabá, o que por isso mesmo trazia a necessidade desses serviços.

Com o crescimento do fluxo urbano, a comunidade rural necessitava ampliar sua capacidade produtiva, principalmente no que diz respeito à produção de alimentos e nesse caso era necessário implementar uma política de qualificação para a zona rural. Nesse período o governo federal, por força da Lei Orgânica do Ensino Agrícola estabelece diretrizes para a oferta do ensino agrícola, o que contempla o Estado de Mato Grosso nessa fase de implantação da política. O curso agrícola era dividido em dois anos e ao final da formação o educando recebia o certificado de trabalhador rural.

De acordo com Neuvald (2012), nesse contexto da Reforma Capanema e da necessidade de organização do ensino agrícola no País, destaca-se que em Mato Grosso o aprendizado agrícola passa a receber investimentos para melhoria de suas ações e recebe ainda o nome de “Gustavo Dutra”⁵, o que é considerado pela imprensa local como um avanço no que diz respeito ao ensino, já que os profissionais oriundos dali acabariam por contribuir com o desenvolvimento das práticas agrícolas, abandonando inclusive as práticas mais rudimentares.

⁵ Esse estabelecimento de ensino, distante apenas 80 quilômetros da capital, recebeu ainda as nomenclaturas: Escola Agrotécnica Federal de São Vicente, Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá - CEFET-Cuiabá e, por último, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus São Vicente.

Nesse mesmo período, o governo cria uma série de medidas para o fortalecimento da produção agrícola e passa a oferecer incentivos para o povoamento dos estados de fronteira, a fim de enviar para lá parcela da população e tornar essas áreas produtivas, que ficou conhecida como marcha para o oeste.

De acordo com Romanelli (2003), ainda na década de 1940, o ministro da educação instituiu uma comissão a fim de elaborar a primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDB, e as discussões para a elaboração do documento levaram 13 anos até a sua conclusão, isso tudo em função dos conflitos de concepção ideológica – liberal e conservadora.

Somente em 1961 o Brasil conheceu sua primeira LDB, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que apresentou alguns avanços. Pela primeira vez ocorre a articulação completa entre o Ensino Secundário e o Profissionalizante, e nessa configuração os egressos do profissionalizante poderiam galgar as vagas no ensino superior da mesma maneira que os do propedêutico.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. [...] Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino. [...] Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial. [...] Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. (BRASIL, 1961).

Nesse período ocorre também o importante movimento de Campanha de Educação de Adultos Analfabetos, pois havia o entendimento por parte do governo que para integrar essa grande parcela da população ao projeto de nação era preciso algumas ações no campo da alfabetização.

De acordo com Fávero (2004), na década de 1960 surgem diversos movimentos como alternativa para o problema da educação de base, especialmente destinada a jovens e adultos, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB) da Igreja Católica; Movimento de Cultura Popular - MCP (Recife/PE); a campanha “De pé no Chão também se aprende a ler” (Natal/RN); o Centro Popular de Cultura (CPC) criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR); e o sistema Paulo Freire iniciado no MCP em parceria com a Universidade do Recife e essa experiência projetou Paulo Freire em nível nacional a ponto de ser convidado a realizar o Plano Nacional de Alfabetização – PNA.

O projeto educacional proposto por Paulo Freire pretendia mostrar que a educação estava em permanente conexão com os processos de desenvolvimento e já passava a defender um modelo de educação que tratasse da consciência do povo, especialmente dos mais pobres, a fim de fazê-los compreender a escola não apenas no seu lócus, mas na possibilidade de ela contribuir para dar outros rumos à comunidade. (FREITAS e BICCAS, 2009)

Paulo Freire passa a difundir a ideia de que a culpa do analfabetismo não é do sujeito não escolarizado, mas sim do modelo de dominação vigente e em expansão desse molde societário. Ele afirma que o analfabetismo é apenas consequência da sociedade capitalista que dentro de suas relações desarmônicas perpetua a fome, as doenças e toda forma de exclusão. Mostra que a essas pessoas deve ser oferecido mais que a leitura da palavra, mas a leitura do mundo e mostrando a causas da opressão, de modo que a leitura e a escrita fossem ferramentas para modificar a realidade. (FRANZOI e SANTOS, 2008, p.33)

Porém, com o Golpe Militar de 1964, o programa de alfabetização proposto por Freire é deixado de lado. Esse programa era tão importante na transformação do País que, haja vista sua perspectiva educacional libertadora, que foi um dos primeiros alvos de combate do regime.

Em substituição ao programa foi criado em o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL). O Mobral foi criado através da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e o modelo de alfabetização adotado trazia algumas características do modelo freireano, porém com sérias deturpações. A alfabetização no Mobral tinha um caráter estritamente funcional e deixava de lado toda a perspectiva emancipatória, era apenas para elevação formal da escolaridade.

A criação desse movimento, de acordo com Ventura (2007) era uma forma também de o governo militar se aproximar das camadas populares e ainda fazer o aparelhamento ideológico a fim de divulgar dados falsos sobre o regime.

Na década de 1970, a educação brasileira passa por mais uma reforma significativa, com a promulgação da Segunda Lei de Diretrizes de Base da Educação – LDB, a Lei 5.692. É justamente com essa lei que se impõe a obrigatoriedade da profissionalização para toda oferta de ensino secundário no País.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. [...] Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento. [...]b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. [...]2º A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados. 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (BRASIL, 1971).

É claro que essa lei não foi o suficiente para resolver o problema da educação, mesmo porque as instituições escolares não foram dotadas de recursos humanos e materiais para a execução da parte profissional, o que fez com que muitas dessas escolas burlassem a legislação ou buscassem formações de baixo custo, sem observar as reais necessidades do mundo do trabalho. Isso apenas agravou o quadro da educação profissional que caminhava para uma drástica queda de qualidade. Além disso, a contenção de demanda para o ensino superior, uma das motivações para a oferta obrigatória de cursos profissionalizantes, não foi resolvida, uma vez que as pessoas continuavam almejando o ingresso na educação superior.

Sobre o foco deste trabalho de pesquisa, observa-se que a LDB, pela primeira vez dedica um capítulo para a modalidade de ensino destinada a pessoas jovens e adultas, tratando, ainda, como Ensino Supletivo:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou

concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. [...] Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, 1971).

Ainda que no viés da suplência e do aligeiramento da oferta da modalidade de EJA, pode-se dizer que se tratou de um avanço por se tratar de uma ação para atendimento daqueles que tiveram essa oportunidade preterida em outros momentos. Isso porque muitos não chegaram à escola por falta de amparo legislativo.

Nesse sentido, a educação agrícola na década de 1970 é marcada pela realocação desse tipo de ensino no âmbito do Ministério da Educação, e pela implementação de políticas como a “Lei do boi” que visava a destinar um percentual de vagas das instituições de ensino a filhos de pequenos agricultores, e ainda expansão do sistema escola-fazenda. (BRASIL, 2009)

Em 1973 é criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, que contava com autonomia administrativa e financeira para apoio à implementação de um projeto de expansão do ensino agrícola no Brasil. Além disso, a COAGRI tinha a função de acompanhar a reorganização didático-pedagógica dos estabelecimentos de ensino, orientando a unificação da modalidade de ensino afinando os projetos educacionais com as demandas da chamada “Revolução Verde”⁶. (BRASIL, 2009)

A atuação da COAGRI era pautada na execução de políticas sintonizadas com o que se considerava como prioridade econômica e social na época, isso tudo estabelecido no Plano Nacional de Desenvolvimento 1980 – 1985 (III PND) e ainda com as diretrizes do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980-1985 (III PSECD). (BRASIL, 2009)

É dentro desse contexto que surge em Mato Grosso a terceira instituição federal de educação profissional, a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres – EAF/C que foi instalada em um município cuja economia era de base agropecuária, além de estar localizado em região fronteira do Brasil com a Bolívia.

Na década de 1980, com o enfraquecimento do regime militar e as crescentes movimentações em torno da defesa de retorno da democracia, o regime militar ruína em 1985 e o novo governo civil tem a tarefa de conduzir a elaboração da Nova Constituição Federal, que acaba por ser promulgada em 1988.

A nova Constituição de 1988 acaba por trazer uma vitória para a educação, ao ser considerada como direito de todos e dever do Estado:

Art 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 208 – O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...]. (BRASIL, 1988).

Percebe-se que desta vez a Educação de Jovens e Adultos ganha um pouco mais de atenção. O Estado assume para si o compromisso de reparação dessa dívida social para com aqueles que não tiveram a oportunidade da escolarização na dita idade própria.

⁶ Refere-se ao momento da invenção e disseminação de novas sementes por meio do melhoramento genético, que permitiu o aumento da produção agrícola, com foco na redução de custo e manejo e aumento da produtividade utilizando insumos industriais e a mecanização agrícola.

Cabe destacar ainda que no Art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias havia ainda a previsão de que o Estado se organizasse para a erradicação do analfabetismo e ainda realizasse a universalização do ensino fundamental.

Durante a década de 1990, ao passo que o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC afinava seu projeto de governo subordinado à nova ordem mundial, os movimentos sociais e os mais diversos segmentos da sociedade colocavam em discussão a proposta para a uma nova LDB.

Assim, em 1996 foi promulgada a Lei 9.394 que estabelecia as novas diretrizes de base para a educação nacional, considerando desta vez que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Além disso, é importante destacar que pela primeira vez a LDB trata especificamente da educação profissional e, no tocante ao foco principal desta discussão, pode-se salientar que pela primeira vez na LDB também se encontra o tratamento específico para a educação de jovens e adultos:

Da Educação de Jovens e Adultos [...] Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...] § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

As instituições de ensino profissional conheceram o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que trouxe uma verdadeira reforma na organização da educação profissional no Brasil, orientadas de acordo com os anseios dos acordos internacionais firmados pelo governo.

O Decreto em tela indica os caminhos a serem tomados na oferta da educação profissional, demonstrando a polarização do ensino entre a formação geral e formação técnica, o que traz de volta as discussões da assimetria desse tipo de oferta, ranço histórico sobre o qual já se discutiu anteriormente.

A título de ilustração sobre essas mudanças, demonstra-se o quadro com os desdobramentos da reforma, elaborado por Silva (2012):

Quadro 2 - Demonstrativo das alterações após a Reforma da Educação Profissional

COMO ERA	PROPOSTA ALTERADA
1 – As escolas ofereciam o 2º Grau e o Curso técnico de forma integrada.	1 – O Segundo grau e o curso técnico foram separados e a estrutura do ensino passou a ser modular (preferencialmente). O Estudante faz um módulo de disciplina e recebe certificado para poder atuar em determinada função. Ele precisa concluir todos os módulos oferecidos para obter o diploma de técnico.
2 – Os cursos eram de até quatro anos.	2 – O prazo máximo de duração do curso técnico é de dois anos e meio. Carga horária é definida em função da complexidade da cada área profissional. O segundo grau (Ensino Médio), em três anos.
3 – O currículo escolar voltado tanto para a formação geral quanto para a formação profissional;	3 – O ensino toma como base a realidade do mercado de trabalho em sintonia com o setor produtivo;
4 – A estrutura do ensino tinha caráter nacional.	4 – Os cursos deverão se adequar aos avanços tecnológicos (preferencialmente).

Fonte: SILVA (2012, p.63)

A dualidade na oferta nos leva a crer que compete ao trabalhador escolher por qual decisão tomar, ou ele se habilita profissionalmente para um posto de trabalho, ou ele tem contato com a formação geral por meio do ensino médio. Tudo isso nega a possibilidade da integração e relega os indivíduos a uma formação que o leve tão logo ao mundo do trabalho, a fim de, apenas, suprir a necessidade do setor produtivo.

Mendonça (2005) faz uma reflexão sobre essa questão:

A nova proposta dissolve a relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, ao adotar um modelo que desarticula estas modalidades e atribui a função de ministrá-las a duas redes distintas, com objetivos definidos: o Sistema Escolar e o Sistema de Formação Profissional. [...]A análise do decreto nº 2.208/97 nos permite deduzir que o que orienta todo esse processo de (dês)ajuste do Ensino

Técnico Profissional não é a transformação do trabalhador, mas, sim, o cumprimento das exigências dos organismos financeiros internacionais, evidentemente, com o aval do governo de Fernando Henrique Cardoso. (MENDONÇA, 2005, p. 94 e 97).

Para suprir financeiramente esse projeto, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP que visava a financiar os projetos de expansão da educação federal com recursos disponíveis para construção, reforma, ampliação, aquisição de laboratórios e equipamentos, capacitação de pessoal dentre outras ações necessárias ao atendimento das novas demandas que o governo havia estabelecido para a rede.

O PROEP é oriundo do Acordo de Empréstimo nº 1.052/0C-BR, firmado entre o MEC e o Banco Interamericano do Desenvolvimento – BID cuja vigência se deu até novembro de 2008. O objetivo central do programa era a criação ou adequação de 275 centros de educação profissional que podiam ser implementados por meio de quaisquer esferas de governo.

Mendonça (2005) assevera que o PROEP contribuiu para que muitas Escolas Técnicas galgassem o patamar de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), passando a ofertar os cursos superiores em nível de tecnologia. A autora avalia ainda que esses centros traziam o caráter de

determinação da oferta de cursos em função da demanda; atualização permanente do currículo, de acordo com as características ocupacionais requeridas; integração com o mercado por meio de convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores, para efeito de estágios, uso de equipamentos, treinamento de professores; venda ou compra de serviços; geração de receita própria significativa e progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos. (MENDONÇA, 2005, p. 109).

Com a eleição de Luis Inácio da Silva, que contou com o apoio dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, percebem-se alguns avanços no que diz respeito à discussão sobre a eliminação da dualidade entre os dois campos de formação: técnico e geral. Estavam naquele momento colocadas à mesa diversas orientações sobre os rumos da educação profissional, além do apelo de diversos pesquisadores e educadores.

Diante disso, o Decreto 2.208/97 foi revogado e foi substituído pelo Decreto 5.154/2004. Porém, no campo da disputa de concepções que estavam postas, havia um forte movimento no sentido de garantir mudanças de concepções ao tratar o ensino integrado, porém isso não foi atendido na sua totalidade.

Sobre isso Frigotto, Ciavatta e Ramos apontam que:

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica nesse parecer (do CNE) é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1094).

Além disso, é importante ressaltar que:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada

pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1095)

Mesmo diante de um governo de origem trabalhadora, pelo qual grande parcela de educadores e pesquisadores progressistas participou da construção do seu plano de governo, a tão discutida formação integrada ainda não se concretizou nem no que diz respeito à previsibilidade legal.

2.1 O Advento da Nova LDB e a Nova Configuração de Políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Âmbito da Educação Profissional e Tecnológica

Durante as diversas discussões promovidas pelo País a fim de refletir e propor políticas públicas para a educação de jovens e adultos se faz aqui uma breve revisão dos principais acontecimentos que marcaram o início de um novo tempo para a EJA, principalmente a partir do contexto da Nova Lei de Diretrizes de Base, a Lei 9.394/96.

Nesse sentido, cita-se a realização da V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos que elaborou os elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil, estabelecendo assim uma série de princípios que baseariam as ações para políticas nessa área.

Posterior à realização da V CONFINTEA, na Alemanha, houve a assinatura da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos pelos países partícipes da discussão. Sobre os compromissos elencados nessa declaração é importante evidenciar:

Alfabetização de adultos. A alfabetização, concebida como conhecimento básico, necessário a todo num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender, nem mesmo acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar pré-condições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. Portanto, nós nos comprometemos a assegurar oportunidades para que todos possam ser alfabetizados; comprometemo-nos também a criar, nos Estados-Membros, um ambiente favorável à proteção da cultura oral. Oportunidades de educação para todos, incluindo os afastados e os excluídos, é a preocupação urgente. A Conferência vê com agrado a iniciativa de se proclamar a década da alfabetização, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire. (UNESCO, 1997).

E assim fica firmado o compromisso:

Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de sua vida. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e ampliar recursos,

de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada (UNESCO, 1997).

É importante relevar, nesse contexto, a formação dos Fóruns de EJA, formados pelos mais diversos segmentos da sociedade que deram sua contribuição para a CONFINTEA, e que depois disso ficaram mais fortalecidos na discussão das políticas públicas. Esses grupos são organizados nos estados da federação e hoje tem o reconhecimento do MEC como sendo o principal interlocutor quando da organização de ações e propostas para a EJA. Desde 1999 os fóruns estaduais passaram a organizar-se também em âmbito nacional por meio de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos.

No tangente à Educação Profissional de Jovens e Adultos, retoma-se o Decreto 5.154/2004, que além de apontar para possibilidade de integração, com todos os problemas já abordados aqui, ainda prevê uma organização da Educação Profissional articulada com a EJA:

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social . (grifo nosso) [...] § 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004).

Ainda nesse momento, o indicativo dessa articulação com a EJA parece estar restrita à formação inicial e continuada de trabalhadores, que consiste na formação profissional de curta duração, o que se pode inferir que se trata de uma tentativa de oferta de alguma formação profissional para aqueles que necessitam de elevação de escolaridade, mas do ponto de vista legal é o que direciona para uma proposição maior, que representa uma conquista histórica para os trabalhadores e trabalhadoras deste País.

As discussões sobre a garantia de integração não saem de cena, mesmo depois do Decreto 5.154 que traz a integração pela metade. E no contexto dessas proposições entre a formação geral e a profissional é que se cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos⁷, o PROEJA, por meio do Decreto nº. 5.478 de 24/06/2005.

Esse decreto representou uma vitória de diversos segmentos da sociedade, que se organizaram de diferentes formas a fim de garantir uma ação efetiva de reparação com os trabalhadores brasileiros, dos quais lhes foi furtada, por diversas razões, a oportunidade de estudar no que se chama de “idade própria”.

Porém, como se pôde perceber no trajeto histórico da educação, as conquistas quase nunca são completas. E sobre o decreto de criação do PROEJA, também houve diversos questionamentos sobre algumas concepções.

Primeiro, que para o PROEJA ficou restrita a sua oferta apenas no âmbito das escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica e houve também o estabelecimento de carga horária máxima para os modelos: Na Formação Inicial e Continuada – FIC, os cursos deveriam ter carga horária de 1.600 horas, sendo que, no mínimo, 1.200 para a formação geral

⁷ Esta foi a primeira nomenclatura recebida pela PROEJA.

e 200 para a formação profissional. Na modalidade técnica, os cursos deveriam ter 2.400 horas, sendo 1.200 destinadas à formação geral.

O estabelecimento de carga horária máxima no Decreto foi alvo de críticas por parte de diversos pesquisadores da educação:

Limitar a carga horária dos cursos a um “máximo” é, na verdade, admitir que aos jovens e adultos trabalhadores se pode proporcionar uma formação “mínima”. Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem se diminuir a outra? (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1098).

Além disso, gestores e educadores da rede e os pesquisadores que tratam da problemática envidaram esforços junto ao MEC para que fosse feita uma revisão nesse decreto. Desse modo, o MEC realizou diversas oficinas que resultou numa nova proposta para o PROEJA, agora garantida por meio do Decreto 5.840/2006.

O novo decreto trouxe avanços no que diz respeito à flexibilidade quanto à carga horária dos cursos, que ora poder ser desenvolvida de acordo com cada especificidade dos processos formativos. E, além disso, ampliou a possibilidade de oferta do PROEJA em estabelecimentos de ensino de outras esferas da federação:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. (BRASIL, 2006).

Nesse novo decreto está prevista ainda a mudança de nome do programa que passa a ser nominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Ainda que a tão almejada integração estivesse garantida nos aspectos legislativos, compondo inclusive a nomenclatura do programa, durante a elaboração do Documento Base do PROEJA considera-se a possibilidade de o PROEJA ser ministrado em regime de concomitância, a depender das peculiaridades de cada polo de oferta, contudo sem perder de vista a possibilidade de integração desde o projeto pedagógico.

Sobre a possível concomitância, o Documento Base afirma que:

Entretanto, mesmo nessas situações excepcionais, é fundamental que seja elaborado um projeto político-pedagógico único, a partir da ação conjunta das instituições que estiverem colaborando no sentido de viabilizar a respectiva oferta. Nesse projeto político-pedagógico interinstitucional único, é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta integrada. (BRASIL, 2007a, p.39).

A preocupação sobre a garantia da integração mesmo em contextos de dificuldade remonta, pois, para a explicitação de que agora há a oportunidade de superação da dualidade estrutural, já discutida em outro momento neste trabalho, e por isso mesmo ela deve ser colocada em prática. Nesse sentido, o Brasil se depara com a implementação de uma política pública para a EJA como jamais ocorreu em sua história, isso tudo em função de diversas

lutas sociais que foram travadas a fim de assegurar junto ao Estado a consolidação dessa modalidade.

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres. [...]

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007a, p.35)

E o mais importante é que as forças progressistas, oriundas e na defesa da classe trabalhadora, que sempre buscaram a redução da desigualdade, agora participam da construção das políticas e contribuem para que princípios, antes negados, agora façam parte do cotidiano da educação. Tudo isso para trazer aos bancos escolares aqueles que sempre contribuíram para a construção das riquezas deste País e para os quais nunca foi pensada uma educação que atendesse às suas necessidades, uma vez que não basta abrir vagas, é preciso dar condições de permanência para que os trabalhadores não abandonem a escola.

Sobre o perfil desses trabalhadores a serem atendidos, o Documento Base do PROEJA orienta a que modalidade deve trabalhar:

com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007a, p.11).

O documento ainda observa enfaticamente que todos os cursos do Programa deverão ser ofertados de forma gratuita com universalização do acesso, porém com a observância de tomada de medidas com a finalidade de assegurar não somente o acesso, mas também a permanência dos trabalhadores na sala de aula.

Quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender também as classes populares, torna-se evidente que não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever. Os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de

classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada “evasão”. (BRASIL, 2007a, p. 18).

Para a garantia de formação continuada de profissionais para ministrarem aulas e gerirem o PROEJA, foram capacitados pelo menos 8 mil profissionais da educação em diversos polos distribuídos pelo Brasil. Essa formação compunha a série de medidas necessárias para compreender a problemática do PROEJA nas instituições por meio das produções científicas.

Assim, o PROEJA Médio inicia sua fase de consolidação como política pública, e agora com as produções empíricas e acadêmicas é possível debruçar sobre os trabalhos para diagnosticar resultados positivos e negativos e direcionar caminhos para a superação dificuldades encontradas nessa primeira fase de implementação da política.

No tocante ao PROEJA, o Decreto nº 5.840/2006 abre outras possibilidades de oferta da modalidade, e verifica-se ainda a previsão de cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC de trabalhadores articulados com a educação fundamental, podendo ocorrer de forma integrada ou concomitante. E sobre a FIC o decreto prevê ainda que a carga horária mínima para organização dos projetos pedagógicos deve ser de, no mínimo, 1.200 horas para a formação geral e 200 horas para formação profissional.

A primeira ação efetiva do MEC para a execução de ações na modalidade FIC integrado à educação básica ocorre no ano de 2009, quando realiza lançamento de edital de chamada pública para que as instituições da rede federal apresentem projetos que visem ao atendimento de comunidades específicas, de modo que os projetos fossem articulados entre os Institutos Federais e as secretarias de educação das esferas estadual e municipal de modo a garantir a formação geral enquanto à rede EPT competia-lhe a execução da parte profissional.

O Documento Base do PROEJA FIC orienta que:

A política de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, seja no ensino médio ou no ensino fundamental, visa à superação desses programas focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade. (BRASIL, 2007b, p.25)

Além disso, o documento afirma ainda que:

O PROEJA Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental será oferecido, exclusivamente, de forma presencial. A opção por essa modalidade objetiva a reconstrução da trajetória educacional de jovens e de adultos que por motivos diversos interromperam seus estudos. (BRASIL, 2007b, p. 34).

Nesse cenário de construção de um novo momento da EJA do Brasil, percebe-se que o Documento Base do PROEJA FIC apresenta uma crítica sobre os programas de FIC desarticulados da educação básica, já que incorrem no risco de apresentarem uma formação deficitária, considerando que seu interesse exclusivo está na habilitação de uma mão de obra para operar um posto de trabalho.

Ainda que no MEC, as políticas tenham conquistado um caráter de defesa pela busca da formação integral, especialmente no caso do PROEJA, evidencia-se que no Ministério do Trabalho e Emprego ainda continuam em vigor programas de formação profissional com características do que se chama de formação focal, imediatista, sem compromisso com uma proposta de educação que coloque o trabalhador/estudante a analisar, refletir e questionar o *modus operandi* do sistema a que se está submetido. Como exemplo disso destaca-se o

Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM Trabalhador, o extinto Plano Nacional de Qualificação – PNQ, a Escola de Fábrica, Juventude Cidadã, dentre outros.

Agora mais recentemente observamos o que se pode considerar um retrocesso no âmbito do MEC, que é a oferta exatamente desse tipo de formação tão combatida por parcela dos educadores e pesquisadores da EJA no Brasil. Trata da implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, que tem a maior parcela, de seus recursos nas mãos dos Sistemas Nacionais de Aprendizagem, o Sistema S, que em se tratando que proposta educacional não se aproxima de nenhuma maneira daquilo que se espera em termos formação integral.

2.2 Das Margens Fluviais e Sociais ao Espaço da Educação Formal: A Experiência do PROEJA FIC Pesca em Cáceres

Aqui, será tratado mais especificamente do recorte de nosso objeto de pesquisa, que é a execução da experiência do PROEJA FIC, articulado com a educação fundamental no Município de Cáceres-MT.

Foi no contexto da institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que a antiga Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC) se transformou em Campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia devido ao projeto de expansão da rede federal de educação profissional, e com todas essas mudanças, novas demandas surgiram para o Campus, dentre elas a oferta de duas novas modalidades de ensino, cursos superiores e PROEJA FIC.

A ideia de ofertar o ensino fundamental integrado à formação inicial e continuada de trabalhadores em Cáceres nasceu dos primeiros contatos entre docentes da instituição e pescadores ligados à colônia de pesca do município, para os quais, o Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura Centro Oeste 2 disponibilizava alguns projetos ligados à área da pesca.

Paralelamente à constatação da demanda, o Ministério da Educação - MEC encaminhou o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC de 08 de abril de 2009 a todas as escolas da rede federal de educação, cujo objetivo era apoiar a implantação de cursos de formação inicial e continuada, integrados com o ensino fundamental, para atendimento de jovens e adultos, o PROEJA FIC.

Desse modo, uma equipe de professores que já havia iniciado um trabalho com o núcleo de pesquisa na área de pesca resolveu elaborar o projeto para realizar o atendimento dos pescadores da colônia com os cursos do PROEJA FIC.

Para o atendimento no projeto foram contemplados dois polos no município de Cáceres: um localizado na região central para atendimento dos pescadores e outro no Distrito de Vila Aparecida para atendimento de pequenos produtores rurais.

O atendimento desta comunidade se deu em função de que a Secretaria Municipal de Educação havia recebido um abaixo assinado da população reivindicando a oferta de salas de alfabetização de adultos, e no momento de firmar o convênio a própria equipe pedagógica do município solicitou a inclusão dessa demanda na formulação do projeto.

Dentro dessa necessidade, a equipe elaborou o projeto atendendo às recomendações do Edital do MEC e o encaminhou para análise. O projeto teve seu financiamento aprovado.

No projeto pedagógico encaminhado à SETEC, a organização dos cursos PROEJA FIC tinha essa configuração:

Quadro 3 - Demonstrativo de Carga Horária e Cursos executados no PROEJA FIC

SÉRIES INICIAIS E SÉRIES FINAIS		
Formação Geral	Formação Profissional	
Conteúdos previstos nos PCN's	Aproveitamento e Industrialização de Pescados	Regionais e Processamento de Produtos de Origem Animal
Carga Horária: 1.200 h/a	Carga Horária: 200 h/a	

Fonte: Projeto Pedagógico PROEJA FIC (2010)

As aulas tiveram início em fevereiro de 2010, ao todo foram ofertadas 210 vagas, sendo 150 destinadas às séries iniciais (1º segmento do ensino fundamental) 60 para as séries finais (2º segmento do ensino fundamental). Sendo 150 para atendimento da comunidade de pescadores e 60 para a de pequenos produtores rurais.

A escolha dos cursos de formação profissional foi orientada pela necessidade de uma formação que atendesse diretamente às atividades produtivas que faziam parte do cotidiano da população atendida, e assim foram criados os cursos de Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais e Processamento de Produtos de Origem Animal.

Para a execução das aulas de formação geral do programa, o IFMT realizou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres que dispôs de espaço físico e recursos humanos para atendimento da formação básica. Os professores das séries iniciais e finais são pertencentes ao quadro de efetivo do município e os professores das disciplinas técnicas são do quadro efetivo do Instituto Federal.

A equipe de execução do PROEJA FIC foi composta pelos professores e quatro coordenações: Coordenação Geral, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Formação Continuada e Coordenação de Produção de Material Didático. Esta composição foi previamente estabelecida no Ofício Convite para adesão ao programa.

A experiência lança-se com um desafio de construir uma proposta de educação que atenda às necessidades específicas dos trabalhadores, e essas ações foram conduzidas por uma equipe de execução que já havia participado de um processo de qualificação, quando ocorreu a oferta da primeira turma de especialização PROEJA no Campus Cáceres.

E na segunda turma deste mesmo curso, as professoras que estavam nas salas de aula da formação geral no PROEJA FIC tiveram oportunidade de participar da qualificação, o que certamente resultou em reflexos expressivos no chão da sala de aula, haja vista que essa formação contribuiu ainda para o estudo aprofundado das dificuldades do cotidiano escolar, tendo como resultado seis artigos em que o PROEJA FIC de Cáceres figurou no centro da discussão.

O trabalho de execução do PROEJA FIC foi desenvolvido dentro da construção de um projeto de educação que contribuísse com a formação integral dos homens e mulheres que além de não terem tido oportunidade de estudar em outra época, uma parte deles já tinham iniciado em projetos de alfabetização nos quais não lograram êxito, reforçando assim a ideia do fracasso nesses sujeitos.

Por isso mesmo, houve o entendimento sobre a responsabilidade de construir o PROEJA FIC como política pública para superar a visão focal, imediatista, compensatória e assistencialista, com o propósito de diferir-se de outras ações de formação inicial e continuada já executadas em outros programas de qualificação existentes no Brasil.

Para isso, foi criado um grupo de estudo entre a equipe de coordenação e os professores que estavam diretamente na sala de aula a fim dialogar e refletir sobre um modelo

educacional que respeitasse os estudantes nas suas peculiaridades e que pudesse fazê-los compreender que a escola é um importante espaço de diálogo, de produção de conhecimento e, sobretudo, de formação humana.

Outra importante atividade de registro da experiência do PROEJA FIC em Cáceres foi a produção do vídeo-documentário intitulado *Proeja FIC - IFMT Cáceres*, no qual foi possível mostrar a visão dos próprios estudantes no contato com a escola e como isso teria de alguma forma contribuído para a transformação de suas relações com o mundo.

Em razão da eficácia das ações houve um movimento por parte dos próprios estudantes na manifestação do interesse em seguir os estudos na mesma modalidade. Nesse sentido, a equipe executora garantiu junto à SETEC/MEC recursos financeiros para a continuidade da ação, assim os estudantes que concluíram as séries iniciais foram imediatamente para as séries finais, já que foi possível essa continuidade. Isso significa dizer que ao final do período eles receberão a certificação de conclusão do ensino fundamental.

Nesse sentido, verifica-se que a proposta pedagógica tem tentado buscar nos princípios freireanos o norteamento das discussões e das práticas, buscando uma ação educativa que privilegie o educando trabalhador numa ação de reconhecimento do seu papel no mundo e principalmente compreendendo e respeitando suas necessidades específicas.

3 ... CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, realizar-se-á uma descrição do trajeto percorrido para a realização do processo de investigação em Representações Sociais. Para isso, apresentam-se inicialmente todos os elementos constitutivos do processo de elaboração da metodologia de pesquisa, situando quanto ao lócus de realização do trabalho, o universo dos sujeitos pesquisados bem como a definição do perfil e ainda o trabalho de coleta dos dados. Na sequência, será demonstrada a técnica empregada para a coleta de dados e os procedimentos necessários para preparação desses dados para análise.

No tocante à análise foi utilizada a coleta de dados por meio de Evocação Livre de Palavras que foram processadas no software francês *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC), desenvolvido por Pierre Vergès, ainda no ano de 1999. Esse software é bastante difundido no campo da psicologia social em pesquisas em Representações Sociais, pois é um recurso utilizado para organizar os dados coletados por meio da Associação Livre de Palavras.

Utilizaram-se, ainda, como fonte de dados, os depoimentos que compõem o vídeo-documentário *PROEJA FIC - IFMT Cáceres*, que serviram à ilustração e confirmação das representações produzidas pelos pescadores por meio da evocação livre de palavras.

O pesquisador Celso Pereira de Sá (1998) orienta que a construção do objeto de estudos em representações sociais não possui vínculo de exclusividade com nenhum método de pesquisa, o que de outro lado não é uma chancela para a utilização indébita de quaisquer métodos. O pesquisador pontua que a utilização de um quadro teórico de referência poderá resultar em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a chamada *grande teoria* das representações sociais não está atrelada obrigatoriamente a nenhum método.

Nesse sentido, conforme já fora exposto no Capítulo 1, utilizou-se como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de matriz moscoviciana tendo como complemento teórico a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, e deste resulta o único estudo complementar à TRS que se formalizou como teoria.

Compreende-se, neste trabalho, que por meio da teoria das representações sociais é possível depreender uma alternativa de identificar os caracteres necessários à análise que se pretende, para assim apresentar o modo como os estudantes representam as transformações decorridas das experiências educacionais.

Para coleta e análise dos dados parte-se dos pressupostos da Teoria do Núcleo Central, uma vez que esta assume um caráter mais concreto, cognitivo e estruturado das representações. Nessa teoria, Abric (2003) pondera a organização de dois sistemas de representação, um central e um periférico, este com os elementos mais flutuantes sobre o tema pesquisado e aquele com os caracteres mais rígidos que estão mais consolidados na população investigada.

Dessa forma, é importante trazer à reflexão o objeto de estudo deste trabalho de investigação, que consiste no levantamento e compreensão da forma como os estudantes pescadores das classes de alfabetização do PROEJA FIC Cáceres percebem as transformações em suas relações com o mundo a partir do contato com o espaço da educação formal.

De acordo com a proposta teórica da Teoria das Representações Sociais, é mister observar a relação imprescindível entre o sujeito e o objeto de representação, pois conforme preconiza Sá (1998):

Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar de representações de um dado social sem especificar os objetos representados. Dizendo de outra maneira, na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto de representação que queremos estudar. (SÁ, 1998, p. 24)

Nesse viés, é possível afirmar de forma simplificada que os estudantes pescadores constituem a população de sujeitos da investigação, enquanto que o objeto de representação é o seu contato com a escola e suas conseqüentes transformações a partir disso. Mais adiante será tratado de forma pormenorizada sobre as características dessa população que foi definida como o corpo de sujeitos respondentes para esta pesquisa. Antes, porém, é de grande importância situar o leitor sobre o *locus* de realização da pesquisa a fim de ambientá-lo com o espaço da temática estudada.

3.1 Contextualização do Universo da Pesquisa

3.1.1 Cáceres/MT no Alto Pantanal Mato Grossense



Figura 1 - Vista aérea do Município de Cáceres MT e do Rio Paraguai

A cidade de Cáceres situa-se numa localidade estratégica do Estado de Mato Grosso e faz parte da microrregião do Alto Pantanal, banhada pelo Rio Paraguai - um dos formadores da Bacia Platina - o município vive sob o ciclo das águas, de cujo rio apresenta uma beleza e uma simbologia peculiar, pois foi por meio dessas avenidas aquáticas que chegavam e saíam os produtos que compunham a riqueza do apogeu econômico da região.

Cáceres – ainda chamada de Vila Maria do Paraguai – teve grande importância no período colonial em função de que servia de passagem da Capital da Província – Vila Bela da Santíssima Trindade – a Cuiabá, o segundo povoado mais importante.

De acordo com Mendes (1992), o município viveu seu ápice econômico no momento em que se torna uma importante referência na atividade extrativista e agropecuária. Com alta capacidade, produzia borracha, gado e poaia até mesmo para o mercado de exportação. Isso

favoreceu a abertura das navegações pelo Rio Paraguai, o que permitiu inclusive a comunicação de Vila Bela e Cuiabá com a capitania de São Paulo.

Com isso Cáceres aumenta suas relações comerciais, inclusive com Corumbá e Cuiabá, e tudo isso proporcionou a implantação de usinas de açúcar e charqueada, e nesse cenário estava a presença de trabalhadores escravos negros, antes da abolição, que atuavam principalmente nas fazendas Jacobina e Descalvados, esta considerada maior produtora de carne do Brasil central, e viveu seu melhor momento durante a Primeira Guerra Mundial exportando carne industrializada para toda a Europa, no período de escassez desse produto. (FERREIRA, 2004)

Segundo Mendes (1992), em 1914 Cáceres recebeu a visita do ex-presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, participando da chamada Expedição Roosevelt-Rondon. Há registros do encantamento do Presidente com o comércio local, em especial com a loja “Ao Anjo da Ventura” que comercializava produtos manufaturados a mercadorias trazidas da Europa como sedas, cristais, louças e pratarias.

Há registros também da passagem da Coluna Prestes em 1927, que resultou na fuga de moradores. Na região ocorreram as últimas batalhas da Coluna contra tropas do Governo e mercenários, além do acordo de exílio com o consulado boliviano que garantiu a migração dos rebeldes combatentes ao país vizinho.

A partir do ano de 1950, o desenvolvimento da região passa a ser mais acelerado, com a construção da ponte Marechal Rondon que permitiu melhor acesso à região noroeste do Estado, que permite o acesso ao atual Estado de Rondônia, naquela época ainda território nacional.

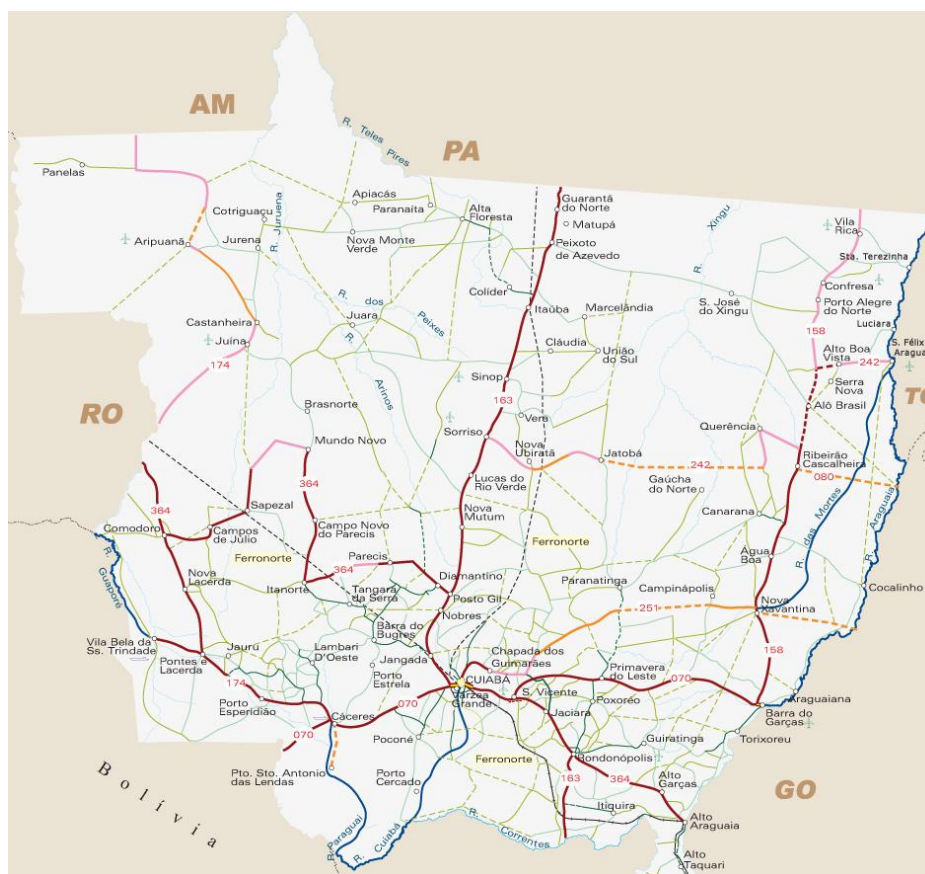


Figura 2 - Mapa Mato Grosso Rodoviário
Fonte: Ministério do Transporte

O desenvolvimento agrícola atraiu uma leva migratória para a região e com o melhoramento das estradas Cáceres intensificou suas relações com a capital Cuiabá. Nesse momento de amplo desenvolvimento e situação e com boa saúde econômica eclode a emancipação de diversos polos produtivos. Esse movimento deu origem a diversos municípios: Mirassol D'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Jauru, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, São José dos Quatro Marcos, Araputanga, Reserva do Cabaçal, Figueirópolis, Porto Estrela, Glória D'Oeste e Lambari D'Oeste. (FERREIRA, 2004)

Na atualidade, a principal atividade econômica do município está ligada à agropecuária, além disso, a criação em cativeiro de jacaré do pantanal tem propiciado a distribuição de carne e couro para todo o Brasil e até para outros países.

Cáceres tem hoje uma forte característica de cidade de universitários, em função de que sedia hoje duas importantes instituições mato-grossenses de ensino superior: a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT⁸ e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres⁹.

Por sua geografia plana, na parte urbana, e ainda por não contar com sistema de transporte coletivo, é comum ver muitas pessoas utilizando as bicicletas como meio de locomoção. Por essa característica a cidade é conhecida como a capital nacional das bicicletas, uma vez que há registro de que existam pelo menos 130.000 bicicletas, número bem menor que o de habitantes, que hoje se aproxima de 90.000.

Uma vertente que tem crescido muito é a indústria do turismo, com destaque para a pesca esportiva que atrai milhares de turistas, a ponto de Cáceres organizar, anualmente, o maior Festival Internacional de Pesca de Água Doce do mundo. O evento é sem dúvida uma vitrine para o mundo e traz para a cidade pessoas de diversos países que contribuem para a economia local e para a divulgação das belezas naturais.

No entanto, como não poderia deixar de ser, o turismo gera lucros e estes certamente estão nas mãos das oligarquias locais a quem não lhes importa pensar nas condições dos pescadores profissionais, nas consequências da pesca competitiva que, mesmo na modalidade pesque e solte, põe em xeque a vida dos peixes que uma vez feridos, certamente morrerão sem nenhuma utilidade.

Além disso, há outras mazelas consequentes do turismo da pesca, como a exploração sexual de crianças e adolescentes, que acabam por serem induzidos pelos exploradores da atividade em função de sua condição de extrema pobreza e, logo, de vulnerabilidade, e que ainda não consegue encontrar alternativa viável de sobrevivência posto que o município não apresenta grandes possibilidades de frente de trabalho, principalmente na área urbana.

No campo educacional, destacam-se os números referentes ao analfabetismo no município, e diante deles é possível verificar, de acordo com dados do senso demográfico do IBGE, do ano de 2010, que a população total de Cáceres é de 87.942 pessoas, dentre as quais 6.333 delas jamais frequentaram a escola.

⁸ Com sede administrativa em Cáceres/MT, a universidade oferece somente nesse município as Licenciaturas em Letras, História, Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas, Educação Física e Computação, além dos Bacharelados em Medicina, Direito, Ciências Contábeis, Agronomia e Enfermagem.

⁹ Esse Campus do IFMT oferece os cursos superiores em Engenharia Florestal e Tecnólogo em Biocombustíveis, a Especialização em Educação do Campo, os cursos Integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e Desenvolvimento de Sistemas, os Curso PROEJA Médio em Agroindústria e Aquicultura e Pesca, além dos Técnicos Subsequentes em Agricultura, Agropecuária, Agroindústria, Zootecnia e Florestas.

Tabela 1 - Demonstrativo dos números do analfabetismo no Município de Cáceres-MT

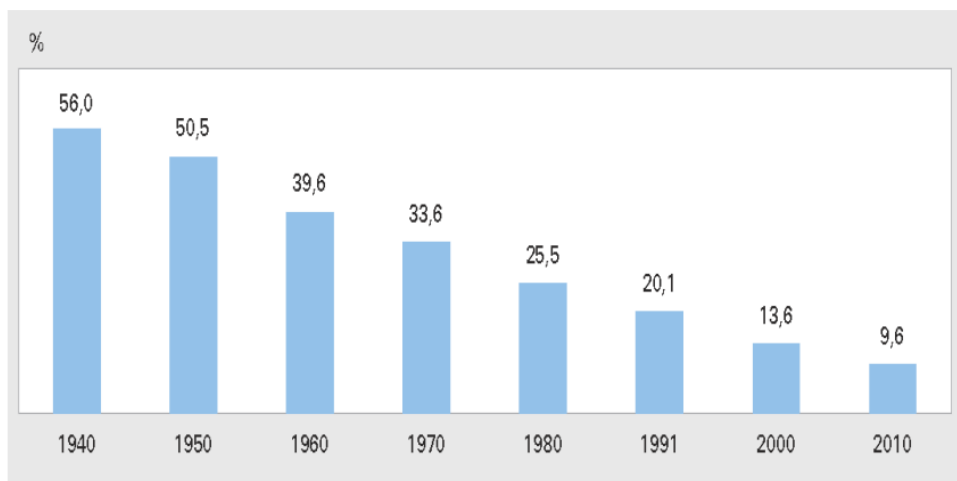
POPULAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE PESSOAS
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 15 a 17 anos	57
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 18 e 19 anos	67
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 20 a 24 anos	146
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 25 a 29 anos	148
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 30 a 39 anos	582
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 40 a 49 anos	1.106
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 50 a 59 anos	1.149
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 60 anos ou mais	3.078
TOTAL	6.333

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Essa tabela apresenta de forma elucidativa os números do analfabetismo no município, que por sua vez configuram uma forte demanda reprimida para ações educacionais no âmbito da EJA, e indicam a necessidade da ampliação do número de salas de alfabetização. Por esse demonstrativo, é possível afirmar que pelo menos 7,2% de população cacerense é composta por pessoas que jamais frequentaram quaisquer estabelecimentos de ensino, ou seja de analfabetos ou semi-alfabetizados.

Com o intuito de comparar os dados locais com a realidade nacional, buscou-se os resultados quantitativos acerca do analfabetismo no Brasil, conforme censo demográfico do IBGE (2010), para desse modo ilustrar e permitir a comparação entre situação do município e do País como um todo.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade Brasil – 1940/2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Observa-se que no percurso histórico dos últimos 70 anos houve um progresso significativo na redução do analfabetismo e que no município de Cáceres os índices ainda são menores que a média nacional, ou mesmo as regionais.

Ainda, de acordo com o IBGE 2010, havia naquele ano 816 pessoas frequentando as classes de alfabetização de jovens e adultos, 974 pessoas frequentando a educação de jovens e adultos no ensino fundamental, e 886 pessoas frequentando a educação de jovens e adultos em nível de ensino médio.

O que se pode perceber é que, mesmo havendo diversas iniciativas para a oferta da educação de jovens e adultos em Cáceres, o município ainda carece de ações mais enérgicas para possibilitar a essa população a oportunidade do contato com educação formal, o que é, aliás, uma garantia constitucional.

Além disso, viu-se que a maior parte da população analfabeta concentra-se na faixa etária de 50 anos ou mais, o que aponta para a necessidade de políticas públicas de inclusão desses indivíduos que porventura desejem frequentar os bancos escolares. Não se trata apenas de educação de jovens e adultos, mas também de idosos que, como os números apontam, são os mais fragilizados no que diz respeito ao acesso à educação pública.

A população cacerense tem para com a questão étnica um comportamento bem próprio. Por ser região fronteiriça com a Bolívia, tem a presença marcante, além dos negros que permaneceram após a abolição, dos diversos povos indígenas como os chiquitanos, guatós e bororos. E esses fenótipos causam ainda em muitos o sentimento de inferioridade e pejoração, não é incomum ouvir o adjetivo “bugre” a fim de nominar os que carregam esses traços.

É dessa parcela da população, que contribuiu com sua força de trabalho para que Cáceres vivesse os períodos áureos de capacidade produtiva, que se veem os maiores casos de baixa escolaridade, trabalho informal, marginalização e outras formas de opressão seja pela sua origem, seja pela sua condição social. Aliás, essas pessoas construíram as riquezas do município, no entanto não tiveram participação nelas, vivendo sempre à margem do conjunto social. E muitos deles foram buscar no rio, que banha a cidade, alternativas de sobrevivência.

O Rio Paraguai é um símbolo importante nesse cenário, pois serviu para entrada e saída de produção, e hoje é o principal atrativo turístico para quem busca pesca esportiva, além de servir como *locus* de trabalho a uma parcela daqueles marginalizados que foram abandonados à própria sorte. E é justamente do rio que muitos trabalhadores retiram o seu sustento, por meio da pesca profissional.

Há muitas paragens nesse Rio Paraguai, mas o olhar de educador pede que aportemos aqui, no lugar dos pescadores, pobres, negros, chiquitanos, mestiços e suas famílias, para os quais o Estado brasileiro não foi capaz de prover a escola, e de fazê-los navegar em outras formas de conhecimento.

É sobre os pescadores e pescadoras, analfabetos, que buscaram no PROEJA FIC, e conseqüentemente no Instituto Federal de Mato Grosso a oportunidade de transformação que se trata aqui. No entanto, é necessário situar quanto ao IFMT Campus Cáceres, seu percurso e sua contribuição na educação profissional na microrregião do Alto Pantanal do Estado de Mato Grosso.

3.1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres



Figura 3 - Vista Frontal do IFMT Campus Cáceres

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT Campus Cáceres, tem sua gênese na fusão de três autarquias existentes em Mato Grosso, cujas finalidades eram a oferta de educação profissional. Nesse sentido, deram origem ao IFMT: O Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFET/MT, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá – CEFET/Cuiabá e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres – EAFC.

As duas primeiras, antigas autarquias, saíram à frente, em 2002, quando deixaram a condição de apenas ofertar o ensino médio e técnico e puderam ofertar os primeiros cursos em nível superior, os tecnólogos. Isso garantiu alguns avanços em termos de acesso a recursos para melhoria de infraestrutura e laboratórios de ensino. Isso apenas ocorreu, já no final do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, depois de as instituições terem agonizado por oito anos de seu governo sem grandes investimentos e sem concursos públicos, o que já tinha desenhado o sucateamento tanto do ensino superior como do ensino técnico no Brasil.

Porém, das antigas autarquias em tela, será centrada nossa exposição na última delas, a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres – EAF/C, porém é bom frisar que para elaboração

desta explanação encontrou-se grande dificuldade para localizar documentos ou mesmo produções narrativas ou científicas sobre o percurso histórico da instituição e ainda sobre a postura da instituição diante das reformas educacionais vivenciadas no percurso de sua existência.

A Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, fundada em 17 de agosto de 1980, nasce justamente num período em que os reflexos da Guerra Fria permeavam as relações políticas e sociais no Brasil, momento em que estava instalada a Ditadura Militar brasileira.

Resultado dos acordos MEC/ USAID (Ministério da Educação e Agência Norte-Americana para o desenvolvimento internacional), no âmbito do Programa de Ajuda Aliança para o Progresso, foi criado no Ministério da Educação o Programa de Expansão e Melhoria para o Ensino Médio – PREMEM. (ARAÚJO, 2009)

A USAID além de dar suporte financeiro, também foi responsável por firmar parceria para realizar a qualificação, em nível de mestrado, de 42 profissionais brasileiros pela *San Diego State College Foundation* que teriam o papel de serem os reprodutores de um modelo de Escola Polivalente trazido do Estados Unidos. (ARAÚJO, 2009)

O modelo consistia naquilo que vinha sendo praticado lá, a organização de instituições que ofertassem cursos profissionalizantes com o objetivo de inserção imediata dessa mão de obra barata no mercado de trabalho, e essas ações foram coordenadas pelo PREMEM, do Ministério da Educação no Brasil. (ARAÚJO, 2009),

Nesse contexto, a EAF/C é instalada no município de Cáceres, provavelmente no intuito de atender ao forte potencial agropecuário da região, e contava com o apoio do Governo do Estado de Mato Grosso e da Prefeitura Municipal de Cáceres. Os recursos financeiros para o início para o início da execução de suas atividades foram oriundos do contrato de empréstimo nº 379/SF – BR do Banco Interamericano de Desenvolvimento, firmado em junho de 1979.

A destinação de recursos estrangeiros à “modernização” da educação profissional no País, evidentemente carrega consigo a obrigação de formatar um ensino que atendesse às demandas das oligarquias que ansiavam por profissionais mais bem treinados para o ofício a que se dedicavam.

Assim, o modelo educacional era orientado pelo princípio do “aprender a fazer fazendo” ligado à ideia do atendimento à produção agrícola do agronegócio cuja finalidade é a grande produção para fins de comércio e exportação, objetivando majoração de ganhos financeiros. E de outro lado estava, marginalizada, a forma de produção para o consumo e produção de alimentos, que na sua maioria é feita por pequenos produtores rurais – a Agricultura Familiar. Esta última não tinha espaço nas finalidades das escolas agrícolas.

Observa-se que mesmo diante desse novo momento da educação, quando há maior flexibilidade para composição dos projetos educativos, o IFMT Campus Cáceres ainda ostenta em sua fachada o lema “Aprender a fazer fazendo”, o que possivelmente significa que mesmo as reformas em termos legislativos podem não ter modificado grandemente, nas instituições, o modo de pensar e colocar à reflexão a prática na educação profissional na atualidade, uma vez que o lema não remonta apenas uma construção frasal, mas uma concepção de educação pautada por interesses oligarcas e a reprodução dos modelos exploratórios das relações de trabalho, seja no campo ou na cidade.



Figura 4 - Letreiro localizado na entrada principal de estudantes e visitantes do IFMT Campus Cáceres

O último documento oficial do Campus que trata da organização pedagógica é datado de 2008, e mesmo passado quatro anos do processo de institucionalização, campus e reitoria não têm aprovada nos seus conselhos uma organização didática que oriente os fazeres educacionais cotidianos.

Ainda assim, na Proposta Pedagógica do ano de 2008, não constam as diretrizes para a oferta do PROEJA, como modalidade que requer uma prática diferente da que habitualmente ocorre com outras modalidades, visto que seu público é de trabalhadores que abandonaram a escola por algum motivo, mas que ao retornarem precisa encontrar na instituição escolar o acolhimento necessário para que ele se sinta motivado a prosseguir com os estudos.

O PROEJA Médio, no IFMT Campus Cáceres, passou a ser ofertado no ano letivo de 2006, imediatamente subsequente ao Decreto nº 5.840 de criação da modalidade.

Apresenta-se assim, o quadro demonstrativo das matrículas realizadas no período que compreende o início da oferta da modalidade até a data deste levantamento, e assim verifica-se:

Tabela 2 - Demonstrativo de oferta de vagas nos cursos PROEJA Médio do IFMT Campus Cáceres

CURSOS PROEJA MÉDIO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Técnico em Informática	31	37	26	Sem oferta	Sem oferta	Sem oferta	Sem oferta	Sem oferta	94
Técnico em Agroindústria	-----	-----	-----	31	29	39	27	Sem oferta	126
Técnico em Aquicultura e Pesca	-----	-----	-----	-----	22	37	Sem oferta	Sem oferta	59
Total de Matrículas por ano	31	37	26	31	51	76	27	-----	
TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS									270

Fonte: Secretaria Escolar - IFMT Campus Cáceres (2013)

Observa-se que o primeiro curso implantado, o de Técnico em Informática, teve sua oferta interrompida logo no ano de 2009, compreendendo um total de 94 matrículas.

No mesmo ano da interrupção do curso de informática, 2009, passa a ser ofertado o curso de Agroindústria, talvez por entender que essa formação estivesse mais próxima da realidade do setor produtivo local e ainda do campo de atuação dos estudantes.

Já no ano de 2010, verifica-se a abertura do curso técnico em Aquicultura e Pesca, o que pode ser considerado uma formação muito adequada para a realidade do Estado de Mato Grosso, primeiro porque nessa região o peixe, principalmente, é bastante consumido, e segundo porque essa atividade promove a redução de impactos nos rios haja vista a diminuição da pesca predatória. No entanto, percebe-se que a oferta de novas vagas para esse curso já foi interrompida para o período letivo de 2012, o que é uma incoerência se considerarmos que, de acordo com própria Associação de Piscicultores de Mato Grosso, há estimativa de que pelo menos 70% do peixe consumido pelos mato-grossenses é advinda de produção em cativeiro.

Durante o percurso do PROEJA Médio no IFMT Campus Cáceres, apresenta-se o quadro demonstrativo do número de concluintes:

Tabela 3 - Demonstrativo de estudantes concluintes nos cursos PROEJA do IFMT Campus Cáceres

CURSOS PROEJA MÉDIO	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Técnico em Informática	07	11	20	----	----	38
Técnico em Agroindústria	----	----	-----	18	20	38
Técnico em Aquicultura e Pesca	----	----	-----	-----	12	12
TOTAL GERAL DE CONCLUINTES						88

Fonte: Secretaria Escolar - IFMT Campus Cáceres (2013)

Decorridos seis anos letivos do decreto de criação do PROEJA, verifica-se que o número de concluintes na modalidade PROEJA Médio é de 88 estudantes, o que parece um número bastante incipiente diante demanda reprimida no município. E, além disso, se verifica uma taxa de evasão significativa, vejamos:

Tabela 4 - Percentual médio de evasão nos Cursos PROEJA Médio do IFMT Campus Cáceres

CURSOS PROEJA MÉDIO	EVASÃO MÉDIA
Técnico em Informática	40,4%
Técnico em Agroindústria	63,3%
Técnico em Aquicultura e Pesca	54,5%

Para o cálculo desses índices de evasão não se considerou os estudantes que ainda estão em fase de formação, somente os números de matrículas, do início do curso, e número de estudantes concluintes das turmas já formadas.

Vale observar, ainda, que os estudantes da modalidade PROEJA recebem bolsa-auxílio mensal no valor de R\$ 100,00, transporte escolar gratuito e merenda escolar. Isso nos leva a crer que a evasão é decorrente em grande parte de outros fatores, que não apenas a assistência estudantil, posto que nesse aspecto verificam-se conquistas relevantes. Sobre os fatores dessa evasão, se desconhece qualquer trabalho de investigação a fim de diagnosticá-la e encontrar soluções para o problema.

No novo contexto de expansão, o Campus Cáceres passou por mudanças significativas em termos infraestruturais e mesmo de oferta de novos níveis e modalidades de ensino. Tudo isso motivado pelo projeto de expansão da educação profissional implementado pelo Governo de Luis Inácio Lula da Silva, que assegurou recursos para ampliação do atendimento, em diversos níveis e modalidades de ensino. Comparativamente observa-se, que no ano de 2008 a oferta de cursos estava organizada da seguinte forma:

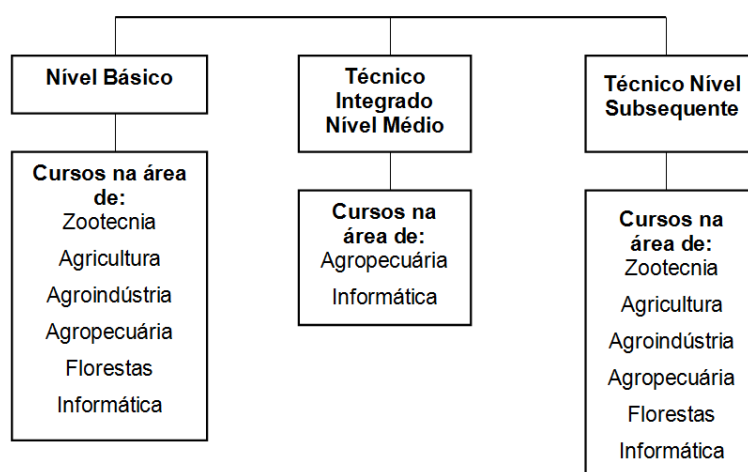


Figura 5. Organograma de Cursos conforme Proposta Pedagógica EAF/C 2008

Ainda, que por alguma razão não conste do organograma da proposta pedagógica, é importante registrar que nessa ocasião já existia a oferta da modalidade PROEJA Médio, com o curso Técnico de Informática. Na elaboração do PDI, quando a EAF/C passa a ser Campus do IFMT, há a seguinte projeção para a oferta de cursos e vagas:

Quadro 4 - Projeção de oferta de vagas para o IFMT Campus Cáceres no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

CAMPUS CÁCERES						
CURSO	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio						
Técnico em Agropecuária	40	40	40	40	40	40
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	40	40	40	40	40	40
Técnico em Agroindústria (PROEJA)	40	40	40	40	40	40
Cursos Técnicos Subsequentes						
Técnico em Agropecuária	40	40	40	40	40	40
Técnico em Agricultura	40	40	40	40	40	40
Técnico em Agroindústria	40	40	40	40	40	40
Técnico em Florestas	40	40	40	40	40	40
Técnico em Zootecnia	40	40	40	40	40	40
Técnico em Rede de Computadores	40	40	40	40	40	40
Técnico em Aquicultura e Pesca (PROEJA)	----	40	40	40	40	40
Cursos Superiores						
Tecnólogo em Biocombustíveis	----	40	40	40	40	40
Tecnólogo em Sistemas para Internet	----	----	40	40	40	40
Engenharia Florestal	----	40	40	40	40	40
Licenciatura em Ciências Agrárias	----	----	40	40	40	40
Cursos de Especialização						
Formação para Professores para a EPT	----	----	40	40	40	40
Formação de Professores em PROEJA	----	----	40	40	40	40
Total Cáceres	360	480	640	640	640	640

Fonte: PDI/IFMT (2009)

Do quadro acima, não foram implementados os cursos superiores de Tecnologia em Sistemas para Internet, a Licenciatura em Ciências Agrárias e o curso de especialização em Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

De outro lado houve, a oferta do Curso de Especialização *lato sensu* em Educação do Campo: Saberes Pantaneiros e Socioeconomia Solidária, cujo projeto pedagógico baseia-se nos princípios da pedagogia da alternância e nas quatro grandes áreas do conhecimento, tendo como eixo articulador a Agricultura Familiar e Sustentabilidade, além de oito eixos temáticos e oito blocos de arcos ocupacionais, divididos em tempo-escola e tempo-comunidade. Esta ação não estava prevista no PDI, contudo foi executada.

Em outros modos de oferta, a instituição tem executado ainda outros projetos governamentais em nível de extensão, tais como o PROEJA FIC, Mulheres Mil e PRONATEC, estes dois últimos com o aspecto segregador da formação em sua proposta, já que negam a formação proposta de formação integral. Aliás, é sobre o PROEJA FIC que se concentra o foco da análise dessa investigação que se tratará de forma mais detalhada a frente.

Em termos de concepção pedagógica de perspectiva progressista, é no contexto da institucionalização que destacam-se duas importantes experiências: O PROEJA FIC que mesmo não tendo se consolidado ainda como política pública, sendo apenas uma experiência pontual, de atendimento de edital do MEC, buscou na sua execução aproximar-se de um viés mais humanista e freireano, tanto que a experiência rendeu ao projeto a Medalha Nacional Paulo Freire em 2011, concedida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, por estar entre os 5 projetos mais relevantes do País, naquele ano, em termos de alfabetização de jovens e adultos.

Ainda há muito a ser feito para colocar o Campus Cáceres, como polo de produção de conhecimento a serviço das camadas mais necessitadas da região, até mesmo porque, com o processo de institucionalização, foram acrescentadas as atribuições de realização de pesquisa e extensão para o Campus. E aí se pode vislumbrar um importante caminho para reduzir a distância entre a comunidade local e a instituição de ensino, instalada na cidade há pelo menos 33 anos.

É imprescindível que cada vez mais a comunidade estabeleça com a instituição o sentimento de pertença, uma vez que se trata de um bem público que deve estar a serviço da sociedade para a superação de desafios que contribuam para o desenvolvimento local. A experiência do PROEJA FIC, especificamente, proporciona aos pescadores a ocupação de um espaço que antes só conheciam de forma virtual. Para conhecer mais dessa população tratar-se-á de realizar uma explanação sobre o perfil dos estudantes do PROEJA FIC.

3.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos participantes deste processo de investigação são todos estudantes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres, responsável pela execução dos cursos oriundos do PROEJA FIC. Para esta pesquisa foram priorizados os sujeitos que têm a pesca como atividade econômica para provimento de suas famílias. Assim foram investigados 63 pescadores num universo de aproximadamente 120 estudantes.

Esses sujeitos organizam-se por meio da Colônia de Pescadores Z-2, que funciona como a estrutura administrativa da atividade, como ponto de distribuição e venda solidária do pescado, além de ser o espaço de congregação, vivência, convivência e articulação desses sujeitos. Além disso, a Colônia atuou como um importante canal de diálogo entre o IFMT e essa comunidade tradicional, no momento inicial de levantamento de demanda para a ação de qualificação.

Na institucionalização desse contato, a Colônia organizou o processo de inscrição dos estudantes no Programa PROEJA FIC, e realizou os primeiros contatos com a equipe de execução pedagógica.

Na condição de pesquisador e ainda de colaborador no processo de execução do programa no município de Cáceres, foi possível estabelecer uma relação mais proximal com os pescadores, primeiro porque já fazia parte da proposta pedagógica o processo de imersão na realidade da pesca a fim de traçar caminhos para condução teórica e metodológica do programa e depois por realizar o acompanhamento das atividades no decorrer da execução.

Nesse sentido, foi possível observar diversas histórias de vida, de pessoas muito simples, que por sua vez nem se dão conta do cabedal de conhecimentos que trazem na sua bagagem e talvez por isso vislumbrassem na oportunidade de estudar a perspectiva de uma vida melhor. Pessoas cujas ambições não se afastam de sua simplicidade, de seu modo viver e de relacionar com a vida, com o mundo, com as pessoas, e também com o Rio, do qual retiram sua subsistência e mantém com ele uma relação simbólica dada as diversas vivências e experiências que marcam para sempre suas vidas.

Nesse ambiente de selva, no Alto Pantanal de Mato Grosso é que os pescadores por razões de sobrevivência deixam suas casas na cidade para passarem, muitos em casais, a semana toda em contato com rio, isolados das relações sociais em acampamentos distantes, inseguros e improvisados, à mercê de toda sorte de perigos, seja no rio ou ainda com os animais selvagens dessas matas.

No contato com esses sujeitos não é incomum ouvir histórias de mortes e afogamentos, a exemplos dos pescadores Tião e Zenilda que perderam sua filha em função de tombamento de sua embarcação nas águas do Rio Paraguai, ou mesmo casos de contato direto com onças que rondam os acampamentos em busca de alimentos.

Para muitos desses sujeitos, a pesca é uma possibilidade de trabalho em razão da falta de escolaridade, uma vez que não encontraram outra ocupação no espaço urbano e com a pesca podem alternar entre o rio e a cidade. Porém, para outros a atividade pesqueira é uma tradição familiar, filhos de pescadores desenvolvem tal relação com o rio que não desejam partir para outra atividade.

Contudo, sabe-se ainda que no diálogo com esses sujeitos para a proposição de uma formação profissional, verificou-se que muitos deles não projetavam na escola o caminho para abandonar a pesca, pelo contrário queriam encontrar ali mecanismos de aperfeiçoamento de sua prática profissional e isso foi o que justificou a oferta do curso de Aproveitamento e Beneficiamento de Pescados Regionais, por exemplo, a fim de permitir-lhes agregar algum valor ao produto com o qual lidavam diariamente.

Para a efetivação dessas trocas foram realizados encontros periódicos com estudantes em acampamentos às margens do Rio. A cada encontro era sorteado um estudante que receberia os colegas, as professoras, e a equipe de coordenação em seu acampamento. Ali foi possível aprofundar as relações com os atores envolvidos no trabalho e assim tornar mais humanista o modo de compreendê-los como estudantes, que foram, por muito tempo, excluídos dos espaços formais de educação.

Nesse contato, foi possível verificar *in loco*, seus modos de vida, como trabalham, o que comem, onde dormem, suas práticas cotidianas, tudo isso numa relação de compartilhamento e compreensão daquela realidade com o fito de refletir e considerar no momento do trato pedagógico dos planos e métodos.

Os sujeitos encontraram a partir dessas experiências outras formas de interação. Quando antes viviam no isolamento às margens do rio, hoje recebem visitantes não apenas para experiências educacionais, mas para prosas entre colegas de trabalho que antes da escola apenas se acenavam entre um encontro e outro nas pistas aquáticas do Rio Paraguai.

São homens e mulheres, de vida simples e difícil que chegaram à atividade pesqueira por diversas razões, mas que têm em comum a expectativa de melhoria de suas condições a partir da vivência escolar e principalmente o fato de não terem podido estudar em outras oportunidades. São brasileiros de diversas origens e de diversas histórias, mas se convergem num aspecto: São o retrato da exclusão de um país que conduziu historicamente as políticas educacionais desconsiderando que trabalhadores jovens e adultos precisavam deixar de estudar para colocar sua força de trabalho a serviço de sua sobrevivência e de suas famílias. E nesse contraponto esses mesmos trabalhadores entendem ser a escola a alternativa para minimizar as dificuldades de suas atividades laborais.

Nesse sentido, do Documento Base do PROEJA FIC afirma que essa modalidade terá como principal público para atendimento:

os estudantes do ensino fundamental na modalidade EJA são pessoas para as quais foi negado o direito à educação, durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, brancos, negros, índios e quilombolas, trabalhadores empregados e desempregados, filhos, pais e mães, moradores dos centros urbanos e das áreas rurais (BRASIL, 2007b, p. 20)

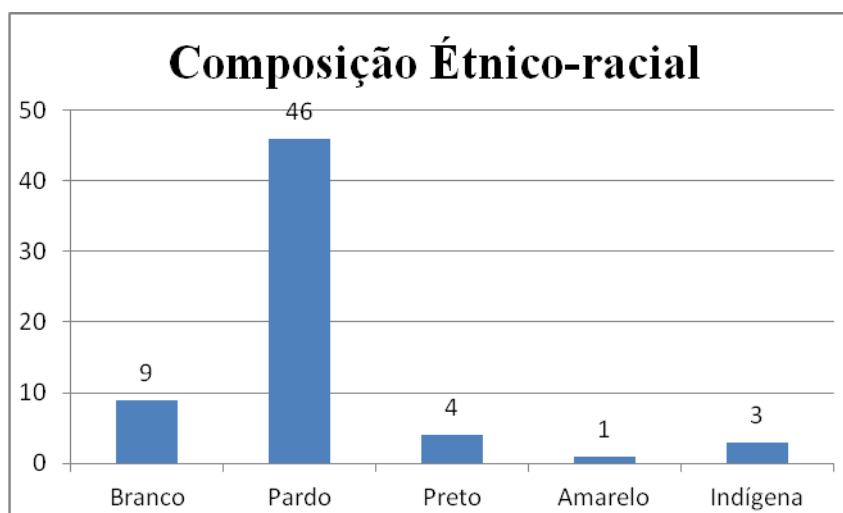
Na mesma senda, o documento Base do PROEJA Médio ainda assevera que essa formação é destinada, principalmente aos:

sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007a, p. 11).

O público do PROEJA é o retrato do processo histórico de exclusão que não passa apenas pela questão educacional, mas num conjunto de negação de direitos fundamentais.

A fim de oferecer uma melhor visualização da situação dos estudantes atendidos pelo Programa no município de Cáceres-MT, realizou-se a aplicação de um breve questionário com intuito de coletar informações sobre o perfil dos estudantes, e no *lócus* desta investigação a primeira característica que mostra evidente convergência com o perfil previsto no momento da criação do programa é a composição étnico-racial, senão vejamos:

Gráfico 2 - Composição Étnico-racial dos estudantes do PROEJA FIC



Verifica-se que dos 63 sujeitos respondentes, 73% se declararam pardos, definição que consiste na identificação genérica dos mestiços (mulatos, caboclos, cafuzos, mamelucos, ou mestiço de preto com pessoa de outra cor ou raça). Constitui grupo de estudantes brancos 14,2%, os pretos somam 6,3%, os indígenas 4,7% e amarelos apenas 1,5%.

Esses dados apenas reafirmam uma constatação motivadora da criação do PROEJA como política pública de inclusão social, dada à realidade nacional. Os números não se distanciam do que apontou o PNAD/IBGE (2007), quando se constatou que o levantamento para os analfabetos acima de 15 anos de idade revelou que 67,4% eram de cor preta ou parda, enquanto 32% se declararam de cor branca.

O pesquisador Paixão et al. (2010) afirma que ainda no ano de 2008 a média de anos de estudos entre os grupos de pretos e brancos ratificam os pretos nas condições de maior vulnerabilidade. Dentre os homens, a média de anos de estudos ficou em 8,2 para os brancos e 6,3 para os negros, enquanto que dentre as mulheres ficou em 8,3 para as brancas e 6,7 para as pretas. Isso demonstra que mesmo num contexto de emergência de políticas afirmativas os pretos ainda não conseguiram equiparar-se aos brancos na média de anos de estudos.

No que diz respeito à distribuição por gênero, os números apontam que, indiscutivelmente, o número de mulheres nas salas de aula do PROEJA FIC em Cáceres é maior que o de homens, perfazendo estes apenas 36,5% enquanto que aquelas somam 63,5% dos ocupantes das vagas oferecidas pelo programa, o que evidencia que o número de mulheres é significativo na atividade da pesca profissional, muitas delas na companhia de seus maridos.

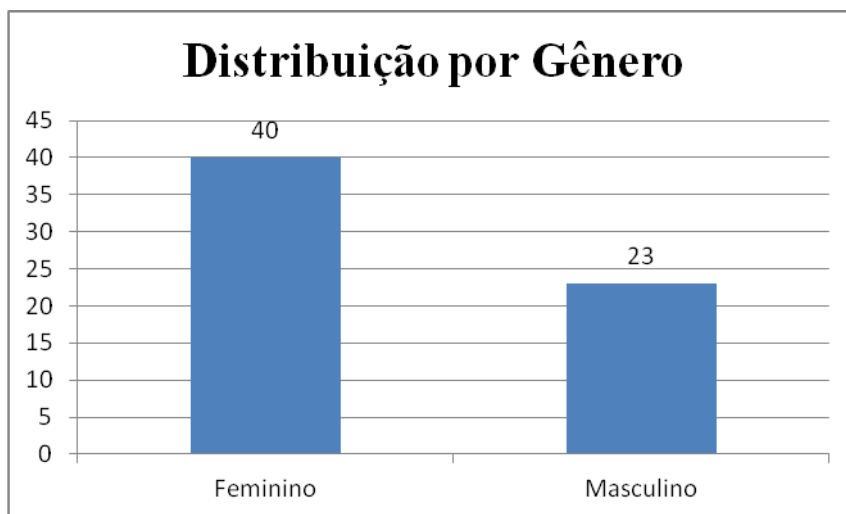
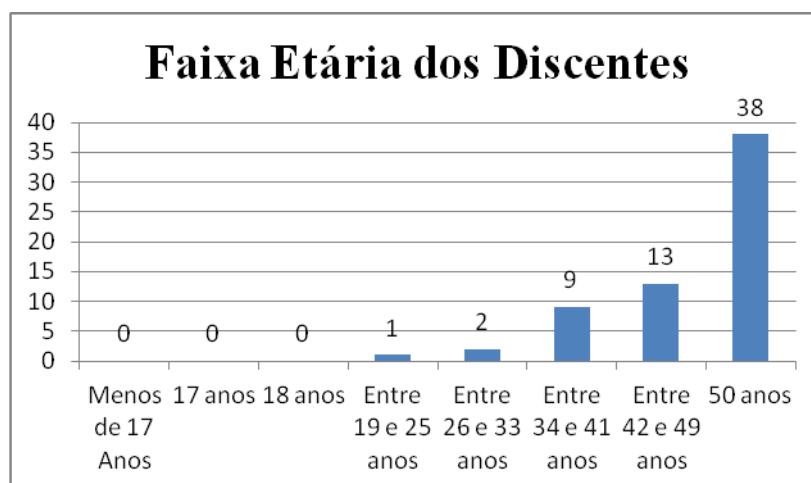


Gráfico 3 - Distribuição por gênero dos estudantes do PROEJA FIC

Esses apontamentos corroboram os índices da PNAD/IBGE (2007) constantes do volume de aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Esse documento indica que do total de sujeitos entrevistados que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos, naquele ano, 53% eram mulheres e 47%, homens. Nesse sentido, verifica-se que a realidade do PROEJA FIC em Cáceres, converge com os dados da educação nacional.

O gráfico a seguir trata da faixa etária dos estudantes e nos mostra que o público majoritário nas turmas do PROEJA FIC em Cáceres é de 60,3% composto por pessoas de 50 anos ou mais, sendo que 20,6% está na faixa entre 42 e 49 anos, já 14,2% está com idade compreendida entre 26 e 33 anos. Restando assim apenas 4,76% com idade igual ou menor a 33 anos.

Gráfico 4 - Faixa Etária dos estudantes do PROEJA FIC



Isto

evidencia

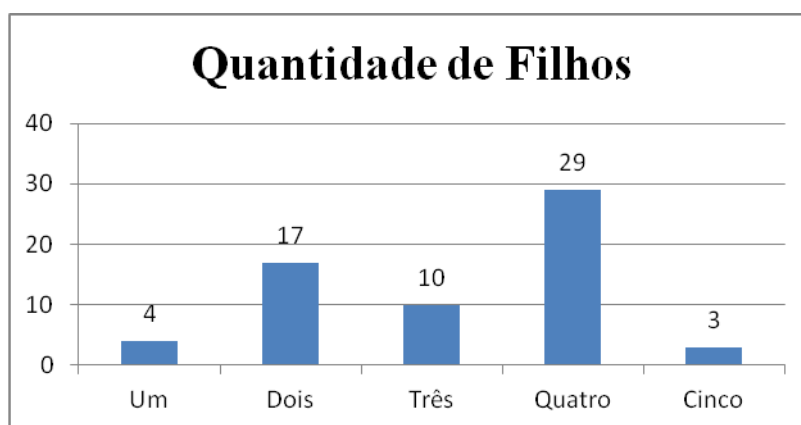
que o PROEJA FIC tem como principais atendidos um público de pessoas vivenciando a chamada terceira idade, ou na iminência dessa condição. Esse dado apresenta uma curiosidade em relação aos índices nacionais, já que não coincide com a média nacional, uma vez que de acordo, ainda, como PNAD/IBGE (2007) há um declínio na participação do grupo etário maior de 40 anos de idade, sendo a queda para 8,6% com idade entre 40 e 49 anos e apenas 4,6% dos estudantes de EJA tem 50 anos ou mais.

O fato de os estudantes do PROEJA serem, em grande maioria, de pessoas com 50 anos ou mais pode ser atribuído à especificidade do caráter da política que visa ao atendimento prioritário de uma comunidade tradicional, composta por pessoas que comungam dos mesmos hábitos e práticas profissionais. Essa característica pode ser ainda um fator que contribui para a permanência desses sujeitos nas salas de aula, já que possivelmente sentem-se mais à vontade para aprender junto de seus pares.

Além disso, a própria prática pedagógica dos docentes pode, nesse contexto, ser adequada à realidade da pesca tornando a aprendizagem mais significativa. Isso certamente seria mais difícil em salas de aulas comuns, com maior heterogeneidade de perfis. Isso também porque a atividade da pesca abarca pessoas de mais idade, já que os mais jovens tem suas expectativas laborais centradas no espaço urbano.

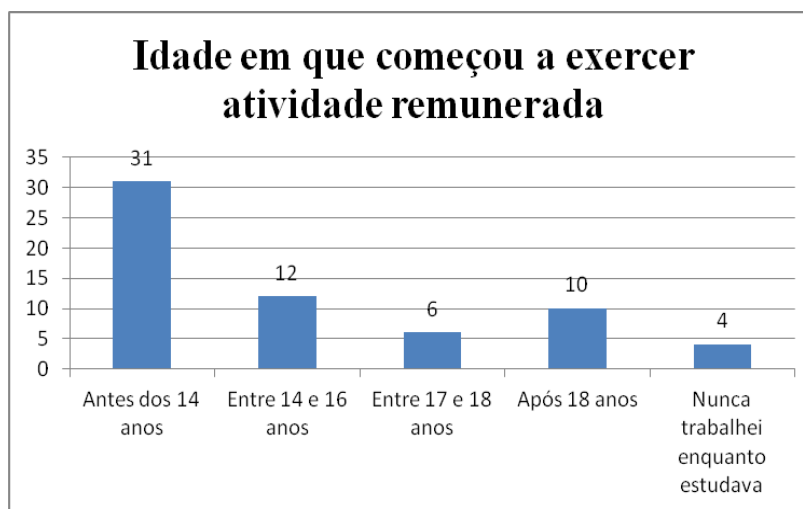
Buscou-se também verificar o modo de composição das famílias pela quantidade de filhos de cada sujeito respondente, o que nos permite elucidar que mais da metade do estudantes, ou seja 66,6% tem três filhos ou mais. Isso certamente é um dos fatores que fez com que esses trabalhadores priorizassem em outro momento o exercício profissional em detrimento de buscar uma formação, pois é condição *sine qua non* a colocação da força de trabalho a serviço de sua subsistência e de suas famílias.

Gráfico 5 - Quantidade de Filhos dos estudantes do PROEJA FIC



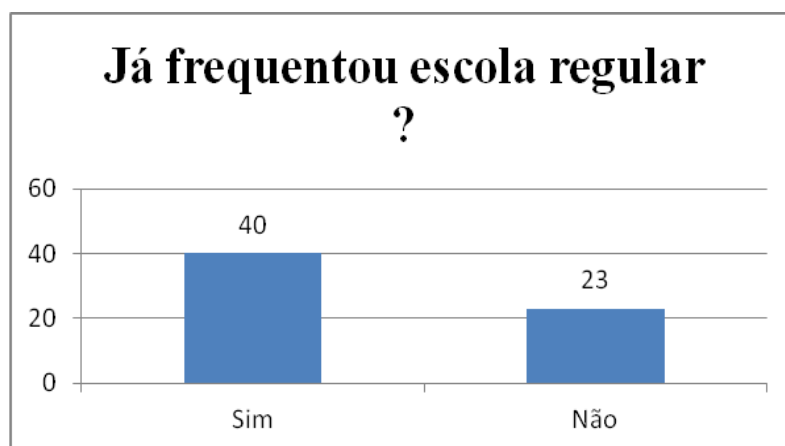
Com isso, observa-se ainda que dentre eles pelo menos 49,2% dos estudantes tiveram que começar a trabalhar ainda na infância, antes mesmo dos 14 anos de idade. Isso foi percebido também no discurso informal dos sujeitos quando sinalizam que devido às suas condições não era possível ter acesso à escola, ou se tivessem tinham dificuldade para conciliar as atividades escolares e as de trabalho, persistindo neste a prioridade de sua dedicação, por uma razão explícita: a necessidade de sobrevivência.

Gráfico 6 - Idade em que os estudantes do PROEJA FIC iniciaram a exercer atividade remunerada



Em se tratando de classes de alfabetização de adultos, verifica-se que pelo menos 63,5% dos estudantes já haviam frequentado a escola regular, mas que por motivos diversos foram obrigados a abandonar a sala de aula, e ainda que 36,5% dos respondentes jamais teve contato algum com os espaços formais de educação.

Gráfico 7 - Participação dos estudantes do PROEJA FIC na escola regular antes do contato com o Programa



Assim, apresentam-se algumas características dos estudantes pescadores que participam da formação do PROEJA FIC, demonstrando que esse perfil não se distancia grandemente do público para o qual a política foi idealizada, em âmbito nacional, o que apenas reafirma uma carência de atendimento pelo Estado a essa população e justifica o desenvolvimento de ações efetivas para a sanar uma problemática social.

Cabe ainda destacar que, para a execução em análise, houve um aspecto importante, que foi a permanência relevante dos estudantes maiores de 50 anos, em contraponto à realidade nacional, o que de certo modo nos leva a refletir que ações de atendimento específicos a grupos ou comunidades tradicionais aliados a um pensar pedagógico

fundamentado nas especificidades dos sujeitos pode assegurar uma relação identitária e de pertencimento no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Procedimentos de Coleta de Dados

Para o desenvolvimento efetivo do trabalho de investigação, foi realizada a coleta de dados juntos aos estudantes pescadores no lócus da execução das disciplinas de base comum, relacionadas ao currículo do ensino fundamental. Trata-se da Escola Municipal Raquel Ramão Rodrigues, com sede no município de Cáceres, estabelecimento de ensino parceiro do IFMT Campus Cáceres na execução dos cursos PROEJA FIC, e o principal ponto de convivência entre os estudantes pescadores, depois da Colônia Z2.

A coleta de dados ocorreu durante o mês de janeiro de 2013, época em que há uma intensificação das atividades do calendário escolar em função do período em que os pescadores estão impossibilitados de exercer suas atividades profissionais em razão do período de defeso, em que os peixes estão em processo de reprodução e há um impedimento legal da prática de pesca, seja esportiva ou profissional.

Compôs a equipe de coleta de dados, além do pesquisador, dois estudantes do IFMT Campus Cáceres, bolsistas do programa institucional de iniciação científica que já vinham colaborando no projeto de pesquisa *Os causos e lendas do imaginário popular no discurso dos pescadores que vivem às margens do Rio Paraguai em Cáceres-MT* sob a coordenação do redator desta dissertação.

Anteriormente ao início da coleta, foi feita uma reunião com a equipe a fim de fazer alguns esclarecimentos e adaptações do instrumento de coleta das evocações, os procedimentos para abordagem junto aos sujeitos respondentes e outras ponderações sobre as experiências já obtidas em contatos anteriores, e nesse momento pontuou-se como dificuldade o grau de agilidade dos estudantes, muitos ainda nos estágios primários do processo de alfabetização, para leitura e compreensão do instrumento.

Diante dessa consideração houve um diálogo prévio com as professoras responsáveis pelas turmas, em que foram apresentados os objetivos da pesquisa e realizadas elucidações sobre os procedimentos para coleta de dados, e, diante dessa explanação, entendeu-se ser positiva a presença das professoras no momento da coleta, primeiro por proporcionarem maior grau de segurança aos estudantes em caso de suscitarem dúvidas que necessitassem de esclarecimentos e depois porque poderiam auxiliar a equipe quando da grafia e hierarquização dos termos evocados.

Após essas observações, a equipe realizou a coleta dos dados nas cinco turmas das séries iniciais do primeiro e segundo segmentos. A abordagem consistiu numa apresentação inicial da equipe de coleta que realizou explicitação das intencionalidades do processo de investigação, explanou sobre a Participação no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRuralRJ, apontando para a importância da realização desse procedimento de pesquisa.

Nessa ocasião, ponderou-se ainda que a participação realizar-se-ia de forma voluntária, e que não haveria de nenhuma forma identificação dos respondentes. Posteriormente, solicitou-se aos que se dispuseram a contribuir que realizassem a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização de suas respostas no procedimento de análise de dados.

Antes da aplicação dos instrumentos foi realizada uma explicação dos procedimentos a serem realizados, bem como uma simulação da forma de resposta a fim de exemplificar e tornar o preenchimento do instrumento definitivo mais rápido e espontâneo. Realizou-se também a apresentação e explicação do formulário de dados censitários dos sujeitos e aclarou-

se que esse procedimento serviria para o momento da caracterização dos estudantes que contribuíram com a investigação.

Encontraram-se problemas em apenas uma das turmas, a que está em processo ainda inicial da alfabetização e que, por sua vez, não detém segurança no momento da escrita, nesse caso optou-se por realizar a coleta individual dos dados tendo sempre um membro da equipe no auxílio para a apresentação das questões instigadoras e para ajudar os estudantes com a grafia dos atributos evocados.

Nas outras turmas, houve também dúvidas pontuais sobre o preenchimento, mas por terem domínio da escrita os procedimentos foram realizados com maior agilidade, considerando-se ainda que se contou com o apoio das professoras durante todo o período de coleta de dados.

3.4 A Técnica de Associação Livre de Palavras – ALP

A coleta definitiva dos dados realizou-se por meio da técnica de Associações Livres de Palavras (ALP). Esse Método consiste na criação de um instrumento de coleta das evocações em que são solicitados aos sujeitos que evoquem palavras soltas, de forma natural e espontânea sem o comprometimento com a formação de enunciados complexos, mas que de algum modo traduzam a representação do sujeito sobre as questões instigadoras que são colocadas à reflexão no ato da coleta.

O tema instigador objetiva à indução do pensamento do respondente sobre uma temática específica, e esses pensamentos devem ser transcritos na forma de palavras soltas que caracterizem ou qualifiquem imediatamente o tema proposto.

Após a apresentação de cada tema indutor solicitou-se aos estudantes assinalassem com cinco palavras soltas, no instrumento de coleta, os verbetes que lhes viessem à cabeça de forma espontânea sobre cada um dos temas propostos.

Em seguida solicitou-se ainda que fosse realizada a hierarquização de cada conjunto de palavras a fim de que fossem ordenadas numericamente, de 01 a 05, por sequência de importância ou prioridade, e essa hierarquização foi considerada no momento da composição dos *corpora* para posterior processamento no software EVOC.

Durante esse procedimento, foi solicitado ainda aos respondentes que escrevessem uma frase que justificasse e caracterizasse de forma mais elaborada o atributo que eles tivessem definido como o mais importante no momento da hierarquização.

Assim, as frases construídas no formulário, a partir da evocação mais importante, foram utilizadas para ilustrar os atributos no momento da análise de dados. Registra-se, nesse procedimento, que os sujeitos são caracterizados pelas letras do alfabeto.

Quando da verificação dos termos evocados pelos estudantes, deparou-se com uma gama de termos que careciam de organização sistêmica para posterior processamento junto ao software. Dentre os critérios para organização dos atributos para processamento, priorizou-se a substantivação de alguns vocábulos semelhantes, a manutenção dos verbos no infinitivo e a utilização de termos no singular.

Além disso, para a utilização dos *corpora* no software foi necessária a adaptação no momento da digitação dos atributos eliminando assim, quaisquer acentos, cedilhas, palavras compostas ou mesmo hifenização, para que assim pudessem ser evitados os conflitos no momento do processamento.

Os instrumentos para coleta dos dados estão disponíveis para consulta nos Anexos B e C deste trabalho, uma observação nesse documento auxilia a compreensão do procedimento realizado.

3.5 Instrumental para Processamento de Dados - Software EVOC

Conforme observado anteriormente, a coleta das evocações foi realizada por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras e para seu processamento foi utilizado o software francês *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC). O software tem na sua composição alguns subprogramas que permitem a emissão de relatórios estatísticos sobre as evocações, sempre considerando diversos aspectos como a frequência dos atributos - (f), e a ordem médias de evocações (OME).

A variável frequência refere-se à quantidade de vezes que determinado atributo foi evocado pelos respondentes, enquanto que a variável OME tem sua relação pautada no posicionamento dos vocábulos enunciados e inscritos como resposta no instrumento de coleta (se comparece em primeiro lugar, segundo lugar, terceiro lugar, e assim sucessivamente), conforme hierarquização elaborada pelos respondentes e que foi considerada no momento da elaboração dos *corpora* para processamento. Neste caso é preciso considerar que, quanto menor o número apresentado na OME, isto quer dizer que o vocábulo foi mais prontamente evocado no momento das respostas.

Para a realização das análises com base na Teoria do Núcleo Central é necessária a elaboração de um quadro em que seja possível visualizar os elementos que constituem por grau de importância os conjuntos representacionais. A elaboração desse quadro depende de informações que são fornecidas pelo próprio software EVOC.

O quadro de quatro casas é o principal instrumento de análise das representações sociais, em caso de opção pela Teoria do Núcleo Central como complemento teórico da investigação, que é o caso deste trabalho.

Para a elaboração do quadro é preciso localizar alguns indicadores imprescindíveis para alimentação do software EVOC, tais como: a frequência mínima, a frequência intermediária e a *rang moyen*.

A frequência mínima é determinada pelo pesquisador com informações oferecidas pelos relatórios do software, e ela é detectada na primeira coluna do relatório do RANGMOT, exatamente onde ocorre queda brusca de frequência, que pode ser verificada nas linhas posteriores, sequenciada por estabilização dessa característica.

Outro indicador a ser considerado é frequência intermediária, que pode ser revelada em função do dado constante da 5ª coluna do relatório do RANGMOT, que representa a quantidade acumulada do número de palavras, na ordem inversa, e da soma do número de palavras existentes a partir do ponto de corte, identificáveis na 2ª coluna do relatório do RANGMOT. Para revelar essa frequência basta realizar a operação de divisão do número de palavras acumuladas na 5ª coluna pela soma do número de palavras constantes da 2ª coluna.

A *rang moyen* corresponde à média das ordens médias de evocação e é facilmente identificável ao final do relatório emitido pelo subprograma RANGMOT, que se encarrega de calcular esse indicador.

Com esses dados, é possível construir o quadro de quatro casas no subprograma TABGRAF, que traz automaticamente a organização dos elementos estruturais necessários à análise. A localização dos atributos dentro do quadro indica sua importância de acordo com a Teoria do Núcleo Central, e pode ser visualizada da seguinte maneira:

Quadro 5 - Organização do Sistema de Representações Sociais baseado na Teoria do Núcleo Central

OME	<	≥
f	NÚCLEO CENTRAL	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS
≥	Palavras mais importantes para os sujeitos.	Palavras com frequência forte e OME fraca.
	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS	ELEMENTOS PERIFÉRICOS
<	Palavras com frequência fraca e OME forte.	Palavras com frequência e OME fraca.

Fonte: LIMA (2006, p.61)

Conforme mencionado, os atributos são dispostos nos quadrantes do quadro de quatro casas de acordo com os índices informados no momento de sua elaboração, e a alocação dos atributos nos referidos quadrantes exprimem sua importância no campo das representações de determinado tema.

Dessa forma é possível esclarecer que no primeiro quadrante superior, denominado Núcleo Central, são abrigados os vocábulos que foram mais frequentemente evocados pelos sujeitos e concomitantemente ocuparam os lugares prioritários no momento da hierarquização dos termos.

No segundo quadrante superior, nominado Elementos Intermediários, estão listadas as palavras que apresentaram frequência relevante no momento da enunciação, mas que não ocuparam colocações prioritárias na hierarquização. Logo abaixo, no quadrante homônimo, há como ocorrências os verbetes cujos índices quantitativos foram inferiores e que não apresentaram colocações importantes, quando hierarquizados os termos.

Finalmente, encontra-se o quadrante em que constam os Elementos Periféricos, nele estão abarcadas as palavras cuja frequência não apresentou grau relevância e que compareceram em momentos posteriores na hierarquização, não revelando ser prioritárias para os depoentes.

O software de processamento de dados possui outro subprograma que é responsável pela categorização dos atributos, o CATEVOC, que serve para realizar o agrupamento das palavras por grau de similaridade semântica e dentro categorias que tanto podem ser sugeridas pelo processador, como podem ser criadas pela equipe de pesquisa.

Nesta investigação, optou-se por não utilizar o categorizador do software, e a equipe resolveu relacionar os atributos em uma planilha de Excel para realizar a anotação da

categoria a que cada um correspondia, e depois se utilizou a ferramenta filtro para separação das categorias e seus respectivos atributos.

4 ... CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentar-se-á a análise dos dados coletados por meio da técnica de Associações Livres de Palavras (ALP), que foram processados no software EVOC e cujas interpretações realizam-se com fundamentos na Teoria das Representações Sociais.

Busca-se nessa pesquisa a identificação das representações sociais das transformações na vida e no trabalho dos pescadores partícipes das ações de qualificação do PROEJA FIC em Cáceres – MT, para isso fez-se uso dos seguintes motes geradores:

1. *A representação do estudante pescador sobre as dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC Pesca;*
2. *A representação do estudante pescador sobre as mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca.*

No decorrer da análise, será vista a comparação entre as representações dos dois momentos distintos sobre a realidade dos estudantes pescadores.

Para formulação das categorias, buscaram-se outros trabalhos de pesquisa cuja Teoria do Núcleo Central foi utilizada como norteadora de análise, ei-las:

1. Atividades docentes: Do que dependem hoje e amanhã, segundo representações sociais de alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso (LIMA, 2008a)
2. Alguns Aspectos de Representações Sociais de professores da UFMT acerca de sua atividade profissional (PAREDES et al., 2001)
3. Educação de Jovens e Adultos em uma Análise Psicossocial: Representações e Práticas Sociais (NAIFF e NAIFF, 2008);
4. Memórias e Representações Sociais de Jovens e Adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas de retorno à escola (FERNANDES, 2012);

Orientando-se por esses estudos, foi possível realizar a acomodação dos atributos nas categorias para que assim ocorressem os desdobramentos necessários à análise das representações sociais.

4.1 Apresentação dos dados referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca

Para levantamento das representações sobre o primeiro questionamento foram coletados dados de 63 estudantes das classes de alfabetização do PROEJA FIC. Nessa fase, foram evocados pelos estudantes 310 vocábulos, dentre os quais foi possível verificar a ocorrência de 99 atributos diferentes.

Dentro desse questionamento encontrou-se uma frequência mínima de evocação de 7, com frequência intermediária de 18,7. O local para estabelecimento do ponto de corte no *corpus*, para aproveitamento dos atributos, foi fixado em razão da existência de queda brusca na frequência das palavras evocadas, comportando assim 54.5%. É desse percentual que se disporá à análise do questionamento referente às dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC.

A fim de realizar uma melhor compreensão do modo como os vocábulos se significam no discurso dos respondentes, realizou-se um trabalho de agrupamento dessas palavras por aproximações semânticas e depois a sua organização em categorias.

No processo de categorização, foram utilizados alguns trabalhos de pesquisa em que a Teoria das Representações Sociais ocupa a centralidade do estudo, conforme se mencionou anteriormente, e a partir desses resultados foi possível a enumeração de categorias que permitiram abrigar os atributos evocados pelos sujeitos da investigação.

A fim de facilitar a visualização da organização das categorias, a partir do *corpus* desse questionamento, dispôs-se da Tabela 5, a seguir, que realiza a ilustração de dados importantes como a frequência e o percentual das ocorrências por categoria.

Verifica-se nessa organização, a evidência de seis categorias, sobre quais serão realizadas discussões a fim de elucidar o seu significado na fala dos sujeitos. Essas discussões se darão em razão do grau de importância da categoria e de sua presença no quadro de representação, bem como na verificação enunciativa de cada um dos vocábulos existentes, de modo a explicitar o conteúdo da representação resultante da técnica de associação de palavras.

Tabela 5 - Categorias referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC

Categorias	f	%
Qualificação	91	29,35%
Relacionamento	18	5,81%
Autonomia	71	22,90%
Cidadania	31	10,00%
Características Pessoais	61	19,68%
Autoestima	10	3,23%
Sem Categoria	28	9,03%
TOTAL	310	100,00%

Nessa tabela consta a enumeração de todas as categorias referentes ao primeiro questionamento, e nessas categorias foram acomodados todos os vocábulos do *corpus*. Verifica-se, assim, o comparecimento das categorias Qualificação, Relacionamento, Autonomia, Cidadania e Características Pessoais. Observa-se ainda que no último item da tabela reuniram-se os atributos que não conseguiram apresentar aproximação semântica significativa a ponto de serem anexados em alguma categoria.

É importante ressaltar que nem todas essas categorias fazem parte do quadro de representações. E diante disso, importa frisar a atuação de duas categorias que se apresentam com grau de importância relevante: Qualificação e Autonomia, que abarcam 29,35% e 22,90%, respectivamente, de todos os elementos do primeiro questionamento.

Com o intuito de permitir uma melhor visualização da relação existente entre atributo e categoria, organizou-se a Tabela 6 em que consta a relação de todas as categorias acompanhadas sequencialmente de seus vocábulos mais relevantes, com a demarcação de sua frequência no *corpus* e o seu percentual. A omissão de alguns atributos dessa tabela se deve à sua baixa frequência.

Na Tabela 6, elegeu-se a quantia de quatro vocábulos por categoria, os quais comparecerão nos quadrantes do quadro de quatro casas em função de sua relevância no conjunto das evocações, isso será verificável durante toda a apresentação dos dados.

Tabela 6 - Categorias referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC com atributos, frequência e percentuais

Categorias	Atributos	F	%
Qualificação	Leitura	41	50,00%
	Aprender	19	23,17%
	Estudar	19	23,17%
	Cozinhar	3	3,66%
Relacionamento	Falar	6	46,15%
	Timidez	5	38,46%
	Amizade	2	15,38%
Autonomia	Escrever	24	48,00%
	Conta	11	22,00%
	Assinatura	8	16,00%
	Conhecimento	7	14,00%
Cidadania	Trabalho	27	87,10%
	Respeito	2	6,45%
	Questionar	2	6,45%
Características Pessoais	Dificuldade	13	44,83%
	Visão	7	24,14%
	Matemática	6	20,69%
	Criança	3	10,34%
Autoestima	Tristeza	2	28,57%
	Conquista	2	28,57%
	Só	2	28,57%
	Bem-estar	1	14,29%

Vê-se nessa organização que algumas categorias abrigam vocábulos com frequência muito baixa, o que significa dizer que essas palavras foram pouco lembradas pelos sujeitos no momento da coleta de dados, e mesmo isso não quer, necessariamente, denotar sua pouca relevância no processo de constituição de representações sociais.

De outro lado, é possível afirmar que algumas palavras menos frequentes poderão figurar no sistema periférico da representação, e devido a essa característica contribuir para o fortalecimento dos elementos constitutivos das representações, uma vez que nesse sistema alojam-se os elementos mais flexíveis que cumprem as funções de concretização, regulação e defesa do núcleo central da representação.

O quadro composto de quatro quadrantes é um elemento essencial à análise do núcleo central das representações sociais e em sua organização interna há a existência de dois sistemas, o central e o periférico da representação social.

Sá (1996) orienta que é preciso calcular a ordem média de evocação de cada palavra com a média das ordens em que ela fora evocada pelos diversos sujeitos. E ressalta ainda que a combinação desses dois critérios, frequência de evocação e ordem média possibilita o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico ou por sua saliência.

Na elaboração do quadro de quatro casas há uma divisão em quatro quadrantes, dois superiores e dois inferiores, e neles é que serão alojados os atributos em função dos índices que precisam ser considerados, como as frequências intermediária e mínima.

Para essa elaboração, utilizaram-se os índices obtidos no relatório do subprograma *RANGMOT* do EVOC. A partir desse relatório constatou-se que a frequência mínima ficou em 07, enquanto que a frequência intermediária ficou em 18,7.

A frequência mínima significa que somente serão mostrados no quadro os vocábulos cuja frequência foi maior ou igual a 07.

A frequência intermediária estabelece sua demarcação no eixo horizontal do quadro, dividindo as posições em superior ou inferior, e a alocação dos atributos, nessas posições, se dará em função de sua relação com o marco divisório. Se a frequência for menor que a média ocupa as posições inferiores (Elementos Intermediários - EI e Elementos Periféricos - EP), se for igual ou maior que a média ocupará as posições superiores (Núcleo Central - NC e Elementos Intermediários - EI).

Além disso, é preciso considerar ainda os lados direito e esquerdo, a partir do eixo vertical do quadrante, e que o posicionamento das palavras nesses lados é determinado pela Ordem Média das Evocações (OME). Esse cálculo é realizado pelo próprio software EVOC, por meio do subprograma *TABGRAF*.

Assim, é possível afirmar que na lateral esquerda serão abrigados os atributos com OME maior ou igual a 2,9, o que significa que esses atributos foram evocados entre a segunda e terceira palavras. Nos dois quadrantes da lateral direita estão dispostos os atributos cuja OME são menores que 2,9. Isto traduz que essas palavras foram mais prontamente evocadas pelos sujeitos.

Nos dois quadrantes da lateral direita estão os vocábulos cuja OME se apresenta igual ou maior que 2,9. O que significa dizer que foram enunciadas mais tardiamente pelos respondentes.

Na sequência desse procedimento é preciso considerar ainda o ponto de corte entre as palavras evocadas que é feito na linha do relatório do *RANGMOT* em que há a queda brusca evidente na frequência das evocações, que no caso deste primeiro questionamento de que se trata foi de 54.5%, e é deste conjunto que serão aproveitados os atributos para ocupação dos espaços no quadro de representações.

De acordo com Sá (1996) para a realização da leitura dos dados é preciso estabelecer conexões entre os elementos estruturais de todos os quadrantes. Para isso, é importante levar em consideração a relevância atribuída pela maior frequência e menor ordem média de evocações, tudo considerando que há um vínculo entre o Núcleo Central e o Sistema Periférico.

Vejamos então o quadro de quatro casas referente ao questionamento 01 que trata das representações dos estudantes pescadores sobre as dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC.

Quadro 6 - Elementos estruturais referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais

OME	< 2,9			≥ 2,9		
F ≥ 18	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Leitura	41	2,000	Escrever	24	3,208
	Trabalho	27	2,852			
	Aprender	19	2,316			
	Estudar	19	2,211			
F < 18	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
	Assinatura	8	2,125	Dificuldade	13	3,692
				Conta	11	2,909
				Conhecimento	7	3,143

Cada atributo constante dos elementos estruturais recebe um significado em função da posição que ocupa na estrutura e ainda pelas relações que é possível estabelecer entre os outros elementos, de outros quadrantes.

No intuito de oferecer melhor visualização dos dados à análise, organizou-se o Quadro 7, e verifica-se nele a substituição dos termos evocados pelas categorias das quais fazem parte.

Essa organização por blocos temáticos nos elementos estruturais nos permite olhar de forma mais abrangente o conjunto das representações e, ainda, como cada categoria ocupa papel de importância dentro da organização interna do sistema representacional.

Quadro 7 - Elementos estruturais substituídos pelas categorias referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca

OME	< 2,9	≥ 2,9
F	<p>PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL</p> <p>Categorias</p> <p>Qualificação</p> <p>Cidadania</p> <p>Qualificação</p> <p>Qualificação</p>	<p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS</p> <p>Categorias</p> <p>Autonomia</p>
≥ 18		
	<p>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS</p> <p>Categorias</p> <p>Autonomia</p>	<p>ELEMENTOS PERIFÉRICOS</p> <p>Categorias</p> <p>Carac.Pessoais</p> <p>Autonomia</p> <p>Autonomia</p>
< 18		

À guisa de complementar a apresentação e organização dos dados coletados, elaborou-se a Tabela 7 somente com as categorias que constituem os elementos estruturais da representação em tela. Apresentam-se ainda suas ocorrências e localizações no quadro de quatro casas. Entende-se, nesse caso, como sendo elementos estruturais aqueles que compõem a estrutura dos quatro quadrantes da representação. Estrutura esta constituída pelo Núcleo Central (NC), pelos Elementos Intermediários (EI) e pelos Elementos Periféricos (EP).

Tabela 7 - Categorias que comparecem no quadro de quatro casas referentes às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais

Categorias	NC	EI	EP	Total	%
Qualificação	3	-	-	3	33,33
Autonomia	-	2	2	4	44,44
Cidadania	1	-	-	1	11,11
Características Pessoais	-	-	1	1	11,11
Total	4	2	3	9	100,0

Esta tabela demonstra mais uma vez a importância das categorias Qualificação e Autonomia, como já se mencionou anteriormente. Só que desta vez essas categorias representam 33,33% e 44,44%, respectivamente, das categorias que constam da composição do quadro de quatro casas, ou seja as mais importantes no processo composicional da representação social.

É possível observar ainda que, de todo o conjunto de categorias elencadas inicialmente, não são todas as que comparecem nos elementos estruturais, devido a pouca relevância no momento das evocações. Dentre elas destaca-se a ausência de Relacionamento e Autoestima.

4.1.1 Análise das evocações dos estudantes pescadores referentes às dificuldades

No primeiro questionamento, sobre *As dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC Pesca*, foi possível verificar 6 categorias: *Qualificação, Relacionamento, Autonomia, Cidadania, Características Pessoais, Autoestima*. Vide Tabela 5.

Desse modo, é possível evidenciar no núcleo central a ocorrência das categorias *Qualificação* e *Cidadania*, esta com 3 ocorrências e aquela com apenas 1, conforme Tabela 7.

Abric (2003) considera o NC como manifestação do pensamento do grupo e que isso assegura a identidade grupal e sua continuidade. É no núcleo central que se concentram as caracterizações da representação social baseadas na historicidade e no conjunto de valores que trazem o grupo e é nesse núcleo que estão aportados os significados que se buscam sobre o objeto.

A categoria *Qualificação* comparece no núcleo central por meio dos vocábulos *leitura, aprender e estudar*. E, é importante salientar que a categoria recebeu essa nomeação na tentativa de abarcar os atributos que conseguissem expressar proximidade nas suas ativações e também por compreender a *Qualificação* como sendo um direito social, que pressupõe oportunizar o acesso de trabalhadores à profissionalização ou à educação, considerando a importância desses elementos para a superação das adversidades da vida diária.

Além disso, é preciso considerar, na sociedade em que vivemos, as relações de trabalho no seu aspecto inerente ao ser humano e que é a partir dessas relações que se reproduzem as outras formas de relacionamento. Nisso, a qualificação, como construção social, aparece como um elemento fundamental, uma vez que é por meio dela que os sujeitos ingressam, mantêm-se ou são alijados do processo produtivo, que garante sua sobrevivência.

Assim, quando a categoria *Qualificação* comparece como elemento estruturante, representada por 3 atributos no núcleo central é possível inferir desse resultado a existência de um consenso entre os pescadores investigados, de que a qualificação e seus pressupostos se configuram como elementos de grande dificuldade na sua condição de nenhuma ou pouca escolaridade.

Inserido nessa categoria está o atributo *leitura* apresentando frequência 41 e OME 2,000, o que lhe confere destaque como mais prontamente evocado, caracterizando-se possivelmente como o mais ativado do núcleo central.

Leitura configura-se como elemento normativo, sólido no conjunto representacional, e sobre ela há que se considerar que, do ponto vista dos estudantes, é bem possível que esse atributo esteja ancorado no conceito de leitura como decodificação dos signos linguísticos. E isso constitui uma habilidade imprescindível no processo comunicacional em nossa sociedade, que apresenta muitas de suas demandas especialmente pela cultura escrita.

Os avanços da tecnologia colocam o homem da contemporaneidade em contato com diversas formas de interação, e a sociedade do consumo o impinge da necessidade de fazer uso desses aparatos, a exemplo da tecnologia celular ou mesmo do computador e da internet. E para o manuseio dessas tecnologias, que a sociedade capitalista torna acessível a todos, é fundamental a habilidade da leitura. Além disso, a modernidade nos coloca também em contato com diversas formas de comunicação escrita, que até mesmo os escolarizados por vezes encontram obstáculos no processo de compreensão das mensagens que circulam.

O pescador não está fora dessa realidade, mesmo que parte de seu tempo esteja dedicado à atividade pesqueira nos acampamentos, ele estabelece concomitantemente relações no espaço urbano, na comercialização do pescado, nos compromissos com a colônia da qual faz parte e também nas relações de consumo, e para todas essas relações emerge a necessidade da leitura como elemento complementar do processo de interação.

Nesse sentido, traz-se o vocábulo *conta* (frequência 11 e OME 2,909), que estando nos elementos periféricos auxilia no processo de compreensão e concretização das significações, já que são ancoradas na realidade dos sujeitos. Esse vocábulo reafirma a ideia de que utilizar uma conta em banco ou mesmo realizar contas nas relações de consumo configuravam-se como uma dificuldade pela pouca escolaridade.

Se ao sujeito não é possível negar essa realidade, conseqüentemente a leitura e as atividades dependentes dela comparecerão como uma dificuldade nos processos sócio-interacionais e isso certamente justifica o posicionamento do atributo *leitura* no núcleo central da representação.

Encontra-se na mesma categoria e posicionado no núcleo central o vocábulo *aprender*, com frequência 19 e OME 2,316. Sobre esse atributo pode-se afirmar que para os pescadores o sentido de aprender pode estar relacionado ao contato e à aquisição de novos conhecimentos. É bem verdade que esse atributo vem reforçado pelo vocábulo *conhecimento* (frequência 7 e OME 3,143), alojado nos elementos periféricos.

É possível, ainda, que na concepção desses sujeitos haja a comunhão de que o *conhecimento* e o aprendizado somente serão possíveis de se auferir no espaço da educação formal. Com essa depreensão, é dedutível que haja dentre esses sujeitos uma ação de autonegação ou de não reconhecimento de seus próprios aprendizados, extraídos das vivências cotidianas, como um conhecimento de valor e que lhe facilita as práticas do dia a dia. Isso faz inclusive com que os sujeitos confirmem a si mesmos o sentido, até, de desvalorização. Esse pensamento clarifica-se na fala de uma estudante do PROEJA FIC Cáceres-MT: *Quando a gente não tem o estudo, a gente não sabe nada. É difícil* (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010).

Por outro lado, é possível inferir que nas diversas situações da vida eles se deparem com a necessidade de deter alguns aprendizados que funcionem como requisito básico para a

construção de outros conhecimentos, e que, portanto, um desconhecimento sobre algo o inabilita a produzir outros aprendizados. Diante disso, é provável que o sujeito vislumbre na escola a superação dessa dificuldade, haja vista que, devido a sua concepção, a escola simbolizará o espaço de **aprender**.

Faz-se essa relação exatamente porque quando questionados sobre o Mote 01 referente às dificuldades, aparece na pergunta indutora a expressão *PROEJA FIC*, o que certamente serviu de referência para a formulação de suas evocações, e principalmente porque a expressão vem como metonímia de escola.

Como elemento do núcleo central, cita-se ainda o vocábulo **estudar**, que apresenta frequência 19 e OME 2,211. Esse atributo foi alojado na categoria *Qualificação* exatamente pelo entendimento de que ambos - estudar e qualificação - perpassam por direitos fundamentais do ser humano, **estudar** por relacionar-se de forma direta à educação e **qualificação** por ser intersecta entre trabalho e educação, colaborando assim na constituição da representação de **aprender**.

A aparição do vocábulo **estudar** no centro das dificuldades é manifestadamente relacionada às outras dificuldades já evocadas **leitura** e **aprender**, uma vez que estas prerrogativas também são elementos consequentes do processo educacional.

Para aprender, ou seja, acessar novos conhecimentos é imprescindível a habilidade da **leitura**, e por meio dela é possível adequar-se às novas exigências comunicacionais da atualidade e estabelecer novas formas de relacionamento. Porém, tudo isso prescinde da ação de **estudar**.

Se **estudar** apresenta-se como dificuldade nas evocações dos pescadores, é porque encontraram em suas vidas diversos obstáculos que tornaram essa ação uma dificuldade, ou mesmo que os impedissem de frequentar o espaço educacional, fosse na chamada idade própria, fosse já na condição de trabalhador em salas de educação de jovens e adultos. Nesse viés, a categoria *Características Pessoais* (Elemento Periférico), reforça a presença do vocábulo **estudar** como uma dificuldade, pois essa categoria abarca alguns elementos de ordem pessoal que marcam impeditivos de os sujeitos frequentarem a escola, como as evocações **dificuldade**, **visão**, **matemática** e **criança**. Ver Tabela 6.

Ilustra-se essa questão na fala de um estudante: *A minha vida inteira, quando não foi na agricultura foi na pescaria. Eu não estudei, não tive chance.* (PROEJA FIC Vídeodocumentário, 2010).

Alojada no núcleo central está também a categoria *Cidadania*, cuja compreensão passa pelo viés da pertença nas diferentes relações sociais e no pleno gozo de direitos e deveres políticos civis e sociais. Fala-se nesse caso de uma cidadania em que sejam garantidos direitos e deveres, mas que sejam também assegurados o acesso e o uso dessas prerrogativas. Cidadania para além da formalidade característica do Estado de direito, mas aquela que consiga superar as diferenças marcadas na história da humanidade, e que o usufruto dos bens e serviços públicos assumam um caráter universal e com igualdade de condições.

Assim, entende-se o **trabalho** como um direito social que possibilita às pessoas o exercício da cidadania. E assim, o verbete **trabalho** com frequência 27 e OME 2,852 é inserido nessa categoria no núcleo central da representação.

Caracterizado no rol referente às dificuldades, é possível deduzir que para o estudante o **trabalho** tem relação direta com as formas de garantir de sua subsistência. E devido à fragilidade de suas condições sociais, pode-se dizer que essa necessidade encontra como alternativa imediata a venda de sua força de trabalho para prover-se do necessário à sobrevivência, na extração de mais-valia inegável nesse conjunto societário.

Ao apresentar **trabalho** como dificuldade, verifica-se que implicitamente esses sujeitos encontram obstáculos para ocupar os postos que lhes garantam rendimentos para uma vida com o mínimo de qualidade, e isso muito provavelmente decorre de sua condição de iletrado,

uma vez que é notória em nossa cultura a sobreposição do conhecimento técnico sobre o conhecimento tácito, ou o aprendizado ao longo da vida. Isso porque vivemos num contexto em que os saberes formais, oriundos das bases científicas, certamente serão mais prestigiados que os conhecimentos populares.

Diante dessa realidade, o estudante investigado se vê diante de uma problemática dual: sem os conhecimentos técnicos formais, ou seja, a escolarização, não será possível aperfeiçoar suas práticas laborais e sem esse aperfeiçoamento permanecerá nas condições de maior vulnerabilidade e de precarização nas relações de trabalho.

Se os sujeitos apontam *trabalho* como dificuldade, e, por outro lado, se inserem no contexto da educação formal por meio do PROEJA FIC é porque certamente o processo de tomada de consciência os fez perceber na escolarização uma via de mobilidade, seja para ingresso, reinserção, ou mesmo para permanência em suas relações de trabalho, como é o caso de pescadores que não desejam abandonar sua prática profissional, mas aperfeiçoá-la de modo a lhe permitir uma atuação mais autônoma das relações exploratórias.

Explicita-se dessa maneira os elementos estruturais constitutivos do núcleo central da representação sobre as dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC, e sobre isso é possível abreviar a aparição das categorias *Qualificação* e *Cidadania* com os verbetes, *leitura*, *trabalho*, *aprender* e *estudar*.

Como núcleo central, esses elementos podem ser considerados o núcleo rígido dessa representação social, apresentando alto grau de estabilidade e concentrando aquilo que se torna resistente a mudanças, demonstrando, portanto, o campo de homogeneidade do pensamento social dos estudantes pescadores.

As características que compõem o núcleo central são as condutoras do pensamento, das ideias e do comportamento do grupo social, e, aliás, é isso que garante a identidade do grupo no que diz respeito ao modo de pensar e agir.

Desse modo, se *Cidadania* e *Qualificação*, com seus respectivos atributos, são categorias que aparecem fortemente ativadas no núcleo central, isso nos leva a crer que existe consenso no pensamento social dos pescadores acerca de que esses elementos caracterizavam-se como obstáculos para a superação de dificuldades na vida e no trabalho.

Sobre isso é possível deduzir que possivelmente não puderam galgar melhores condições em razão da obstaculização imposta pela falta de escolaridade, isso tudo decorrente da negação de direitos sociais a que o Estado tinha o dever de assegurar.

Na sequência dessa análise, compete ainda tratar do Sistema Periférico dessa representação, e sobre isso a teoria do núcleo central afirma que a alocação dos elementos nesse sistema reflete aspectos de caráter mais pessoal dos sujeitos, e que por isso são suscetíveis a mudanças.

Se o núcleo central se caracteriza pela homogeneidade do pensamento, o sistema periférico (elementos intermediários e periféricos) se caracteriza pela heterogeneidade e pelas peculiaridades dos sujeitos, o que não quer dizer que esses sistemas sejam independentes, mas que se complementam na formação da representação social.

Dessa maneira, apresentam-se os elementos que constituem o sistema periférico, observando que nos quadrantes dos elementos intermediários há o comparecimento de duas ocorrências da categoria *Autonomia*, uma com o verbebo *escrever* e outra com *assinatura*.

Nesse sentido, cabe compreender o sentido da categoria *Autonomia* a imersão numa rede de conhecimentos e de habilidades que garantam ao sujeito condições de atuação independente nas interações sociais, de modo que ele realize a compreensão de si, do lugar social que ocupa, de sua capacidade de intervir na escrita de sua própria história. Isso significa também refletir e assumir para si os processos de tomada de decisão sobre as questões que influenciam suas vidas, de modo que vivifiquem experiências organizadas e planejadas a fim de tornar seu cotidiano mais aprazível para viver.

Esse processo de assumir para si e reconhecer-se capaz resulta num estado de independência que leva à maturidade e faz o indivíduo sentir-se livre e confortável para atuar sobre sua própria existência, construindo assim uma identidade baseada na autonomia.

Compondo essa categoria, está inserido no quadrante superior dos elementos intermediários o termo *escrever* com frequência 24 e OME 3,208. Por posicionar-se nos elementos intermediários, esse vocábulo serve como elemento avigorador dos atributos que constam do núcleo central. Nesse sentido é possível inferir que *escrever*, estabelece uma conexão direta com *aprender*, *estudar* e *leitura*, e ao comparecer no reforço das dificuldades nos leva ao entendimento de que se trata de uma inabilidade que faz diferença na vida dos sujeitos, haja vista a complementação das necessidades: a ação da *leitura* é incompleta sem a de *escrever* e as duas, por sua vez, são ferramentas imprescindíveis para *estudar*, que é a trilha para *aprender* e ter contato com novos conhecimentos.

Ilustra-se esse raciocínio na fala de um estudante do programa: *Quando não sabe ler e não sabe escrever é mais difícil ainda, porque todas as coisas você tem que ficar perguntando pros outros.* (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010)

A fala do estudante induz ao entendimento de que a falta da leitura e da escrita conduz a uma situação de dependência, que possivelmente produz alguma forma de constrangimento, e mais ainda compromete a autonomia do sujeito.

Na sequência se traz ainda, do quadrante inferior dos elementos intermediários, o atributo *assinatura* com frequência 8 e OME 2,125. O atributo leva ao entendimento que *assinatura* tem relação com o ato de escrever o próprio nome, o que é bastante significativo na condição de iletrado, primeiro porque o nome é uma de suas primeiras referências enquanto sujeito existente no mundo e também porque essa marca o acompanhará por toda sua existência. E depois porque é uma caracterização simbólica de sua própria identidade. É tão verdade, que na experiência do PROEJA FIC foi possível presenciar o desconforto de diversos estudantes, quando ainda apresentavam seu documento de identificação com a inscrição “não-escolarizado” e quando tinham que firmar documentos fazendo uso da rudimentar almofada de carimbos para impressão da marca polegar.

É possível afirmar que o comparecimento dos atributos *escrever* e *assinatura* nos quadrantes intermediários da representação assumem a função de concretização, haja vista que o surgimento desses atributos é resultado da ancoragem da representação na realidade, e o contexto dessa realidade está devidamente demarcado nos elementos do núcleo central.

Infere-se ainda que não se trata de elementos independentes entre si, mas que formam uma trama representacional que nos leva à compreensão daquilo que suscitava como dificuldades dos estudantes pescadores, antes do PROEJA FIC.

4.2 Apresentação dos Dados Referentes às Mudanças na Vida e no Trabalho Após o Ingresso no PROEJA FIC Pesca

Para elucidação das representações referentes ao segundo questionamento - *Representações das mudanças na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca* – utilizou-se dos mesmos procedimentos descritos no primeiro mote. Considerando isso, doravante não se faz necessária a mesma explicação utilizada anteriormente, uma vez que já se tem conhecimento dos caminhos percorridos à estruturação dessa apresentação dos dados.

Em consulta ao relatório do subprograma *RANGMOT* foi possível verificar que nesse segundo questionamento foram gerados 300 vocábulos, dentre os quais emergiram 87 atributos diferentes.

Ainda nesse relatório, evidenciaram-se os índices necessários à construção do quadro de quatro quadrantes. Fixou-se a frequência mínima em 9 evocações, e o cálculo da ordem média de evocações (OME) ficou em 19,4. Importante registrar ainda que ficou estabelecido o ponto de corte em 45,3%, a partir de onde foi realizado aproveitamento dos atributos para análise.

Nesse questionamento também se realizou o agrupamento dos atributos para melhor abrangência e compreensão no momento da análise, e assim fixaram-se 6 categorias onde foram abrigados os vocábulos evocados pelos sujeitos.

Apresenta-se, então, com o intuito de proporcionar uma melhor ilustração dos dados, a organização das categorias. Para isso, dispôs-se da Tabela 8 que realiza a demonstração da frequência e do percentual de ocorrências por categoria no *corpus*.

Tabela 8 - Categorias referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca

Categorias	f	%
Qualificação	73	24,33%
Relacionamento	40	13,33%
Autonomia	71	23,67%
Cidadania	21	7,00%
Características Pessoais	58	19,33%
Autoestima	23	7,67%
Sem Categoria	14	4,67%
Total	300	100,00%

Verifica-se, desse modo, o comparecimento das categorias Qualificação, Relacionamento, Autonomia, Cidadania e Características Pessoais, e que no último item agruparam-se os atributos que não apresentaram relações que justificassem o acolhimento em alguma das categorias.

Apresenta-se, na sequência, a Tabela 9 contendo o elenco de categorias com seus respectivos atributos, lembrando que só compuseram essa tabela quatro atributos por categoria, aqueles que apresentaram maior frequência. Os demais vocábulos estarão disponíveis no ANEXO.

Tabela 9 - Categorias referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca, com atributos, frequência e percentuais.

Categorias	Atributos	F	%
Qualificação	Leitura	33	47,83%
	Aprender	25	36,23%
	Estudar	11	15,94%
Relacionamento	Amizade	12	42,86%
	Falar	9	32,14%
	Conversar	7	25,00%
Autonomia	Conhecimento	27	46,55%
	Escrever	19	32,76%
	Assinar	6	10,34%
	Conta	6	10,34%
Cidadania	Educação	7	38,89%
	Trabalho	8	44,44%
	Bolsa	3	16,67%
Características Pessoais	Melhoria	8	34,78%
	Experiência	5	21,74%
	Facilidade	5	21,74%
	Gratidão	5	21,74%
Autoestima	Alegria	8	50,00%
	Satisfação	3	18,75%
	Valorização	3	18,75%
	Esperança	2	12,50%

Os vocábulos constantes da Tabela 9 são aqueles que comparecerão nos quadrantes do quadro de quatro casas em função de sua relevância no conjunto das evocações.

Apresenta-se também o quadro composto de quatro quadrantes, que se configura como elemento importante à análise do núcleo central das representações sociais. Desse quadro, vale lembrar a sua organização em dois sistemas: central e periférico.

Para a elaboração do quadro foi necessária a verificação dos índices dispostos no relatório do aplicativo RANGMOT do EVOC. A partir disso, verificou-se que a frequência mínima ficou em 09, enquanto que a frequência intermediária ficou em 19,4.

Lembra-se, sobre a frequência mínima, que somente serão mostrados no quadro os vocábulos cuja frequência foi maior ou igual a 09, enquanto que a intermediária estabelece o eixo horizontal da representação, ponto em que separam-se as posições superior e inferior.

Rememora-se, quanto à lateralidade do quadro, que no lado esquerdo serão acolhidos os vocábulos com OME inferior a 2,9 e no lado direito os atributos com OME menores que 2,9.

Apresenta-se então o quadro de quatro quadrantes com os elementos que compõem a representação:

Quadro 8 - Elementos estruturais referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais

OME		< 2,9		≥ 2,9			
F	≥ 19	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL		ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			
		Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
		Leitura	33	2,273	Conhecimento	27	3,074
		Aprender	25	2,400			
		Escrever	19	2,632			
F	< 19	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		ELEMENTOS PERIFÉRICOS			
		Atributos	F	OME	Atributos	F	OME
		Estudar	11	2,273	Amizade	12	3,667
					Falar	9	3,667

Realizada a organização e apresentação dos elementos estruturais da representação passa-se à apresentação do mesmo quadro, porém com a substituição dos atributos pelas categorias, para as quais foram alojados os vocábulos no processo de categorização.

Quadro 9 - Elementos estruturais substituídos pelas categorias referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca

OME		< 2,9		≥ 2,9			
F	≥ 19	PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL		ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			
		Categorias			Categorias		
		Qualificação			Autonomia		
		Autonomia					
		Qualificação					
F	< 19	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		ELEMENTOS PERIFÉRICOS			
		Categorias			Categorias		
		Qualificação			Relacionamento		
					Relacionamento		

Em complementação à apresentação dos dados, organizou também para esse questionamento a Tabela 10 somente as categorias que fazem parte dos elementos estruturais, ou seja, as mais relevantes e que contribuem para o processo formativo da representação, qual seja:

Tabela 10 - Categorias que comparecem no quadro de quatro casas referentes às mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca, por frequência e termos percentuais

Categorias	NC	EI	EP	Total	%
Qualificação	2	2	-	4	50,0
Autonomia	1	1	-	2	25,0
Relacionamento	-	-	2	2	25,0
Total	3	3	2	8	100,0

Nesta tabela, percebe-se a importância da categoria *Qualificação* que dentro dos elementos estruturais representa 50,0% dos atributos.

É importante destacar que de todas as categorias apresentadas na Tabela 8, nem todas compareceram nos elementos estruturais, isso certamente devido à pouca frequência de seus atributos, o que não as habilitou o ingresso no quadro de representação. Estiveram ausentes nesse caso as categorias: Cidadania, Características Pessoais e Autoestima.

4.2.1 Análise das evocações dos estudantes pescadores referentes às mudanças

O segundo questionamento desse processo de investigação tem relação com o mote indutor referente às *mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca*.

Busca-se com esse questionamento fazer o levantamento das representações dos pescadores a fim de identificar em que setores as mudanças se mostram mais significativas, para assim demonstrar os efeitos do contato com a educação formal na vida desses sujeitos.

No subitem anterior, fez-se a demonstração da representação das dificuldades na vida e no trabalho desses sujeitos e percebeu-se que, a maior parte dos elementos representativos, nos conduzem à ideia do processo educacional, da escola e do trabalho numa inter-relação mútua em que os elementos se congregam na significação de uma vida de dificuldades resultante de falta de oportunidade de acesso à escola e das prerrogativas concernentes a esse espaço, advindas da precarização das relações de trabalho da sociedade capitalista.

Importante lembrar, no contexto desse segundo questionamento, que foram realizados os mesmos procedimentos para tratamento dos dados, e que inclusive no processo de categorização dos atributos foram consideradas as mesmas categorias para acolhimento dos verbetes evocados, isso decorrente das aproximações semânticas dos atributos.

Não obstante, cumpre observar que mesmo havendo a repetição das categorias no primeiro e segundo questionamentos, os resultados de suas ocorrências são distintos e diante de um novo mote indutor cabe, ora, conduzir as significações das categorias e de seus atributos à luz das mudanças encontradas pós-contato com o programa PROEJA FIC.

Assim, destaca-se aqui o comparecimento da categoria *Qualificação* no quadro de representações relativas às mudanças, com 2 ocorrências no núcleo central e com 1 ocorrência nos elementos intermediários, conforme o Quadro 9.

Reafirma-se aqui o sentido da palavra *Qualificação* na perspectiva do direito social do trabalhador, por ser um instrumento que proporciona melhoria na sua relação com o mundo do trabalho, ao assegurar sua subsistência e de sua família.

Dentro dessa categoria, emerge o vocábulo *leitura* com a maior frequência, 33, e mais prontamente evocado pelos sujeitos, OME 2,273. Esse vocábulo traduz do discurso dos sujeitos um elemento representacional das mudanças, e considerando seu posicionamento no quadro é mister evidenciar a alta relevância desse elemento para os sujeitos pescadores.

Possivelmente a habilidade da leitura ampliou suas formas de relação com o mundo, haja vista que ela proporciona elementos contributivos para realização de ações que outrora suscitavam apenas como desejos e que talvez para muitos escolarizados esses desejos significam apenas trivialidades ou assuntos de menor importância.

No entanto, para os pescadores o contato com essa forma de relacionar-se e poder olhar, ler e interpretar as coisas que dizem respeito à sua vida cotidiana, à luz de suas próprias percepções, tem valor inestimável. Como exemplo, pode-se retomar o momento da coleta de dados quando solicitado aos estudantes que escrevessem uma frase que exemplificasse o atributo de maior prioridade para eles, assim foi possível extrair:

- Eu não sabia ler, eu era um cego, agora eu sei usar agenda do celular. (Estudante A, PROEJA FIC)
- Eu já sei ler a Bíblia e a conta de energia. (Estudante B, PROEJA FIC)
- Ler para mim significa conhecimento, cultura e aprendizado. (Estudante C, PROEJA FIC)

Diante desse extrato, é possível verificar que a aquisição da habilidade de leitura capilariza outras habilidades, como o acesso e o uso dos instrumentos tecnológicos, que coloca os sujeitos em conexão com as transformações e novas demandas de comunicação próprias do século XXI.

Outro fator observado é a questão de o sujeito reconhecer-se como ser social, e de poder apropriar-se de conhecimentos por meio da promoção da interculturalidade pelo contato com os livros, ou mesmo daquele que lhe é tão presente no seu cotidiano, a Bíblia, como símbolo da cultura da religião, e com a qual o pescador pode ter uma relação de identificação, já que muito da sua constituição como sujeito passa pelos valores, costumes e comportamentos cujas diretrizes constam nessa obra icônica que é de grande valor para a humanidade.

A *leitura* coloca o sujeito em contato com novas formas de *aprender*. Aliás, cabe destacar este vocábulo que comparece no núcleo central da representação com frequência 25 e OME 2,400.

Observa-se, no entanto, que o mesmo vocábulo comparecia como dificuldade no núcleo central do primeiro questionamento, agora surge como núcleo central representativo de mudanças na vida dos sujeitos, isso no permite inferir que sua participação pelo primeiro contato ou o retorno à escola propiciou uma transformação naquilo que se configurava como obstáculo nos processos cognitivos, o que lhe proporciona distintas formas de olhar o mundo.

Sobre isso se pode trazer a fala de um estudante sobre a transformação a partir da educação formal,

Isso pra eles é lixo, né, e pra nós está se tornando uso. Olha o trabalho que nós estamos fazendo com garrafão [mostrando o artesanato]. Então, pra nós,

antes de entrarmos na escola era “nós não trouxemos o lixo, nós não vamos levar”. E lá mesmo ficava, depois que nós entramos na escola, reeducamos nós mesmos. Só porque o fulano deixou você não vai levar? Leva bota em um tambor de lixo lá na frente, acha um lugar pra colocar o lixo, pra que não fique agredindo o meio-ambiente. (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010).

É possível entender a partir dessa afirmativa que a educação formal, por meio do PROEJA FIC, permite ao sujeito outro modo de lidar com questões importantes, como a natureza. Esse se vê agora como parte integrante do meio em que vive, onde exerce seu trabalho e de onde tira seu sustento. Se essa percepção pôde ser ressignificada a ponto de modificar sua forma de relacionar-se com esse espaço natural, demonstrando preocupação com a preservação, é possível dizer que a aprendizagem constituída no espaço escolar pode inclusive interferir na mudança de postura sobre o caráter exploratório da relação homem e natureza.

Sobre isso, é possível ainda refletir sobre o que depõe um estudante de 58 anos de idade sobre seu processo de aprendizagem:

Eu era assim, não enxergava. Aquilo pra mim era um vulto. Aí quando a leitura começou a entrar na minha boca, na minha ideia, que eu passei a formar letra, escrever. Eu já escrevo alguma coisa já leio até mais ou menos, aí vem a vontade de estudar. (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010).

Nessa fala, o desconhecimento aparece metaforizado como algo que turva visão, ou seja, algo que impossibilita o sujeito de perceber o mundo como alguém pertencente a esse contexto. Ele pode olhar, mas o desconhecimento o impede de ver. E ao passo que a leitura e a escrita começam a fazer parte de suas experiências, e ele começa a compreender que pode fazer parte de tudo isso, o sujeito se posiciona no desejo de continuidade, porque de alguma forma aquilo lhe produz uma mudança, uma transformação. Isso demonstra como o processo de escolarização impregna no sujeito o desejo de querer *ser mais*¹⁰, aí **aprender** torna-se o estimulante para o movimento da busca e por esse querer *ser mais*.

Nesse movimento de busca é possível dar relevo ao atributo **escrever**, que também compõe o núcleo central das representações relativas às mudanças, com frequência 19 e OME 2,632. Esse atributo se repete na representação das dificuldades com frequência 24, porém sua OME não permitiu, naquela ocasião, que ele pudesse ingressar no núcleo central. Mesmo assim, é possível observar sua relevância enquanto dificuldade e a importância de o vocábulo ser revelado desta vez no núcleo central do quadro de representação referentes às mudanças.

Essa comparação nos leva ao entendimento de que, se, se tratava de um entrave para exercer suas atividades, ora comparece como algo que representa mudança, e que possivelmente lhe permite novas experiências.

Nesse contexto, **escrever** na condição de mudança nos remete ao vocábulo **assinatura** que compareceu como dificuldade no primeiro questionamento. Se escrever representa mudança, é porque provavelmente os sujeitos tenham adquirido essa habilidade que antes não tinham, já que antes nem podiam assinar o próprio nome, ou seja, fazer sua **assinatura**.

Ressalta-se ainda que **escrever** comparece na categoria *Autonomia*, e como se discorreu no subitem anterior, essa categoria leva esse nome por compreender os atributos que de alguma maneira conduzam os estudantes para práticas independentes em função da

¹⁰ Paulo Freire concebe o “*ser mais*” como desafio da libertação dos/as oprimidos/as como busca de humanização, em que a natureza humana é programada para ser mais, porém não determinada por estruturas ou princípios inatos (STRECK e ZITKOSKI, 2010, p. 369)

aquisição de novos conhecimentos, nesse sentido reflete-se sobre o que diz um pescador de 58 anos de idade:

Eu decidi estudar pra aprender a preencher a minha DPI¹¹, pra não estar pedindo pros outros lerem pra mim. A minha vida inteira, quando não foi na agricultura foi na pescaria. Eu não estudei, não tive chance. (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010).

Verifica-se nesse testemunho, a confirmação do que o ato de *escrever* como elemento do processo educacional promove transformação na vida do sujeito, vê-se que o fator motivador pela busca do conhecimento escolar é exatamente uma situação de trabalho, nesse caso o preenchimento da Declaração de Pesca Individual, necessário à prática de sua atividade laboral. Se o pescador a partir da escolarização consegue exercer as atividades inerentes ao seu trabalho já na condição de independência, indubitavelmente, vislumbram-se traços de autonomia nas suas relações cotidianas.

Desse modo é plausível sintetizar que os atributos *aprender*, *leitura* e *escrever* comparecendo no núcleo central da representação ratificam a existência de consenso no pensamento social dos pescadores em relação às mudanças de maior significância na vida e no trabalho pelo contato com o PROEJA FIC.

Assim, é admissível afirmar que estando os atributos abrigados nas categorias *Qualificação* e *Autonomia*, estas também de forma genérica são caracterizadas como mudanças proeminentes. Isso induz à compreensão de que o contato com a escola, atende às necessidades de qualificação e, por conseguinte, de autonomia dos sujeitos pescadores que antes estavam na condição de trabalhadores, iletrados, não escolarizados e com limitações de inserção, participação e interação com a sociedade do consumo e do conhecimento.

Aprender, *escrever* e *leitura*, são palavras do campo semântico relativo ao espaço educacional e por isso mesmo apresentam um inter-relacionamento que culmina na congregação de seus significados, e vêm reforçados pelos vocábulos presentes nos elementos intermediários *conhecimento* (EI – Frequência 27 e OME 3,074) e *estudar* (EI – Frequência 11 e OME 2,73). A *leitura* permite não apenas a decodificação das palavras, mas também um modo complementar de estabelecer novas relações de comunicação, como pelo uso de instrumentos tecnológicos, pelo modo de interação com o espaço, pelos letreiros, anúncios, placas e sinais e pelo seu reconhecimento como sujeito pertencente a este mundo e com capacidade de se relacionar de outras formas com ele. Com essa habilidade, os indivíduos dispõem de uma nova forma de contato com as informações que os colocam na disposição e na curiosidade para *aprender*, ao aprender tornam-se alguém com maior *conhecimento* e capacidade criadora e de percepção da realidade. E tudo isso decorre do ato de *estudar*, proporcionado pela presença nos bancos escolares que vem significar que o seu primeiro contato ou o seu retorno à escola produz transformações significativas na sua vida, no seu trabalho e na forma de se compreender e compreender o outro. Sobre essas transformações pode-se ilustrar na seguinte declaração:

É uma transformação muito grande. Só a gente passando é que sabe, e quem teve a oportunidade de estudar desde pequeno, formou e tem facilidade às vezes nem entende o que eu falo e o que eu estou passando. Sabe quando você vem na aula, você pensa igual você foi quando era pequeno? A

¹¹ Declaração de Pesca Individual - DPI: documento personalíssimo necessário para comprovação da atividade da pesca profissional no Estado de Mato Grosso.

primeira vez, pra mim foi isso. Nossa, eu estou maravilhada. (PROEJA FIC Vídeo-documentário, 2010).

Nesse sentido, torna-se evidente o poder transformador da experiência escolar na vida de trabalhadores que não puderam ter o acesso na chamada idade própria, e isso nos permite entender que o direcionamento e a implementação de políticas de inclusão de trabalhadores tem efeitos relevantes na vida desses sujeitos, ainda que aqui realize-se uma análise no campo da subjetividade.

Cabe nesse caso afirmar que a oferta da modalidade PROEJA FIC, ainda como construto experimental teve efeitos positivos no grupo de pescadores investigados, fato verificável no campo de suas representações e na comparação de dois momentos distintos: As dificuldades e as mudanças decorridas da escolarização.

Sobre essas representações, ilustra-se por meio da Figura 5 o campo de convergência ou de interseção entre os dois momentos, o que de certa forma confirma os atributos que foram considerados como de transformações mais relevantes. Isso porque, compareceram no núcleo central das dificuldades e reaparecem no núcleo central das mudanças relevantes, o que nos leva a crer que a ação do PROEJA FIC atendeu às necessidades dos indivíduos, uma vez que o que antes era um obstáculo ora se configura como elemento de transformação, indicando a superação dessas dificuldades, vejamos:

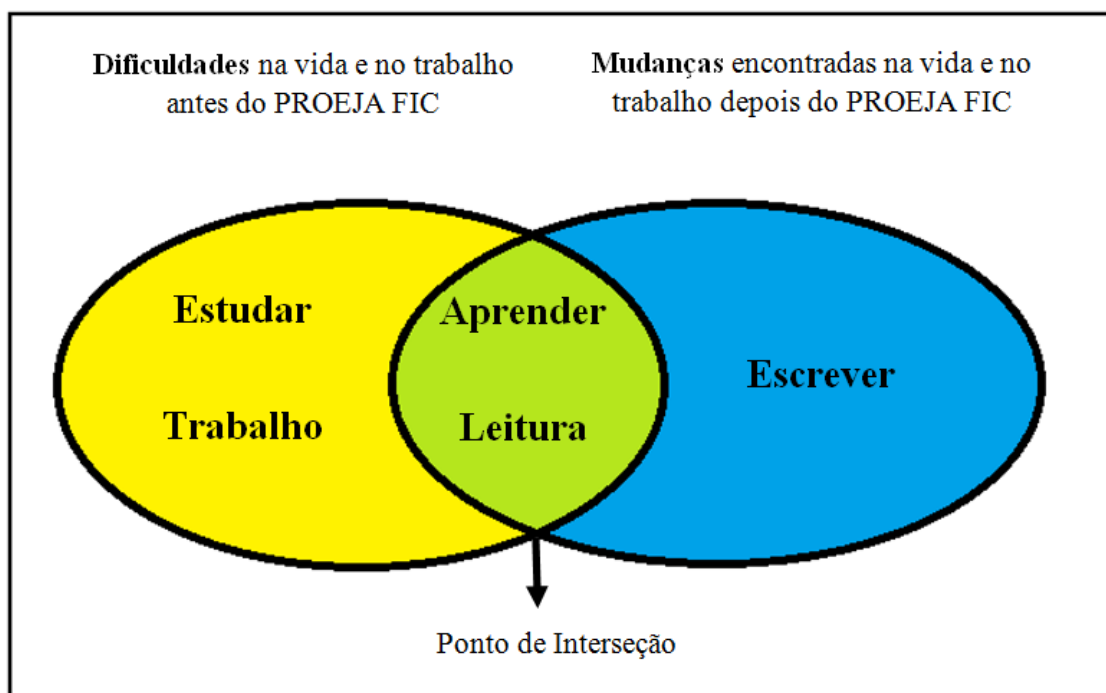


Figura 6 - Ponto de Interseção das Representações Sociais Pescadores sobre as dificuldades e mudanças em relação ao processo de escolarização por meio do PROEJA FIC.

Não se pode, no processo de análise desse segundo questionamento, desconsiderar ainda os elementos periféricos da representação referente às mudanças. Pois esses elementos participam da esquematização da representação, já que esta se pauta na coexistência dos elementos do centro e da periferia.

Assim, pode-se citar a ocorrência dos atributos *amizade* (EP - Frequência 12 e OME 3,66) e *falar* (EP - Frequência 9 e OME 3,66), compondo a categoria denominada *Relacionamento*.

Atribui-se tal nome à categoria em função aproximações dos termos ativados e por perceber a importância do comparecimento desses elementos no contexto das mudanças percebidas pelo contato com a escola.

A categoria *Relacionamento* comparecendo no quadro de representação, ainda que na periferia, tem função reforçadora dos elementos alojados no núcleo central. Desse modo, se os elementos do NC simbolizam as características do espaço formal de educação, é bem provável que os termos de sua periferia, mesmo sendo menos sólidos mas que representam ações do trato cotidiano, venham para confirmar a influência do SP no NC.

Sobre isso se pode afirmar que as relações humanas, marcadas pelos vocábulos *amizade* e *falar* tem alguma importância no processo de representação.

Disso, afirma-se a probabilidade de a escola proporcionar um espaço de integração que permeia as relações interpessoais. A escola como o espaço da convivência, onde os sujeitos comungando do mesmo objetivo na busca do querer *ser mais* veem que podem *ser mais* também em comunidade, relacionando-se com os colegas, que nesse caso têm práticas de labor coincidentes.

Se *amizade* reforça o núcleo central dessa representação é porque certamente no espaço da educação foi possível aprender também a se relacionar com outras pessoas, e dessa questão emergir a afetividade, que conduz à constituição das relações de amizade. Sendo pescadores é provável que nessas interações eles intercambiem experiências, práticas profissionais, e possam falar de suas histórias, aventuras e de suas navegações pelas águas do Rio Paraguai e tudo isso faz da escola um importante espaço de socialização.

A escola produziu nos sujeitos outra transformação: a ampliação do seu convívio social e o aumento de sua rede de relacionamento. Esta categoria irrompe como um reforçador relevante ao demonstrar que à escola não compete somente a oferta de saberes curriculares, ou de simplesmente ensinar a ler, escrever e colocar em contato com conhecimentos técnicos sobre a realidade da pesca, mas que é também o lugar da convivialidade, da comunhão e do reconhecimento de si no outro, que, como ele, carrega histórias de vida semelhantes marcadas pela dificuldade e pelo cerceamento de direitos e oportunidades, mas que agora juntos podem reaver algo disso na busca do querer *ser mais*.

Apresentam-se na sequência alguns extratos dos estudantes sobre as transformações no campo das relações sociais influenciadas pela escola, vejamos:

- Eu fiquei contente de saber ler e ter vários colegas na escola. (Estudante D, PROEJA FIC)
- O Proeja FIC me deu sabedoria. (Estudante E, PROEJA FIC)
- Hoje eu estou contente porque aprendi a ler. (Estudante F, PROEJA FIC)
- O mais importante de aprender é você ter respeito pelas outras pessoas. (Estudante G, PROEJA FIC)
- Agora converso muito bem. (Estudante H, PROEJA FIC)
- Tenho apoio e confiança para progredir. (Estudante I, PROEJA FIC)
- Conhecimento com matérias novas, leituras e novos amigos. (Estudante J, PROEJA FIC)
- Agora eu tenho mais facilidade pra tudo, pra conversar resolver problemas, tudo mudou na minha vida para melhor. (Estudante K, PROEJA FIC)
- Eu conheci muitas pessoas aqui na sala e fiz boas amizades. (Estudante L, PROEJA FIC)

- Eu fiquei contente de saber ler e ter vários colegas na escola. (Estudante M, PROEJA FIC)

Frente a essas considerações, cabe-nos afirmar que as evidências apontam para um resultado de transformações e de superação de dificuldades no tocante às representações dos estudantes pescadores. Pode-se ver na convergência das representações, da dificuldade e da mudança, que os estudantes alcançaram parte dos anseios que foram caracterizados como dificuldades no primeiro momento.

Pode-se dizer que, se aprenderam a ler e escrever, e com isso puderam ampliar seus conhecimentos no espaço educacional, possibilitados pela socialização e pelo intercâmbio de experiências, então, nesse contexto, as categorias *Qualificação* e *Relacionamento* estão contempladas.

Se todos os conhecimentos e vivências originados na escola, no contato com o PROEJA FIC, possibilitam aos sujeitos condições de abandonar a situação de completa dependência, e podem agora - num exemplo simplista - ir e vir guiando-se por seus próprios saberes e habilidades, encontram-se aí sinais de autonomia. Não se fala de uma autonomia plena, mas de elementos que asseguram a independência e evitam situações de constrangimento, mesmo porque é preciso considerar que o ser humano jamais está completo, acabado, mas que nas suas vivências está em constante movimento de aprender e de buscar sua autonomia.

Se tudo isso foi passível de verificação, é porque o Programa PROEJA FIC, pela voz dos indivíduos pesquisados, cumpriu uma função não apenas curricular, mas conseguiu afetar os pescadores e pescadoras para experiências de transformação que certamente modifica o curso de suas vidas, permite olhar para o mundo de maneira diferente, permite se relacionar com o espaço natural, onde vive e trabalha, de forma diferente e permite se relacionar com o outro de forma diferente. E se os modos de relacionar-se são diferentes é porque, sem dúvida nenhuma, está manifesto o poder transformador da educação e da escola, centrado na reciprocidade dos objetivos, dos anseios, das conquistas e das superações entre os sujeitos investigados: Homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras que encontraram na pesca profissional uma alternativa de sobrevivência, por fortuito da vida ou por tradição familiar.

5....CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário recente das pesquisas no campo da educação profissional é proeminente a dedicação de muitas investigações que têm as prerrogativas de inclusão e as práticas pedagógicas relativas ao PROEJA na centralidade das discussões. Primeiro por ser um programa de inclusão relativamente recente, dentre as ações de educação profissional para o público da EJA, e segundo porque essa implementação é consequente de reivindicação de movimentos sociais e de pesquisadores da educação que defendem uma proposta de fazer educacional baseada na integração dos saberes, a fim de superar uma antiga dualidade imposta historicamente: A formação intelectual para os mais aquinhoados e a formação profissional para os filhos dos trabalhadores.

Na complementação da política PROEJA, emanou-se a necessidade de oferecer o PROEJA FIC, para atendimento da EJA Fundamental integrando a educação básica com formação inicial e continuada de trabalhadores. Esta experiência, como se expôs, foi oriunda de edital para adesão voluntária dos IF's. E no IFMT Campus Cáceres vivencia-se esse trabalho no atendimento de pescadores.

O interesse pelo PROEJA FIC Pesca, como objeto de estudo desta investigação se dá, primeiro, pela experiência da participação em pós-graduação *Lato Sensu* em PROEJA, que despertou a curiosidade por conhecer mais sobre a política, e segundo movido pela afetividade, por compor a equipe de condução do programa em Cáceres-MT.

Assim, dedicou-se aqui à observação de uma ação importante, que é o PROEJA FIC, cujo trabalho permitiu que saíssemos do conforto de nossas salas climatizadas e pudéssemos vivenciar um universo de conhecimento diferente daquele para o qual nos habituamos. E nisso foi possível perceber que a mudança de hábito permite mudar muitas outras coisas, principalmente nossa forma de olhar o mundo por meio de nossas práticas no processo educativo. Isto posto devido ao reconhecimento de si no outro, como disse o educador Paulo Freire, e na relação de troca poder preencher e ser preenchido daquilo que nos move nessa existência, buscar o melhor do outro dando de si o melhor.

Nesse processo, primou-se pela importância da voz do trabalhador na condução daquilo que suscita como alternativa para melhoria de suas vidas, e no semear de alguma esperança, iconizada no processo educacional.

Aqui, na realização desta investigação não podia ser diferente, entende-se que é preciso dar voz àqueles que são a razão para a qual, na condição de educadores, dedicamos nossos esforços a fim de contribuir para um fazer pedagógico que estabeleça ruptura com as marcas da exclusão e do autoritarismo.

Assim, buscou-se aqui a detecção daquilo que se conjugava como consenso dentre os estudantes pescadores acerca de suas dificuldades, sem escola, e a sua participação no PROEJA FIC, a fim de verificar o impactos que a escolarização, mesmo tardia, pode ocasionar na vida dos sujeitos.

Para esse levantamento, elegeu-se como fundamento teórico a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, tendo como complemento teórico a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, pela capacidade de extração do consenso do pensamento social. Antes, porém, para realizar a análise propriamente dita foi preciso realizar uma discussão profunda sobre o percurso da educação profissional e da educação de jovens e adultos no Brasil, em que foi possível registrar as marcas históricas da exclusão dos trabalhadores do processo educacional. Somente assim, pôde-se iniciar o desvelamento daquilo que veio a ser matéria essencial à análise das representações dos sujeitos.

Percorrer os meandros desse procedimento investigativo revive em nós as experimentações que sustentam as convicções sobre a contribuição deste trabalho para com o

campo das representações sociais e ainda com as discussões circulantes na academia sobre as políticas do PROEJA e do PROEJA FIC.

Assim, organizou-se a construção representacional de duas instâncias perceptivas: das dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC e das mudanças percebidas na vida e no trabalho depois do ingresso no PROEJA FIC.

Esse levante da representação, em primeira instância, despontou as evidências de uma vida de dificuldades decorrentes da não escolarização, e isso foi perceptível a partir das evocações localizadas no núcleo central da representação e bem como nas categorias acolhedoras dos atributos evocados. E foi assim que emergiram as categorias *Qualificação* e *Cidadania* com os vocábulos *leitura, trabalho, aprender e estudar*.

Ao comparecerem estes elementos envoltos nessas categorias, destacou-se, pela voz dos próprios sujeitos, a ausência de questões que se afirmam de forma inconteste como direitos fundamentais, e que se apresentam como dificuldades na vida dos sujeitos. Se se vive numa sociedade em que o trabalho é um elemento fundante na vida dos sujeitos não se pode admitir que as condições para o acesso a esse direito sejam cerceadas das camadas mais fragilizadas, tendo em vista que vivemos em um Estado Democrático de Direito em que essas prerrogativas constituem-se garantias constitucionais.

Nessa pesquisa, os sujeitos investigados carregam mais um arquétipo, uma população ribeirinha cuja prática profissional é baseada no extrativismo, uma das mais antigas atividades humanas, e talvez isso seja um fato que os deixassem às margens do rio e do ostracismo e à margem da evolução de uma sociedade que cada vez mais apresenta novas demandas pautadas no avanço das tecnologias.

Assim, se lhes foram negadas as questões que eles apresentam como dificuldades, e essas questões se configuram como direitos, há uma explícita constatação de que a omissão do Estado coloca os sujeitos em condições maior vulnerabilidade, ao ponto de não se reconhecerem ativos partícipes no mundo que os cerca, e do qual fazem parte como cidadãos.

De outro lado, o advento da implantação das políticas PROEJA e PROEJA FIC remonta a reparação de uma dívida social com os trabalhadores que por diversas razões foram alijados dos espaços educativos. Inserido nesse contexto é que se buscou as representações dos ribeirinhos referentes ao momento pós-contato com programa, e sobre isso foi possível verificar o comparecimento dos atributos *aprender, leitura e escrever*, como elementos do núcleo central, que por sua vez sintetizam-se nas categorias *Qualificação e Autonomia*.

Emergindo essas categorias como representantes dos atributos que formam as mudanças mais espontaneamente evocadas, podemos afirmar que o consenso no pensamento social dos pescadores indicou para a contemplação das necessidades de qualificação e autonomia, o que de alguma forma contribuiu para transformações nas suas vidas.

Nos resultados, encontraram-se marcas dessas transformações quando da manifestação dos sujeitos evidenciando que os conhecimentos da experiência educacional o levam a modificar suas relações com o outro e com o meio. Verificou-se extrato de que a relação homem natureza começa a se modificar, assumindo a perspectiva do cuidado e da preservação, isso muito provavelmente porque os saberes formais conduziram os sujeitos ao sentimento de pertença nesse mundo.

Os traços de autonomia revelados também configuram um quesito de vital importância nesse contexto, uma vez que essa característica lhes era obstaculizada pela falta de escolaridade. Agora eles se mostram mais seguros para realizar atividades que antes se mostravam dificultosas.

Além disso, a questão do relacionamento aparece como elemento que contribui para a socialização dos sujeitos, e na compreensão de que em comunidade é possível alçar outros voos, e na relação com o outro os indivíduos se reconhecem a si mesmos num movimento de troca, pautado na mutualidade das vivências e de histórias. O sujeito se encontra como ser

social, e nessa condição compreende a melhoria de suas relações e a construção do conhecimento como instâncias também sociais.

E diante disso tudo, o mundo para ele não é o mesmo, as transformações colocam os sujeitos na condição de novas experiências e vivências que doravante mudarão o curso de suas trajetórias. E são tomados pelo sentimento de humanização por agora executarem ações que para outras pessoas não ultrapassa a marca trivialidade, mas que para esses indivíduos tem valor inestimável, e isso está marcadamente registrado nas evidências de satisfação, de afeto, realização e gratidão, verificáveis nos dados que representam as mudanças na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC.

Nesse sentido podemos constatar que o PROEJA FIC, enquanto política pública de inclusão, na experiência desta investigação, apresenta alguma resposta ao trabalhador no que tange a propiciar, por meio da escolarização, a independência para muitas questões, o que, aliás, é um elemento essencial na trilha pela busca de autonomia.

Nessa mesma senda, podemos afirmar que se encontraram aqui traços da emancipação humana, por compreender que as ações decorrentes da participação no PROEJA FIC fizeram os sujeitos ressignificarem alguns modos, hábitos e comportamentos e começaram a sentir-se pertencentes a essa sociedade, agora dotados de habilidades que melhoram sua comunicação, sua interação e, por conseguinte, a qualidade de seus relacionamentos e de suas vidas, isso com alguma independência conquistada, resultado do usufruto do direito à educação e à qualificação que lhe confere o exercício da cidadania. Não se cogita aqui a hipótese de emancipação política, ou mesmo de emancipação econômica, mas se eleva uma característica importante do processo aqui investigado: o poder transformador da escola na vida dos pescadores.

Há que se considerar ainda o fato de o PROEJA FIC não ter se consolidado como uma política pública, já que não se trata de ação assegurada na letra legislativa, mas sim de um edital do MEC-SETEC cuja adesão é facultada aos IF's, isso não assegura a continuidade no atendimento das demandas reprimidas, principalmente quando a gestão nacional da educação profissional não prioriza uma ação como essa, que se pauta numa proposta de formação integral dos trabalhadores, uma vez que congrega saberes básicos e relativos ao trabalho numa ação integradora, que compreende o homem na sua totalidade.

De outro lado, o que se vê no direcionamento das ações do governo federal é o investimento maciço em um programa de contraria essa conquista dos trabalhadores, como é o caso do PRONATEC cuja essência caracteriza-se num retrocesso.

Com essa investigação espera-se contribuir para demarcação do PROEJA FIC como instrumento de transformação na vida dos trabalhadores que historicamente ficaram à margem do conjunto social, espera-se ainda contribuir para esse campo de discussão no sentido de fortalecer as reivindicações dos Fóruns de EJA e dos movimentos sociais no sentido de conquistar a perenidade do PROEJA FIC para que essa não seja apenas uma experiência isolada no percurso da educação profissional, mas que se realinhe para assim consolidar-se como alternativa para promover transformações nas vidas dos milhares de brasileiros e brasileiras que ainda não podem ler e escrever.

6 ... REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-37.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F. ; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: editora da UCG, 2003. p. 37-57.

ALMEIDA, Geraldo José de. As Representações Sociais, o Imaginário e a Construção Social da Realidade. In: SANTOS, M. F. S. ; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

ARAÚJO. José Alfredo de. **A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil**. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas. Rosario, Santa Fé, n.1, p.51-61, out. 2009.

AZEVEDO, F. (Org.) **A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo, 1932. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 15 de mar. de 2013.

BECEVELLI, Indiana; COELHO JÚNIOR, Thalmo; PINEL, Iran. **O (Des)Velar de Escola para Jovens e Adultos em Contexto Escolar: Um Estudo À Luz da Teoria das Representações Sociais**. Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia (Edição especial- ensino profissionalizante). Vitória, n. 3, p.82-89, 2. sem.2007.

BOAVENTURA, Geisa D'Ávila Ribeiro. **O Significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF: UNB, 2010.

BONOW, Dirnei. **A Exclusão Escolar no PROEJA do IF Sul-rio-grandense: Representações Sociais do Evadidos**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas-RS: UFPEL, 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2013.

_____. **Decreto nº 7.566, de 17 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 04 de mar. de 2013.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 07 de mar. 2013

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 de mar. 2013

_____. Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005 (revogado). **Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 de mar. 2013.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 de mar. 2013

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD. 2007.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 05 de março de 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 05 de março de 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2011.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 06 de março de 2013.

_____. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.. Educação. Políticas Sociais: acompanhamento e análise.** Brasília, 2007.

_____. Lei nº 18.890, de 18 de abril de 1931. **Fixa as Diretrizes de Base da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 05 de mar. de 2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes de Base da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.camara.leg.br> Acesso em 05 de mar. de 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 05 de mar. de 2013

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 de mar. de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base do Proeja de Nível Médio e Técnico.** Brasília/DF, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base do Proeja de Nível Fundamental e Formação Inicial e Continuada**. Brasília/DF, 2007b.

_____. **(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Documento Final**. MEC/SETEC. Brasília-DF, 2009.

CORSO, Ângela Maria. **As Representações do Trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: Da Representação Moral do Trabalho ao Trabalho Como Auto-Realização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR: UFPR, 2009.

CRUZ, Manuel Braga. **As Regras do Método Sociológico**. In.: _____ Teorias Sociológicas: Os fundadores e os clássicos (Antologia de Textos) 4.ed. v.1 Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2004. p. 301-400.

CUNHA, Luis Antonio. **O ensino de ofícios e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FARR, Robert M. **Representações Sociais: A Teoria e sua História**. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em Representações Sociais. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31-59.

FÁVERO, Osmar. **MEB – Movimento de Educação de Base - primeiros tempos: 1961-1966**. Texto apresentado no V Encontro Luso-brasileiro de História da Educação realizado em Évora – Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004.

FERNANDES, Andreia da Paixão. **Memórias e Representações Sociais de Jovens e Adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas de retorno à escola**. 2012. 374 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Enciclopédia Ilustrada de Mato Grosso**. Cuiabá-MT. Editora Buriti, 2004.

FRANZOI, Naira Lisboa, SANTOS, Simone Valdete dos. **Mundo do Trabalho, leitura, escrita e oralidade: perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino médio** In: PEREIRA, Nilton Mullet et al. (Orgs). **Ler e escrever: compromisso no Ensino médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, 2008.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Sousa. **História social da educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. *Educação e sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113. Especial. Campinas, out., 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a escola de aprendizes artífices. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

GONÇALVES, Lucrécia Tereza da Silva. **Entre o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB: UFPB, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho A. “**Sem dinheiro não há salvação**”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 191-225.

IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. Cuiabá, 2009.

_____. Campus Cáceres. **Proposta Pedagógica**. Cáceres, 2008.

_____. Campus Cáceres. **Projeto Pedagógico do PROEJA FIC**. Cáceres, 2010.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 63-85.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões da nossa época; v.63.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

LIMA, Mardelides da Silva. **Atividades docentes: Do que dependem hoje e amanhã, segundo representações sociais de alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso**. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2008a.

LIMA, Maria do P. Socorro. **A Representação Social de Escola para Alunos e Alunas da EJA.** 2008b.

LIMA, Rosely Ribeiro. **O Professor da Universidade Federal de Mato Grosso, e algumas de suas circunstâncias.** 340 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Natalino Ferreira. **Efemérides Cacerenses.** Volume I. Brasília – 1992.

MENDONÇA, Celma Concesso. **Real significado da reforma da educação profissional nos anos 90.** In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). *Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição.* Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.** In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.45-66.

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

NAIFF, Luciene Alves; NAIFF, Denis Giovani. **Educação De Jovens e Adultos em uma Análise Psicossocial: Representações e Práticas Sociais.** Revista Psicologia & Sociedade. 2008.

NEUVALD, Luciane. **O ensino agrícola no período populista - 1943/1964: o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso** (atual Escola Agrotécnica Federal de São Vicente - Cuiabá). Revista de Educação Pública. 5, jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/348>>. Acesso em: 07 Mar. 2013.

NÓBREGA, Sheva Maria. **Teoria das representações sociais.** In: MOREIRA, A. S. P. ; JESUINO, J. C. (Org.). **Representação Social: teoria e prática.** 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001. p. 51-80.

PAIVA, José Maria. **Educação Jesuítica no Brasil Colônia.** In: 500 anos de Educação no Brasil. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana & CARVANO, Luiz Marcelo (Orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PAREDES, Eugênia Coelho. **Entrevistas: anotações para pesquisadores iniciantes.** In: MENIN. M. S. de S.; SHIMIZU, A. L. de M. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 131-156.

_____ et al. **Alguns aspectos das representações sociais de professores da UFMT acerca de sua atividade profissional.** Revista de Educação Pública, do Instituto de Educação da UFMT, Mato Grosso, v.10, n. 18, p. 145-173, jul./dez. 2001.

PROEJA FIC – IFMT CÁ CERES (**vídeo-documentário**). Direção de Maurício Martins. Produtora Chá com Nozes. 19 min. Cáceres-MT, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Editoras Vozes, 2003.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do Objeto de Pesquisa.** Rio de Janeiro: EdURJ, 1998.

_____. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

SAVIANI, Demerval. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: historia e historiografia.** Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. – Coleção Memória da Educação.

SILVA, Ivo da. **Educação e Trabalho: A Reforma do Ensino Técnico-Profissional proposta pelo Governo Federal nos Ano 90, no Plano Global da Reestruturação Produtiva.** Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT: UFMT, 2011.

SOUSA, Fabiana Leonardi. **Representações Sociais de Alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre Avaliação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF: UNB, 2011.

STRECK, Danilo, R. e ZITKOSKI, Jaime, J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo,** Alemanha, 1997.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** 2007. Disponível <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm> Acesso em 08 de março de 2013.

VERGÈS, P. MANUEL *Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations,* 2000.

7....ANEXOS

Anexo A – Roteiro de Aplicação dos Instrumentos



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Roteiro para Aplicação

Observar-se-á ANTES da aplicação se está sendo levado o número suficiente de questionários e as folhas do Termo de Consentimento.

Antes de qualquer coisa, lembrar-se de dizer da gratidão aos alunos que quiserem e puderem participar. A colaboração deles é essencial para a realização da nossa pesquisa.

Ao se apresentar aos alunos faça uma breve exposição sobre a Pesquisa.

Sou estudante de mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola. Estou realizando uma pesquisa para conhecer como o Proeja FIC tem ressignificado a vida e o trabalho dos estudantes pescadores.

Solicitar aos alunos que se sentem separados para que possam responder ao questionário individualmente.

Orientar aos alunos, que concordarem em responder a pesquisa, que permaneçam na sala. Aqueles que não quiserem participar sintam-se à vontade para sair.

ATENÇÃO: DIZER DE MODO BASTANTE TRANQUILO: As respostas dadas pelos alunos que concordarem em participar da pesquisa, não serão identificadas ou relacionadas a quem as deu.

Distribuir as folhas referentes à ALP, orientando os alunos para que aguardem as orientações acerca de como preencher, antes de começar a responder.

Explicar através do exemplo dado, como deverão proceder para responder à questão referente à associação de palavras. Obtenha as respostas ao exemplo com a participação dos sujeitos.

Assegurar-se de que todos entenderam as instruções antes de iniciar a aplicação.

Informar aos alunos que a folha preenchida deve permanecer sobre carteira até o término de todas as respostas, e que apenas serão, todas as folhas, recolhidas no final.

Como vocês vêem existem 2 linhas correspondentes às letras: a e b com cinco espaços pequenos, e, em cada um deles, cabe apenas uma palavra. Por favor, escreva palavras soltas, e não expressões ou frases.

Agora, dite a 1ª expressão dando a seguinte instrução:

a) Escrevam, por favor, as cinco primeiras palavras que lhe vierem à cabeça que descrevam, caracterizem ou qualifiquem a sua visão sobre as dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC Pesca.

Instrua o aluno a enumerar as palavras por ordem de importância. Em seguida, peça os alunos que escrevam uma frase utilizando a palavra que consideraram mais importante.

b) Escrevam, por favor, as cinco primeiras palavras que lhe vierem à cabeça que descrevam, caracterizem ou qualifiquem a sua visão sobre as mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca.

Instrua o aluno a enumerar as palavras por ordem de importância. Em seguida, peça os alunos que escrevam uma frase utilizando a palavra que consideraram mais importante.

Confira, no momento da devolução, se todas as questões foram respondidas, inclusive o Questionário de Perfil.

GRAMPEIE, POR ALUNO, TODAS AS FOLHAS, NA SEQUÊNCIA DA APLICAÇÃO.

Lembrar-se de dizer que somos imensamente gratos aos alunos que puderam participar. A colaboração deles é essencial para a realização da nossa pesquisa.

Anexo B – Instrumento de Coleta por Associação Livre de Palavras



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Instrumento de coleta Associação Livre de Palavras

Escreva por favor, cinco palavras soltas que vêm à sua mente a cada vez que for apresentada uma nova questão. Em seguida, enumere por ordem de importância as palavras que você elencou, utilizando-se dos parênteses. Após essa etapa elabore uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante, de acordo com cada questão.

- a) () _____
() _____
() _____
() _____
() _____

- b) () _____
() _____
() _____
() _____
() _____

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo C – Instrumento de Coleta de Dados Censitários



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Gostaríamos de saber um pouco mais sobre você. Por favor, preencha as questões a seguir:

1. Qual o seu sexo?

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.

2. Qual a sua idade?

- (A) Menos de 17 anos.
- (B) 17 anos.
- (C) 18 anos.
- (D) Entre 19 e 25 anos (inclusive).
- (E) Entre 26 e 33 anos (inclusive).
- (F) Entre 34 e 41 anos (inclusive).
- (G) Entre 42 e 49 anos (inclusive).
- (H) 50 anos ou mais

3. Como você se considera:

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

4. Quantos(as) filhos(as) você tem?

- (A) Um(a).
- (B) Dois(duas).
- (C) Três.
- (D) Quatro ou mais.
- (E) Não tenho filhos(as).

5. Se você trabalhou durante seus estudos, com que idade você começou a exercer atividade remunerada?

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.
- (E) Nunca trabalhei enquanto estudava

6. Você já frequentou, alguma vez, escola regular?

- (A) Sim.
- (B) Não.

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo D - Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o pesquisador terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa

n.º	NOME DO PARTICIPANTE	Assinatura do Participante
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		

Anexo E – Rangmot relativo ao percentual de corte e aproveitamento do Mote referente às dificuldades na vida e no trabalho antes do PROEJA FIC

Para revelar a *frequência mínima*, retira-se o número indicador de frequência na primeira coluna imediatamente abaixo do ponto de corte, que aqui está fixado em **07**.

A *frequência intermediária* resulta do cálculo obtido pela divisão da frequência retirada da 5ª coluna logo abaixo do ponto de corte, aqui **169** dividido pela somatória das palavras de maior consenso, somando assim a quantidade de atributos da segunda da segunda coluna logo abaixo do ponto de corte que aqui fixou-se em **09**.

Assim, o resultado da frequência intermediária é **169÷09=18,777**

```
fichier initial : C:\Documents and Settings\Pc\Meus documentos\NOVOS
DADOS\MOTE 01\mot1.Tm2
NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
Nous avons en entree le fichier : C:\Documents and Settings\Pc\Meus
documentos\NOVOS DADOS\MOTE 01\mot1.Tm2
ON CREE LE FICHER : C:\Documents and Settings\Pc\Meus documentos\NOVOS
DADOS\MOTE 01\mot1.dis et C:\Documents and Settings\Pc\Meus
documentos\NOVOS DADOS\MOTE 01\mot1.tm3
```

ENSEMBLE DES MOTS	:FREQ.:	RANGS				
		1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
adquirir	: 1 :	0*	0*	1*		
agenda	: 1 :	0*	0*	1*		
amizade	: 2 :	0*	0*	1*	0*	1*
moyenne : 4.00						
apoio	: 1 :	1*				
aprender	: 19 :	7*	6*	2*	1*	3*
moyenne : 2.32						
armazenar	: 1 :	0*	1*			
assinatura	: 8 :	4*	1*	1*	2*	
moyenne : 2.13						
autonomia	: 3 :	0*	1*	0*	1*	1*
moyenne : 3.67						
bemestar	: 1 :	0*	0*	1*		
biblia	: 1 :	0*	0*	1*		
cansaco	: 1 :	0*	0*	0*	1*	
capacidade	: 1 :	0*	0*	1*		
casa	: 1 :	0*	0*	1*		
casamento	: 1 :	0*	1*			
comprar	: 1 :	0*	1*			
comunicacao	: 2 :	0*	0*	1*	1*	

conceituar	moyenne : 3.50	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
conhecerletra		:	1	:	0*	1*				
conhecimento		:	7	:	1*	2*	1*	1*	2*	
conquista	moyenne : 3.14	:	2	:	1*	0*	0*	1*		
conservar	moyenne : 2.50	:	1	:	0*	0*	1*			
conta		:	11	:	0*	4*	4*	3*		
conversar	moyenne : 2.91	:	1	:	0*	1*				
convivencia		:	1	:	0*	1*				
cozinhar		:	3	:	0*	2*	0*	0*	1*	
crianca	moyenne : 3.00	:	3	:	0*	1*	1*	1*		
criapeixe	moyenne : 3.00	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
depressao		:	1	:	0*	0*	1*			
desconhecimento		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
dificuldade		:	13	:	2*	0*	2*	5*	4*	
distancia	moyenne : 3.69	:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*	
donacasa	moyenne : 4.50	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
emocao		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
empenho		:	1	:	1*					
encaixa		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
ensinar		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
entregamercadoria		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
erros		:	1	:	0*	1*				
escrever		:	24	:	3*	3*	7*	8*	3*	
estudar	moyenne : 3.21	:	19	:	9*	3*	2*	4*	1*	
falar	moyenne : 2.21	:	6	:	0*	0*	3*	1*	2*	
financa	moyenne : 3.83	:	3	:	0*	0*	0*	1*	2*	
habilitacao	moyenne : 4.67	:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*	
horario	moyenne : 4.00	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
idade		:	1	:	0*	0*	1*			
incapaz		:	1	:	0*	0*	0*	1*		

inexperienca		:	2	:	1*	0*	0*	0*	1*
moyenne :	3.00								
informacao		:	1	:	0*	1*			
injustica		:	3	:	0*	1*	1*	1*	
moyenne :	3.00								
interesse		:	2	:	0*	1*	0*	0*	1*
moyenne :	3.50								
irescola		:	5	:	1*	0*	0*	3*	1*
moyenne :	3.60								
jornal		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
leitura		:	41	:	17*	14*	5*	3*	2*
moyenne :	2.00								
lembrar		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
lutar		:	1	:	0*	1*			
mais		:	1	:	0*	0*	1*		
matematica		:	6	:	2*	0*	1*	1*	2*
moyenne :	3.17								
medo		:	1	:	0*	0*	1*		
moradia		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
necessidade		:	1	:	0*	1*			
negocio		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
nãorestudar		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
oportunidade		:	5	:	2*	0*	1*	0*	2*
moyenne :	3.00								
pagar		:	1	:	0*	0*	1*		
palavra		:	1	:	0*	1*			
pensamento		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
perdida		:	1	:	1*				
permanecer		:	1	:	1*				
pescaria		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
pessimo		:	1	:	0*	0*	1*		
placa		:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
moyenne :	4.50								
portugues		:	1	:	0*	1*			
problemas		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
processo		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
professor		:	1	:	0*	1*			
propaganda		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
prosperidade		:	1	:	0*	0*	1*		

quartel		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
querer		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
questionar		:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
	moyenne :		5.00						
raciocinar		:	2	:	1*	0*	1*		
	moyenne :		2.00						
respeito		:	2	:	0*	1*	0*	1*	
	moyenne :		3.00						
responder		:	1	:	0*	0*	1*		
ruim		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
salario		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
saude		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
solucionar		:	1	:	1*				
sono		:	1	:	0*	1*			
tempo		:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*
	moyenne :		4.50						
timidez		:	5	:	0*	0*	1*	2*	2*
	moyenne :		4.20						
trabalho		:	27	:	5*	8*	5*	4*	5*
	moyenne :		2.85						
tristeza		:	2	:	0*	0*	0*	2*	
	moyenne :		4.00						
vaga		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
vencer		:	1	:	1*				
vendedora		:	1	:	0*	0*	1*		
vender		:	2	:	0*	0*	2*		
	moyenne :		3.00						
viajar		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
visao		:	6	:	2*	0*	3*	1*	
	moyenne :		2.50						
vista		:	1	:	0*	1*			

DISTRIBUTION TOTALE		:	310	:	64*	63*	62*	62*	59*				
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*								

Nombre total de mots differents : 99
Nombre total de mots cites : 310

moyenne generale : 2.96 → MEDIA DAS ORDENS MEDIAS DE EVOCACOES

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul evocations	et cumul inverse
1 *	65	65	21.0 % 310 100.0 %
2 *	14	93	30.0 % 245 79.0 %

3 *	5	108	34.8 %	217	70.0 %
5 *	3	123	39.7 %	202	65.2 %
6 *	3	141	45.5 %	187	60.3 %

7 *	1	148	47.7 %	<u>169</u>	54.5 %
8 *	1	156	50.3 %	162	52.3 %
11 *	1	167	53.9 %	154	49.7 %
13 *	1	180	58.1 %	143	46.1 %
19 *	2	218	70.3 %	130	41.9 %
24 *	1	242	78.1 %	92	29.7 %
27 *	1	269	86.8 %	68	21.9 %
41 *	1	310	100.0 %	41	13.2 %

09

Anexo F – Rangmot relativo ao percentual de corte e aproveitamento do Mote referente às mudanças encontradas na vida e no trabalho depois do PROEJA FIC

Para revelar a *frequência mínima*, retira-se o número indicador de frequência na primeira coluna imediatamente abaixo do ponto de corte, que aqui está fixado em **09**.

A *frequência intermediária* resulta do cálculo obtido pela divisão da frequência retirada da 5ª coluna logo abaixo do ponto de corte, aqui **136** dividido pela somatória das palavras de maior consenso, somando assim a quantidade de atributos da segunda da segunda coluna logo abaixo do ponto de corte que aqui fixou-se em **07**.

Assim, o resultado da *frequência intermediária* é **136÷07=19,428**

fichier initial : C:\Documents and Settings\Pc\Meus documentos\NOVOS DADOS\MOTE 02\mot2.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : C:\Documents and Settings\Pc\Meus documentos\NOVOS DADOS\MOTE 02\mot2.Tm2

ON CREE LE FICHER : C:\Documents and Settings\Pc\Meus documentos\NOVOS DADOS\MOTE 02\mot2.dis et C:\Documents and Settings\Pc\Meus documentos\NOVOS DADOS\MOTE 02\mot2.tm3

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS					
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
ajudar		:	1 :	0*	0*	0*	1*
alegria		:	8 :	2*	2*	1*	2*
	moyenne : 2.88						
aleiturata		:	1 :	0*	0*	1*	
amizade		:	12 :	2*	1*	2*	6*
	moyenne : 3.67						
animo		:	1 :	1*			
aprender		:	25 :	9*	6*	3*	2*
	moyenne : 2.40						
assinar		:	6 :	1*	2*	3*	
	moyenne : 2.33						
atencao		:	1 :	0*	0*	1*	
autonomia		:	1 :	0*	0*	1*	
avanco		:	1 :	1*			
bolsa		:	3 :	0*	1*	0*	1*
	moyenne : 3.33						
calendario		:	1 :	0*	0*	1*	
caligrafia		:	1 :	1*			

capacidade		:	1	:	1*					
casa		:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*	
moyenne :	5.00									
certificado		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
chance		:	1	:	0*	1*				
compartilhar		:	3	:	0*	0*	0*	0*	3*	
moyenne :	5.00									
comportamento		:	4	:	1*	1*	1*	0*	1*	
moyenne :	2.75									
comprar		:	3	:	0*	0*	1*	1*	1*	
moyenne :	4.00									
conhecimento		:	27	:	5*	6*	3*	8*	5*	
moyenne :	3.07									
conquista		:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*	
moyenne :	5.00									
conta		:	6	:	1*	1*	2*	1*	1*	
moyenne :	3.00									
continuar		:	1	:	0*	1*				
conversar		:	2	:	0*	0*	1*	1*		
moyenne :	3.50									
conversarr		:	5	:	1*	0*	1*	0*	3*	
moyenne :	3.80									
convivencia		:	4	:	0*	2*	0*	2*		
moyenne :	3.00									
costura		:	1	:	0*	0*	1*			
croche		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
defender		:	1	:	1*					
dinamismo		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
documento		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
economia		:	2	:	0*	0*	0*	2*		
moyenne :	4.00									
educacao		:	7	:	3*	0*	1*	3*		
moyenne :	2.57									
ensinar		:	2	:	0*	0*	0*	1*	1*	
moyenne :	4.50									
equilibrio		:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*	
escrever		:	19	:	4*	4*	7*	3*	1*	
moyenne :	2.63									
esforco		:	1	:	0*	0*	1*			
esperanca		:	2	:	0*	0*	1*	0*	1*	
moyenne :	4.00									
esperteza		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
estabilidade		:	1	:	0*	1*				
estudar		:	11	:	4*	2*	4*	0*	1*	
moyenne :	2.27									
experiencia		:	5	:	1*	2*	1*	1*		
moyenne :	2.40									
facilidade		:	5	:	0*	0*	3*	2*		

falar	moyenne :	3.40	:	9	:	0*	0*	5*	2*	2*
gratidao	moyenne :	3.67	:	4	:	0*	2*	1*	1*	
identidade	moyenne :	2.75	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
importante			:	1	:	0*	1*			
inteligente			:	1	:	1*				
ir-escola			:	1	:	0*	0*	0*	1*	
lavar-roupa			:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
leitura			:	33	:	12*	10*	5*	2*	4*
livro	moyenne :	2.27	:	1	:	1*				
medo			:	1	:	0*	1*			
melhoria			:	7	:	0*	2*	3*	1*	1*
memoria	moyenne :	3.14	:	1	:	1*				
mensagem			:	1	:	0*	0*	0*	1*	
merenda			:	1	:	0*	0*	1*		
mudanca			:	4	:	3*	0*	1*		
nervosismo	moyenne :	1.50	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
olhos			:	1	:	0*	0*	1*		
ocupacao			:	1	:	0*	1*			
organizacao			:	1	:	0*	1*			
paciencia			:	1	:	0*	1*			
pensamento			:	1	:	1*				
pensar			:	1	:	0*	1*			
pescaria			:	1	:	0*	0*	0*	1*	
peessoa			:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
poder			:	1	:	0*	0*	1*		
preservacao			:	1	:	1*				
privilegio			:	1	:	1*				
processamento			:	1	:	0*	1*			
professor			:	1	:	0*	1*			
raciocionar			:	1	:	0*	0*	0*	1*	

respeitar	:	1	:	0*	0*	1*						
satisfacao	:	3	:	0*	0*	1*	1*	1*				
moyenne :		4.00										
saude	:	2	:	0*	2*							
moyenne :		2.00										
seguranca	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*				
sentimento	:	1	:	0*	1*							
significante	:	1	:	1*								
solucionar	:	1	:	0*	0*	0*	1*					
sozinho	:	1	:	0*	0*	1*						
trabalho	:	8	:	1*	3*	1*	3*					
moyenne :		2.75										
valorizacao	:	3	:	1*	1*	0*	1*					
moyenne :		2.33										
vida	:	3	:	1*	0*	0*	1*	1*				
moyenne :		3.33										
visao	:	4	:	0*	1*	1*	2*					
moyenne :		3.25										
viver	:	3	:	0*	0*	0*	1*	2*				
moyenne :		4.67										

DISTRIBUTION TOTALE	:	300	:	64*	63*	62*	58*	53*				
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 87
Nombre total de mots cites : 300

moyenne generale : 2.91

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	52	52	17.3 %	300 100.0 %
2 *	7	66	22.0 %	248 82.7 %
3 *	7	87	29.0 %	234 78.0 %
4 *	5	107	35.7 %	213 71.0 %
5 *	3	122	40.7 %	193 64.3 %
6 *	2	134	44.7 %	178 59.3 %
7 *	2	148	49.3 %	166 55.3 %
8 *	2	164	54.7 %	152 50.7 %
9 *	1	173	57.7 %	136 45.3 %
11 *	1	184	61.3 %	127 42.3 %
12 *	1	196	65.3 %	116 38.7 %
19 *	1	215	71.7 %	104 34.7 %
25 *	1	240	80.0 %	85 28.3 %
27 *	1	267	89.0 %	60 20.0 %
33 *	1	300	100.0 %	33 11.0 %