

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS
DE ATORES
EDUCACIONAIS**

**NO
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**



2020

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS
DE ATORES
EDUCACIONAIS**

**NO
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE**



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Editora Chefe: Patrícia Gonçalves de Freitas
Editor: Roger Goulart Mello
Diagramação: Roger Goulart Mello
Edição de Arte: Patrícia Gonçalves de Freitas
Revisão: O autor

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Me. Doutorando Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – *Universidade Federal Fluminense*
Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S586r Silva, Cristiana Barcelos da, 1983-
Representações sociais de atores educacionais no Instituto
Federal Fluminense [recurso eletrônico] / Cristiana Barcelos da Silva.
– Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-87207-07-0

1. Educação. 2. Planejamento educacional. 3. Professores –
Formação. I. Título.

CDD 370

Elaborado por Ana Carolina Silva de Souza Jorge – CRB6/2610

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2020

Apresentação

Temos o privilégio de apresentar a obra “*Representações Sociais de atores educacionais no Instituto Federal Fluminense*” escrita pela Dr^a Cristiana Barcelos da Silva, que aborda o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as representações sociais vinculadas a alunos e professores relacionados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal Fluminense de Ciência e Tecnologia (IFFluminense) *campus* Campos-Guarus.

O conteúdo desta obra traz importantes discussões capazes de agregar conhecimentos e contribuir para que possamos compreender o ambiente escolar e a dinâmica educacional de forma mais abrangente.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Roger Goulart Mello

Editora e-Publicar

Sumário

1 INTRODUÇÃO	6
2 PROEJA, EDUCAÇÃO E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	11
2.1 A representatividade das pesquisas em PROEJA na comunidade acadêmica	11
2.2 Teoria das Representações Sociais e Educação: algumas pesquisas	13
2.3 Teoria das Representações Sociais e EJA/PROEJA: uma relação contemporânea	17
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	20
3.1 A EJA do ponto de vista histórico.....	20
3.2 A Educação Profissional sob o viés da história	30
4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM CAMINHO, UMA ESCOLHA INTERDISCIPLINAR	41
5 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	54
6 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS-METODOLÓGICOS E RESULTADOS	60
6.1 Local da pesquisa, definição da população e da amostra	60
6.2 Metodologia de coleta de dados.....	62
6.3 Organização das palavras evocadas e tratamento do <i>corpus</i>	65
6.4 O resultado das evocações no <i>EVOC</i> : relatos e discussões	67
6.4.1 Formulação de categorias de análise	67
6.4.2 Análise de Similitude dos elementos: as co-ocorrências.....	73
6.4.3 Estrutura das representações sociais dos alunos: desvelando as palavras evocadas.....	74
6.4.4 Estrutura das representações sociais dos professores: desvelando suas evocações.....	79
6.4.5 Estrutura das representações sociais de alunos e professores: questões de co-ocorrências	83
7 CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	91
SOBRE A AUTORA.....	102

1 INTRODUÇÃO

Várias foram as razões que motivaram o planejamento para a realização do presente estudo. Dentre tantas, destaco três que considerei fundamentais para a decisão de trabalhar essa temática: a primeira foi ter trabalhado em 2009 pela primeira vez com na EJA em um projeto incentivado pelo governo federal e organizado pelo SESI (Serviço Nacional da Indústria) denominado “Educamais”, quando profissionais eram contratados e enviados para indústrias e outras instituições de várias regiões do estado do Rio de Janeiro, a fim de elevar o grau de instrução dos adultos-trabalhadores, dentre eles os meus pais.

A segunda foi a minha matrícula no final do mesmo ano, no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertada pelo IFFluminense destinada aos servidores do quadro de educação pública da região.

O último e determinante motivo foi minha inserção enquanto pesquisadora iniciante, em 2014, na equipe de pesquisa do projeto Obeduc “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológico”. Na ocasião, percebi a possibilidade fecunda de uma discussão a respeito de um objeto que se encontrava imerso em outros tantos, no contexto da EJA e da Educação Profissional (EP): o PROEJA.

O PROEJA adveio de uma decisão governamental que visava atender à demanda de jovens e adultos dentre outros pela oferta de educação profissional técnica de nível médio. Em 13 de julho de 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840 que revogou o decreto anterior (Decreto 5.478/2005 que se limitava ao ensino médio) e ampliou a abrangência do programa para toda a educação básica na modalidade EJA, assumindo o PROEJA como um programa nacional.

Em dezembro de 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e simultaneamente criava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esta lei trouxe consigo um conjunto de determinações as quais os institutos estariam subordinados. O Art. 7º desta lei apresenta em seu inciso primeiro um dos objetivos que os institutos federais devem cumprir, a saber: “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens

e adultos”; o PROEJA, a partir de então, institucionaliza-se como política pública de educação dos institutos federais (BRASIL, 2012).

Com o objetivo de orientar os princípios básicos de implantação do PROEJA, foram publicados em agosto 2007, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação (SETEC/MEC), dois cadernos denominados de “Documento Base”, um deles destinava-se a apresentar os referenciais norteadores do PROEJA para o ensino fundamental (Formação Inicial e Continuada - FIC) e o outro apresentava os referenciais do PROEJA para o ensino médio (Educação Profissional Técnica).

Nestes documentos foi possível destacar que uma das finalidades mais significativas dos cursos propostos, no âmbito de uma política educacional pública, é a capacidade de proporcionar educação básica sólida, vinculada com a formação profissional com foco na formação integral do educando.

Assim, a oferta desses cursos deveria ser orientada para 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 (MEC, 2007).

A relação entre EP e a EJA foi proposta com base em diversos engendramentos na perspectiva de pensar, de forma integrada, o projeto educativo.

Por um lado, a EP abrange diversos processos educativos, de formação e ensino formal em instituições e modalidades variadas. Educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional são termos comumente utilizados indistintamente na literatura e na prática. Referem-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares quanto a qualquer processo de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos, ministrados por uma ampla variedade de cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados.

Por outro lado, a concepção da EJA, na perspectiva de educação continuada ao longo da vida, apresenta-se de forma enfática no Art. 3º da Declaração de Hamburgo (V CONFINTEA, 1997), quando explicitou que a educação de adultos englobava o processo de aprendizagem tanto informal, quanto formal, “[...] onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas

qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade” (p. 33).

Por isso, sobre a formação de professores e gestores, o Documento Base PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, destacou “[...] a necessidade da construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo” (BRASIL, 2012, p. 49). Esta formação necessita de aporte para a garantia da elaboração do planejamento das atividades do curso, da avaliação permanente do processo pedagógico e da socialização das experiências vivenciadas pelas turmas.

Nesse sentido, a SETEC/MEC, como gestora nacional do PROEJA, assumiu a responsabilidade pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de: a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional; b) articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA; e c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2012, p. 60).

Assim o Edital PROEJA-CAPES/SETEC N° 03/2006, **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**, objetivou estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e/ou demais instituições enquadráveis nos termos do edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos, dentre eles, pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. Destaca-se como objetivo específico a ampliação da produção científica sobre questões relacionadas à educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

A partir deste Edital foram criadas linhas e proposições temáticas nas mais variadas instituições de ensino do país, também foram ofertados cursos *lato sensu* e como resultado, houve um estímulo a produção científica significativo.

Nessa direção foi que o Programa de Pós-Graduação de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) teve o seu projeto de


formação contemplado em 2006. O projeto denominado “Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias de Informação e Comunicação”, coordenado pela professora Marília Paixão Linhares, realizado entre 2007 e 2011, num curso do PROEJA do Instituto Federal Fluminense, cumpriu seus objetivos de formação e de pesquisa, utilizando a metodologia de estudos de caso em ambiente virtual.

Em 2012, embora o PROEJA já fosse uma política pública e não mais um Programa da SETEC/MEC desde a Lei n. 11.892/2008, o Programa de Pós-Graduação de Políticas Sociais da UENF submeteu um projeto de continuidade ao que fora coordenado pela professora Marília Paixão. O projeto interdisciplinar denominado “Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos” foi submetido ao Edital CAPES/INEP nº 049/2012, referindo-se ao Observatório da Educação (Obeduc), e aprovado para o período 2013-2016.

Se a expressão “aspectos formativos e metodológicos” no projeto Obeduc aludia à continuidade das pesquisas e uso da metodologia de Estudo de Caso em sala de aula, a expressão “diagnóstico da qualidade de ensino” foi utilizada para referir-se à experiência na utilização de indicadores qualitativos de outra investigação: “Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Rio de Janeiro”, coordenado pela professora Jane Paiva em referência ao Edital do Observatório da Educação 2010, da CAPES/INEP.

Nesse contexto foi que surgiu um projeto de verificação com formato de continuidade híbrido, que deixou de ser programa de governo para se configurar como política pública de estado vem passando por transformações estruturais, porém sem mudar seu nome no cotidiano dos seus destinatários e agentes educacionais. Essa é uma contradição que importa refletir a respeito e indagar: Se há mudanças legais e estruturais, não se deve mais utilizar o nome PROEJA porque este não é mais um programa? Ou, a sigla PROEJA criou uma identidade tal entre seus usuários profissionais e estudantes, que não vale a pena mudar seu nome, pois apesar da transformação legal e estrutural, seus destinatários são os mesmos da educação de jovens e adultos em busca de educação profissional técnica? Nome símbolo ou sigla? Daí emerge o problema que se deseja investigar, o que é PROEJA para esses sujeitos?

Dessa forma, a presente pesquisa integrou um projeto mais amplo contemplado pelo Edital CAPES/INEP nº049/2012, tendo como IES de referência a UENF por meio de três programas de pós-graduação: Ciências Naturais, Políticas Sociais e Cognição & Linguagem;



cujas linhas de pesquisa são respectivamente: Ensino de Ciências; Educação, Política e Cidadania; Pesquisas Interdisciplinares em Comunicação, Educação e Novas Tecnologias da Informação. No âmbito da parceria institucional, o projeto em questão refere-se ao IF-Fluminense, no qual estão inseridos os sujeitos que participarão da pesquisa.

Para melhor compreender a organização dessa pesquisa, ela foi dividida em 7 momentos: Introdução; Revisão da literatura; Histórico da EJA e da EP; Teoria das Representações Sociais; Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais; Procedimentos Técnicos-Metodológicos e Resultados; e Conclusões.

2 PROEJA, EDUCAÇÃO E TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A EJA foi se tornando ao longo dos anos, um importante campo de discussões práticas e teóricas no âmbito do conhecimento científico e do senso comum. Tornou-se um campo fértil de pesquisas do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

A esse respeito, se referindo à história da EJA, Fávero (2004) afirmou que ela foi marcada por uma relação de domínio estabelecida entre a elite e as classes populares, que se manifestou nos documentos oficiais que, por vezes, trataram-na como um favor e não como a institucionalização de um direito.

Corroborando com tal argumento, estudos de Paiva (2012) nos permitiram pensar no caráter fragmentado e desarticulador de algumas políticas públicas de âmbito educacional, que marcaram algumas propostas insuficientes e descontínuas na EJA. Por essa perspectiva, a autora se posicionou analisando os efeitos da proposta e sugerindo uma veemente necessidade de se refletir e pesquisar a respeito do PROEJA.

Inspirada na visão propositiva da professora supracitada, nesta parte do trabalho, buscamos considerar as pesquisas que abordaram a questão do PROEJA, recorrendo a autores que se encarregaram de realizar o "estado da arte" e ao mesmo tempo ampliando as informações já encontradas, nessa temática e sua relação com a TRS.

2.1 A representatividade das pesquisas em PROEJA na comunidade acadêmica

Em seus estudos, Souza (2015) realizando um levantamento das produções acadêmicas no período entre 2009 e 2013, verificou que as principais questões abordadas em relação ao PROEJA foram: I) implantação do PROEJA; II) currículo integrado; III) relação educação e trabalho; IV) perfil dos alunos PROEJA; V) formação de professores para atuar no PROEJA; VI) processo de ensino-aprendizagem; VII) avaliação da aprendizagem; e VIII) evasão escolar. Ela encontrou 7 pesquisas sobre implantação, 11 relacionando Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de EJA, 6 relação Educação-trabalho, 7 trataram do perfil docente, 11 publicações a respeito da formação docente, 10 referente ao processo de ensino-apredizagem, 5 análises relativas ao processo de avaliação e outras 5 abordaram a temática da evasão escolar.

Na intenção de expandir os estudos citados, percebemos que nos últimos anos, as produções cresceram, pois seminários, congressos, livros e artigos foram organizados e publicados por várias instituições. Vários outros autores continuam a publicar trabalhos sobre

o PROEJA, como Costa (2014) que em sua tese tratou de investigar as contribuições do programa na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental - PROEJA FIC, para a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos alunos do IFPA/Campus Tucuruí (Pará), bem como a atuação docente nestes cursos. Constatou que apenas o certificado de Auxiliar Técnico não pareciam suficientes para a inserção no mercado de trabalho local, mas que, a partir desta capacitação inicial, houve o reconhecimento da necessidade de uma certificação técnica integrada ao ensino médio.

Uma produção recente a respeito da avaliação da aprendizagem escolar também foi encontrada. Tem como objetivo analisar os discursos sobre a avaliação da aprendizagem dos sujeitos da Especialização em PROEJA do *Campus Joinville* (Santa Catarina). Com os resultados da pesquisa, percebeu-se que os sujeitos compartilhavam da prática de avaliar seus estudantes em todo o processo de construção do conhecimento, o que seria bastante relevante, pois eles, independentemente do nível de ensino, precisavam ter a sua produção observada em sua totalidade, e não apenas em momentos pontuais em que múltiplos fatores poderiam contribuir positiva ou negativamente para o resultado final de seu processo de ensino-aprendizagem (CLOCK, 2014).

Em um estudo sobre o PROEJA, Oliveira (2014) apresentou alguns resultados parciais que abrangeram alunos do Ensino Fundamental que ingressaram no Ensino Médio da modalidade PROEJA. A pesquisa passou por várias etapas, desde as revisões literárias, o levantamento dos dados, e por fim, apresentando o perfil do grupo pesquisado.

Outra obra, mais recente, que tocou nessa temática foi a de Silva (2014), caracterizado como uma pesquisa quali-quantitativa que teve como objetivo principal analisar aspectos da implementação, andamento e atualidade de um Centro Estadual de Educação Profissional na cidade de Pinhais no Paraná, com vistas a descobrir o porquê do insucesso, causas do abandono e permanência. Concluiu, que houve certas distorções entre o que o documento institucional apresentava e o que ocorreu na implementação. Quanto às causas da evasão, elas foram das mais diversas, dentre elas, os processos excludentes e algumas de suas ramificações distintas que faziam com que o aluno não permanecesse no espaço escolar, sejam elas pela necessidade de trabalhar, de cuidar da família ou de satisfazer seus desejos. Em relação à permanência, as prováveis causas apontadas no estudo foram: necessidade de conclusão rápida, exigência do mercado de trabalho e realização pessoal.

2.2 Teoria das Representações Sociais e Educação: algumas pesquisas

De acordo com nossas leituras, compreendemos que um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino. Elas que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Apoiando-se nessa compreensão, a dupla Jovchelovich e Guareschi (1994, 20), a esse respeito escreveram o seguinte:

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas.

Em se tratando do campo de pesquisa em representações sociais, várias são as temáticas que se utilizam da TRS, uma delas, portanto, é a educação, cujo representante foi o francês Michel Gilly (2002, p.232). Em seus trabalhos, ressaltou a relação entre a TRS e a instituição escolar, considerando a importância do discurso dos agentes dessa instituição como, por exemplo, inspetores, professores, pais e alunos. Justificou seu interesse pelo campo educativo e abordou a questão da função da teoria da seguinte maneira:

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo [...] ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; e da mesma forma, ela favorece as articulações entre psicologia e sociologia da educação.

Como modelo de estudo, citamos a obra denominada “*La sélection implicite à l'école*”, de Mollo-Bouvier (1986). Nela, a autora analisou documentos franceses relacionados ao ensino obrigatório, buscando entender o modo como as informações oficiais, sobre o ensino, eram difundidas entre os sujeitos do processo educativo, em seu estudo: pais, alunos e professores. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos escolares de 1976-1977 e focou as reformas do ensino básico que ocorreram na França, que objetivavam acabar ou evitar a seleção de alunos na escola. A autora apontou que o estudo das representações foi muito importante nessa área, porque possibilitou a análise dos diferentes tipos de discurso, permitindo entender como cada sujeito da pesquisa articulava seus valores e ideologias.

O trio Menin, Shimizu, Lima (2013) analisou 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação que usavam a TRS para estudar representações de ou sobre professores. Investigaram aspectos metodológicos relacionados ao uso dela, tais como: modo de descrição dos sujeitos da pesquisa e variáveis selecionadas nessa caracterização, descrição do objeto de estudo, contextualização e

justificação como objeto de representação social, procedimentos de coleta de dados, adequação e justificação, tratamento dos dados, procedimentos de análise, síntese dos resultados e sua contribuição para a educação, para a formação de professores e para a TRS. Concluíram que a teoria era pouco explorada nos trabalhos, embora, de modo geral, contribuíssem para explicar as representações que professores tinham a respeito de várias dimensões que compunham sua vida profissional.

Os escritos de Machado e Aniceto (2010) identificaram as representações sociais de ciclos de aprendizagem de docentes residentes na cidade de Recife e levaram em conta suas implicações práticas, demarcando a saliência e estrutura dessas representações. Participaram da pesquisa um total de 103 professores. Os resultados apontaram um discurso racionalizado, ou seja, a saliência dessa representação permitiu afirmar que os docentes, embora na prática criticassem e rechasassem os ciclos de aprendizagem, nas suas representações revelaram sintonia com a proposta da rede municipal.

Para Alves Mazzotti (2009) o estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Na obra denominada "As representações sociais da escola do passado: memória, identidade e trajetórias profissionais de professores", Sousa et al. (2007) afirmou que diversos estudos que articulam as questões da educação com os estudos de representações sociais têm-se tornado expressivos na literatura brasileira. Fazem referência a representações sociais de educação, compostos por uma abrangência conceitual e algumas possibilidades de aplicação e interpretações, apresentando recursos que permitam perceber a variedade dos elementos que as constituem.

Com o objetivo de comparar as representações sociais de dois diferentes grupos de estudantes, um matriculado no turno diurno e outro no noturno, sobre o trabalho, a associação trabalho-estudo e o adolescente trabalhador, Oliveira (2005) organizou um levantamento com estudantes do ensino médio público de São Paulo, de ambos os sexos, entre 14 e 18 anos, dentre eles trabalhadores e não trabalhadores. Realizou uma análise estrutural das representações, a partir da qual foram formuladas hipóteses de centralidade dos conteúdos

dessas representações. Dentre os principais resultados destacaram-se: a ancoragem do termo “trabalho” em significados concretos do dia-a-dia, entre os estudantes do período noturno, e em conteúdos morais em ambos os grupo. Houve um predomínio de elementos centrais negativos associados à relação trabalho-estudo entre os estudantes do período noturno e a imagem positiva do adolescente trabalhador em ambos os grupos pesquisados.

No Brasil, outros estudos desenvolvidos sob o enfoque teórico das Representações Sociais no campo educacional têm crescido no meio científico, entre outros pudemos destacar trabalhos de: Carvalho (1983), Gilly (2001), Lins e Santiago (2001), Madeira (2001) e Sousa (2002).

Referenciando-nos por meio de outro estudo de Madeira (2001, 127), constatamos que o autor desenvolveu pesquisas na Região Nordeste brasileira, centrando a investigação nas representações sobre educação e escola para analfabetos adultos, migrantes, trabalhadores rurais e meninos de rua. A partir da utilização da TRS ao estudo de questões educacionais, afirmou que a teoria em questão:

[...] permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudocientificidade que enrijece análises e proposições.

Em outro trabalho, Sousa (2002) do mesmo modo contribuiu, afirmando a importância da TRS como um recurso nas pesquisas educacionais, ao realizar levantamento, junto ao programa de estudos de pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e junto à Fundação Carlos Chagas, buscando descrever a trajetória metodológica que o estudo das Representações Sociais em educação vem desenvolvendo e apontando o processo de apropriação desta teoria pelos pesquisadores da área educacional.

A título de ilustração, Alves-Mazzotti (1994) investigou como meninos trabalhadores e “de rua” representam a escola. Concluiu que não era vista de forma positiva por nenhum dos grupos focalizados. Foi retratada como um lugar que não os acolhia, que desconsiderava as suas necessidades e dificuldades de inserção social, e, portanto, os rejeita.

Estudos realizados no Brasil indicaram a utilidade de ver os fenômenos de "fracasso escolar" e "sucesso escolar" sob a perspectiva das representações sociais. Penin (1992) observou a importância dos educadores conhecerem as representações dos alunos pobres e seus familiares sobre esses fenômenos, e em seguida, refletirem sobre as contradições existentes entre as diversas representações. Para ela, o conhecimento das representações dos

alunos e professores, podem ser indicativas e, portanto contribuírem para a tomada de decisão em torno do sucesso escolar.

Um trabalho realizado por Adorno (1992), que investigou as representações de escola através da memória de menores que cumpriam sentenças em uma instituição penal, concluiu que, para eles, a evasão escolar apresentava-se com um fato inevitável, seja pela pressão econômica, seja pela imposição de um ensino estranho ao seu universo e pelas humilhações sofridas pelo não-saber.

Em um de seus trabalhos intitulado "Representações sociais: pressupostos e implicações" a concepção de Madeira (1991) em relação a representação social foi abordada como um objeto de um processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real. A categoria de totalidade, o princípio de contradição e a lei do movimento foram os instrumentos básicos para a construção de sua proposta teórica, que levantou algumas implicações relativas à abordagem da TRS em questões concretas ligadas à educação, demonstrando, assim, sua pertinência e aplicabilidade nos estudos educacionais.

Quando tratou das representações na educação, Souto (1990) focalizou a universidade. A partir de relatos de funcionários, alunos e professores de uma instituição pública brasileira, ela analisou as representações sociais de professor e seu papel social. As descrições coletadas não abarcaram a totalidade das atividades requisitadas aos docentes. Percebeu que uma visão sobremaneira idealizada foi construída envolta do papel social desse profissional.

Em suas pesquisas Nicolaci-da-Costa (1987) evidenciou que o sucesso escolar do aluno das classes desfavorecidas, tal como o fracasso, poderia implicar sofrimento, uma vez que o preço desse sucesso seria o abandono dos valores, das atitudes, dos comportamentos e da linguagem de seu grupo sociocultural de origem, arriscando-se, assim, a perder por completo sua identidade cultural. Lembrou, ainda, que, curiosamente, as pesquisas sobre "fracasso escolar" tendiam a priorizar as representações obtidas junto à equipe escolar e às famílias, deixando de fora os alunos que ocupavam o lugar central nesse processo.

Desse jeito, a partir dos trabalhos citados percebemos que as pesquisas educacionais têm se valido substancialmente da TRS como recurso teórico-metodológico pertinente na busca pela compreensão das concepções dos sujeitos a partir dos modos como se relacionam e representam a realidade.

2.3 Teoria das Representações Sociais e EJA/PROEJA: uma relação contemporânea

Não se esgotando nas produções acima citadas, também encontramos algumas outras que abordavam a relação entre TRS, não somente ligada à educação, mas restritamente vinculada às questões da EJA e/ou PROEJA.

Em suas análises Santos (2014), por exemplo, apresentou o resultado de uma pesquisa sobre as concepções de 16 alunos do curso de Edificações do PROEJA, do Instituto Federal do Piauí sobre o ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol). Observou que a maioria dos alunos não reconhecia a importância de uma língua estrangeira para o mercado de trabalho. Para eles, os professores que trabalham com essa modalidade de ensino não contribuíam para que suas aulas fossem significativas. Uso de materiais didáticos adequados, conteúdos relacionados à área do curso e aulas mais dinâmicas na concepção dos discentes, ajudariam a despertar seus interesses.

Em um de seus trabalhos, Freitas (2014), com o objetivo investigar o processo de inserção e permanência do professor iniciante na EJA na Região dos Inconfidentes em Minas Gerais, afirmou que os principais motivos se relacionam diretamente aos alunos, expressos nos quesitos ligados a aproximação afetiva, diálogo, troca de experiências, vontade de aprender demonstrada por eles, a satisfação profissional diante da aprendizagem e desenvolvimento destes e ainda, o reconhecimento e valorização de seu trabalho pelos discentes.

Já Lemos, Costa e Lima (2013) trouxeram uma fundamentada discussão a respeito da TRS enquanto um imponente referencial teórico-metodológico e suas aplicabilidade ao processo educativo, sobretudo no trato com a temática da EJA.

No trabalho que objetivou compreender as representações sociais dos professores sobre o trabalho, Magalhães e Pedrosa (2013) revelaram que elas estavam ancoradas no mercado de trabalho, apontando para uma fusão entre trabalho e mercado de trabalho.

O trabalho de Ponte (2012), por sua vez, apontou para o fato de que na representação social dos alunos da EJA. A escola seria um lugar que propiciaria a interação social, o processo de aprendizagem e a geração de novas oportunidades. Revelaram que suas maiores preocupações eram a falta de professor e a vivência de ensino desmotivador.

Na análise de Pereira (2012), que teve por objetivo identificar como o termo "química" se apresentou nas concepções de alunos de EJA, utilizando o suporte teórico-metodológico da

TRS e da TNC concluiu que dentre os vários sentidos, ela esteve vinculada ao conhecimento formal e à instituição escolar.

Da Costa e Lima (2011), ao investigarem as representações sociais de alunos do PROEJA a respeito da leitura de gêneros textuais em inglês, observaram a existência de um núcleo figurativo sobre a aprendizagem da leitura em inglês que condensava os significados expressos pelo grupo associada a vários aspectos, como: dificuldades de aprendizagem, dificuldades em adquirir conhecimentos necessários ao mercado de trabalho competitivo, desespero, inquietação e resistência à leitura em inglês.


Em seu estudo, Boaventura (2010), ao analisar os significados que professores e alunos do Instituto Federal Goiano *campus* Ceres atribuíam ao PROEJA, percebeu que alunos e professores destacaram suas vivências como lugar de desafios e aprendizagem e, por isso, os significados em questão se apresentaram como alternativas para a reflexão sobre as diversas práticas constituintes no programa.

A pesquisa de Mariano (2009) procurou analisar, identificar e interpretar as representações sociais de jovens sobre sucesso e sobre fracasso. Concluiu que as representações sociais sobre sucesso são construídas com base nos elementos relacionados a atributos pessoais, enquanto que as de fracasso, foram construídas com base nos elementos materiais e concretos relacionadas à falta de atributos pessoais.

A apreciação de Naiff (2008) objetivou conhecer as representações sociais de alunos da EJA do município do Rio de Janeiro sobre os motivos que os levaram a abandonar os estudos e a voltar a estudar. Utilizou como técnica de coleta de dados a evocação livre, concluindo que o trabalho foi considerado o principal motivo do abandono. A exigência do mercado de trabalho e a busca por um futuro melhor foram razões elencadas para a explicação do retorno.

As considerações de Pereira e Mazzoti (2008) tiveram por finalidade identificar as representações sociais de Educação Física sustentada pelos alunos de EJA da cidade de Belford Roxo. Com o estudo, foi possível apreender indícios de que as representações sociais de Educação Física para estes alunos trabalhadores se condensaram na metáfora remédio, subordinada a representação de corpo que apareceu como depósito de energia, e se relacionou com o campo de representação de desenvolvimento humano; de gênero; e de escola.

Becevelli, Coelho Junior e Pinel (2007) quando apresentaram as representações sociais de escola de jovens e adultos em contexto escolar na cidade de Colatina (Espírito Santo),



identificaram duas categorias de análise do que seria a escola para eles. A primeira, considerada o único caminho para uma inserção e permanência no mercado de trabalho e a segunda, como um caminho para a ascensão social. Suas análises indicaram que os sujeitos idealizavam a escola, concebendo-a como redentora e salvadora da humanidade, portanto, potencializadora de um futuro melhor.

As investigações de Barreto (2006) por meio de um trabalho diagnóstico compreendeu que as representações sociais de professores de EJA sobre leitura e escrita apontavam para a necessidade de mudança da prática docente, como fator determinante para a eficácia no ensino da escrita e da leitura. Por sua vez, Gomes (2006) lançou mão da perspectiva das representações sociais para conhecer as motivações, perspectivas, necessidades e relações entre educação e trabalho dos alunos e professores do Ensino Médio.

Foi possível observar a utilização da Teoria das Representações Sociais nos estudos de EJA e PROEJA, assim como sua aplicabilidade nas investigações envolvendo essas temáticas.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 A EJA do ponto de vista histórico

Nesta fase do trabalho buscamos suscitar do ponto de vista histórico, algumas discussões em torno da trajetória das iniciativas e políticas de EJA no Brasil.

Inicialmente, recorreremos ao economista, teórico social, filósofo e professor universitário Sowell (2004, p.2) que ao realizar um estudo empírico sobre as ações e propostas de políticas públicas ao redor do mundo (dando foco às ações afirmativas), percebeu que elas têm muito em comum, independente de serem realizadas em países diferentes. Em algumas de suas constatações afirmou que muitas vezes as ações destinadas aos “menos afortunados” são em sua maioria vistas como indesejáveis. São ações efêmeras que carregam o grande desafio de provarem estatisticamente seus efeitos (p.2).

Desse modo, discutir EJA nesse país, significa debater sobre os sentidos e relações de forças, que muitas vezes são expressas em leis e em políticas públicas de Estado. Compreendendo a intenção de focar essas políticas, recorreremos ao professor Osmar Fávero (2011, p. 29) ao elucidar o significado delas enquanto ações de governo com objetivos específicos, pois

[...] são compreendidas como ações realizadas pelo Estado através de mecanismos diversos que podem variar desde planos, programas e projetos, até incentivos ou inibições. Desta perspectiva, o que melhor expressa esses mecanismos é o aparato jurídico, representado por leis e normas. É mais correto, no entanto, entender políticas públicas como uma junção das iniciativas do Estado, ou melhor, da sociedade política com as ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem ao Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas.

Quanto ao papel do Estado na elaboração de ações e políticas públicas Shimore (1996) enumerou uma série de sugestões com base na experiência norte americana, são elas: a necessidade de pensar ações próprias e com vistas às necessidades específica de cada lugar; o fato de pensá-las como questão moral; considerar as forças históricas, sociais e estruturais como forma de compreensão das injustiças; ações governamentais bem definidas; meios de implementação elegidos de maneira minuciosa; prevenção da construção de argumentos contrários, sobretudo, por parte dos não beneficiados; pensar questões políticas imbricadas no período pós adoção e implementação que precisarão ser decididas via Poder Judiciário.

Pensando na amplitude do conceito e nas especificidades muito próprias da construção dos sentidos em torno EJA, buscamos na literatura especializada compreender os caminhos

percorridos pela EJA, desde as primeiras iniciativas governamentais, passando pelas propostas em vigor no século XXI, até ao PROEJA.

Se um dos pressupostos para refletir sobre o homem é a questão da temporalidade e, portanto, da história, podemos afirmar que a trajetória da EJA no Brasil apresentou inúmeras variações do ponto de vista humano, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que acabaram por caracterizar os seus diferentes momentos (BEISIEGEL,1982).

No plano internacional, até o advento da II Guerra Mundial (1939-1945), a EJA era concebida como a extensão da educação formal, sobretudo para os moradores das periferias urbanas e rurais. Somente a partir da I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (I CONFITEA), ocorrida em 1949 na Dinamarca, a EJA foi compreendida como educação moral, tanto que afirmou-se que "[...] no Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada popular, isto é, uma educação para o povo, o que significava difusão do ensino elementar" (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 42).

Se tratando de Brasil, no período colonial a ausência de políticas públicas resultou em ações elaboradas pelos jesuítas, voltadas para a alfabetização de cunho catequético. A referência à população adulta era mais de ordem religiosa que educativa. Com a expulsão da Companhia de Jesus no século XVIII, o sistema de ensino foi desorganizado e novas iniciativas ressurgiram no período imperial (BEISIEGEL,1982).

No Império, a vinda da família real propiciou a consolidação de um sistema público de educação elementar, quando a Constituição Federal de 1824 previa a oferta de curso primário gratuito para os não-escravos. O índice de analfabetismo era tão grande que ações filantrópicas se ocuparam em oferecer, por meio da educação, uma espécie de regeneração da disciplina aos pobres brancos e negros libertos (ARROYO, 2007).

Ainda no período imperial, algumas reformas educacionais aconteceram, preconizando a necessidade de ensino noturno para analfabetos, tanto que em 1876, um relatório elaborado pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo apontava para a existência de 200 mil pessoas frequentes às aulas noturnas, única forma de educação de adultos praticada no país (CUNHA, 1999).

Com a proclamação da República em 1889 e a promulgação da Constituição de 1891, inaugurou-se uma concepção federalista em que a responsabilidade pública pelo ensino foi descentralizada nas províncias e municípios. Cabia à União o papel de articular as atividades

ligadas à educação. Momento em que assumiu certa responsabilidade com o ensino secundário e superior. Nesse período, dados estatísticos já faziam parte das preocupações no âmbito da educação (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 88).

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação, quando o seu primeiro ministro Francisco Campos, criou o Conselho Nacional de Educação, período em que instituiu o ensino comercial e reformou o secundário. Desse modo, foram que as primeiras iniciativas sistemáticas em relação à EJA surgiram a partir da década de 1930, ocasião em que a Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicou pela primeira vez no país a educação de adultos como dever do Estado. A oferta de ensino público primário gratuito e obrigatório tornou-se direito de todo o cidadão, extensivo aos jovens e adultos (VENTURA, 2001).

Segundo a autora supracitada, a revolução de 1930 foi do ponto de vista educacional, um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Nesse momento, as políticas públicas se efetivavam a partir da necessidade de qualificação e diversificação da mão de obra trabalhadora. Assim, a questão da EJA ganhou expressão, como acenou de maneira geral o professor Frigotto (2001, p. 30):

A Educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e a sua reprodução.

As décadas posteriores aos anos de 1940 foram de efervescência no que concernem as políticas públicas. O final da II Guerra Mundial levou para o mundo a vitória dos ideais democráticos, suscitando no Brasil, as discussões em torno da EJA, como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) que previa o repasse de 25% de recursos da União aos Estados para serem aplicados na educação supletiva dos adultos, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) que se dedicou a fomentar e publicar obras ligadas ao Ensino Supletivo e o lançamento de campanhas de educação que visavam alfabetizar e aprofundar o trabalho educativo. Essas ações marcaram uma nova etapa na

educação de adultos, pois pensar em progresso social e econômico era pensar em uma política de educação de base (BEISIEGEL, 1982).

Vale destacar que após essa década de 1940 o analfabetismo passou a ser visto como grande problema nacional, uma vez que esse girava em torno de 55% de toda a população brasileira. O pesquisador Osmar Fávero (2004, p. 17) interpretou o lançamento das campanhas emergências para a diminuição do analfabetismo da seguinte maneira:

[...] mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre.

Em 1945, com o final da ditadura, houve um movimento de fortalecimentos dos princípios democráticos no Brasil. Em âmbito internacional, institui-se a UNESCO (United National Educational, Scientific and Culture Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que solicitou aos países integrantes (dentre eles, o Brasil) a tarefa de educar jovens e adultos. Por consequência desse movimento, o governo brasileiro lançou no ano de 1947 a Campanha de Educação de Adultos com a proposta de alfabetizar em 3 meses, oferecendo curso noturno (com capacitação profissional e desenvolvimento comunitário (CUNHA, 1999).

Ao explicar o lançamento dessa campanha brasileira destinada diretamente a adultos, Soares (1996) elencou dois motivos determinantes para a sua criação. O primeiro, a relação do ano desta com o período pós-guerra, que impulsionou a nível internacional uma série de discussões em relação à temática. Nesses meandros, podemos citar o papel da ONU (Organizações das Nações Unidas) que elaborou várias recomendações aos países, entre elas, algumas específicas para a educação de adultos. O segundo, atribuiu ao fim do Estado Novo, período em que se iniciou um novo processo de democratização, que por sua vez, estimulou a necessidade de ampliação do número de eleitores. Interessante ressaltar que as discussões eram tantas que na ocasião, a Associação de Professores Noturnos e o Departamento de Educação preparavam o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, lançando o slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado” (SOARES, 1996).

Em 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com destaque para filosofia do educador Paulo Freire, que defendia ideias progressistas de uma educação igualitária e com intensa mobilização popular. O educador apresentou na ocasião, uma proposta de educação para a liberdade, pautada em uma perspectiva educacional com

consequências políticas, sociais e econômicas. A partir da década de 60, movimentos populares se organizaram no Norte e Nordeste do Brasil, em prol da alfabetização de jovens e adultos. Em Recife, nasceu o Movimento de Cultura Popular, os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes e o Movimento de Educação de Base. Em Natal a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba. Os representantes destes grupos se organizaram e pressionaram o governo federal a fim de que este oferecesse apoio e coordenasse tais iniciativas a nível nacional, o que fora feito no ano de 1963, ano em que foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, como avigorou o estudioso Guadêncio Frigotto (2003, p. 38):

Na década de 50 e início da década de 60, esboçou-se, na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para reformas de base e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político- econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional.

Desse modo, ao longo desses 10 anos, uma nova visão sobre a questão da EJA emergiu, em concomitância com a consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de jovens e adultos, tendo como principal referência o professor Paulo Freire. No ano de 1963, a Campanha de Educação de Adultos (CEAA) se encerrou e Freire se encarregou de organizar o primeiro Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (SOARES, 1996).

Em nível internacional, no mesmo ano da CEAA, ocorreu a II CONFITEA, realizada em Montreal, que apontou para dois diferentes enfoques: a EJA concebida como uma continuação formal, enquanto educação permanente e ela compreendida como uma educação comunitária ou de base (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Em março de 1964, as forças de direita instauraram o golpe militar, com a intenção de desmobilizar as iniciativas populares. Freire foi exilado e as ações e iniciativas ligadas à EJA foram extintas. Mas, devido aos altos índices de analfabetismo ainda em alta no país, o governo no ano seguinte ao golpe, lançou a Cruzada ABC, com a pretensão de subordinada ao capital internacional, desenvolver programas de alfabetização e formação continuada de jovens e adultos (VENTURA, 2001).

No contexto de desmobilização, “[...] os programas promovidos a partir do início dos anos 60 apareciam como um perigo para estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista” (PAIVA, 1987, p. 259). Para Pereira (2007), a repressão contra as práticas

conscientizadoras defendidas pelos educadores se justificava devido a ameaça ao processo de dominação, pretendido pelos militares no poder.

No período da ditadura militar, o governo brasileiro confiou a *United States for International Development* (USAID) a organização do sistema educacional. A intenção era enfraquecer os movimentos de educação e desarticular os trabalhos de conscientização. Se tratando da EJA, em 1966 a USAID iniciou a organização das atividades na Região Nordeste do país, palco de fortes mobilizações conscientizadoras.

Segundo Ventura (2001), em 1967 foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo objetivo era erradicar o analfabetismo, que até a década de 1980 atingia o território nacional. Ele tinha objetivos bem definidos e de cunho político e ideológico, no sentido de inculcar nos operários valores capitalistas. Quase duas décadas após sua criação, em 1985 foi substituído pela Fundação Educar que tinha como meta assessorar municípios e instituições que ofereciam o ensino supletivo. Na ocasião, a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5692/71 regulamentava o ensino supletivo, diferenciando-o do ensino regular e do ensino secundário, separando um capítulo próprio composto de cinco artigos e apontando as seguintes funções: suplência, suprimento e aprendizagem e qualificação.

No ano seguinte à lei nº. 5692, ocorreu a III CONFITEA, em Tóquio. Nela, a EJA foi entendida como suplência da educação formal, cujo objetivo era reintroduzir pessoas jovens e adultas no sistema formal de educação, sobretudo os analfabetos (GADOTTI; ROMÃO, 2011). A lei não incorporou os ideais dos movimentos anteriores de conscientização da população, antes atendeu a solicitação do modelo modernizador de educação à distância, pautado no pensamento tecnicista (DI PIERRO, 2005).

A fim de organizar o Ensino Supletivo em 1974, o MEC alvitrou e as Secretarias Estaduais de Educação implantam os Centros de Estudos Supletivos (VENTURA 2001). A única iniciativa que se manteve em exercício no período ditatorial foi o Movimento de Educação Básica (MEB), criado em 1961 e mantido com recursos da União a partir do ano seguinte. Pereira (2007) atribui sua permanência, ao vínculo que o movimento tinha com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Com a ditadura instalada, somaram-se nove anos sem investimento na EJA. O objetivo da ausência de políticas “[...] era fazer uma intervenção na educação que apagasse a prática dos anos anteriores ao golpe e disseminasse a ideia de neutralidade política na educação” (PEREIRA, 2007, p. 58).

Nos década de 1980, movimentos populares ganham força e manifestações se espalham pelo país, trazendo uma possibilidade de reconstrução de uma nação mais democrática e humana. Os que sonhavam com uma sociedade mais justa, se organizaram em sindicatos e associações e trouxeram em pauta a necessidade de democratização do país. Segundo Saviani (1995), do ponto de vista organizacional, a década de 80 foi umas das mais fecundas em termos de educação. Exigiram-se direitos, inclusão e alargamento da cidadania.

Em 1985, foi realizada em Paris a IV CONFITEA, que por sua vez, no plano macro, caracterizou a EJA com base numa pluralidade de conceitos. Nela inúmeros temas foram discutidos, dentre eles, a educação do campo, a educação familiar, a alfabetização de adultos, a pós-alfabetização, a educação em saúde e nutrição, a educação cooperativa, a educação vocacional e a educação técnica (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Com o propósito de preparar o país para o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi criada no Brasil, em 1989, a Comissão Nacional de Alfabetização, a princípio coordenada por Paulo Freire e posteriormente por José Eustáquio Romão, com o desígnio de elaborar diretrizes para a construção de políticas públicas de alfabetização (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Nos anos 90, o desafio da EJA passou a ser um estabelecimento de uma política pública ampla e duradoura. Em nível internacional percebeu-se nos discursos oficiais, um crescente reconhecimento da importância da EJA expresso, nas várias conferências organizadas pela UNESCO, sobretudo a V CONFITEA, ocorrida na cidade de Hamburgo (Alemanha) que proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Estas, por sua vez, serviram de estímulo para mobilização no Brasil dos crescentes Fóruns Estaduais de EJA e instituição pelo MEC (Ministérios da Educação e Cultura) da Comissão Nacional de EJA (DI PIERRO, 2005).

Em 1990, o presidente Fernando Collor assumiu uma política neoliberal de estímulo ao setor privado, desobrigando o Estado de suas responsabilidades sociais. No mesmo ano, cria o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto no ano seguinte (PEREIRA, 2007).

De acordo com Pereira (2007), ao longo do governo Collor não houve investimento na EJA, mas paralelamente ao descaso na esfera federal, houve vários grupos de alfabetizadores, sobretudo o mesmo Freire (na ocasião secretário da educação do município de São Paulo), que discutiram e implementaram ações para a EJA.

Ainda no plano internacional, ocorreu em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos convocada pela UNESCO. Nela, os países envolvidos, elaboraram um documento conhecido como “A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos”, cujo um dos temas principais foi a garantia das necessidades básicas de aprendizagem. Consagrou a ideia de que a alfabetização não poderia ser dissociada do processo de pós-alfabetização, em outras palavras, das necessidades básicas de aprendizagem. Após o evento, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para todos que trouxe uma análise situacional da educação no país e traçou metas e objetivos para erradicar o analfabetismo, versando o seguinte:

Os compromissos que o governo brasileiro ora assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas da educação de seu povo, expressa-se no Plano Decenal de Educação para todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2000, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p. 12).

Tomando como referência os dados alarmantes sobre o pouco tempo de estudos (em anos), os altos índices de analfabetos e indivíduos que não frequentaram a escola, o plano também apontou para a necessidade de sistematização da EJA, via formação continuada.

Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos entre 15-29 anos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados. Entretanto, eles devem resultar de novos acordos de articulação entre as administrações estaduais, municipais de ensino, instituições especializadas de formação de profissionais e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistema de descentralização, com elevada flexibilidade e versalidade (BRASIL, 1993, p. 41).

Com a Fundação Educar criada em 1986, mas já extinta em 1990, o país ficou sem proposta política para a EJA. Ficando a política federal para jovens e adultos a cargo da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (Coeja), órgão subordinado a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (PERREIRA, 2007).

Com a eleição para presidência em 1995, do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), também de linha neoliberal, a EJA continuou fora do campo das prioridades governamentais, tanto que em um de seus pronunciamentos, esclareceu que ser possível conviver com a contradição, sem que ela abale ou ainda transforme a realidade (CARDOSO, 1997).

No Governo FHC, alguns programas foram criados - não pelo Ministério da Educação - dentre eles podemos citar o Plano de qualificação profissional (Planfor) elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho em 1995 e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. Vigorou até 2003 e teve

como objetivo principal o desenvolvimento de ações de educação profissional, buscando contribuir para a redução do desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa (PEA); combater a pobreza e a desigualdade social; assim como elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo (BRASIL, 2001).

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) também data do Governo FHC. O PAS surgiu em janeiro de 1997 como uma proposta inicial de atuar na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do país. Abrangeu as regiões Centro-Oeste e Sudeste, e outros países da África de língua portuguesa (PERREIRA, 2007).

Se tratando das legislações nacionais, a nova Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe algumas conquistas, dentre elas o direito de voto para todos (inclusive os analfabetos) e anunciou também a EJA, via Emenda Constitucional nº 59/2009, ao apresentar a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I), evidenciando a responsabilidade do Estado para com os jovens e adultos cujo acesso ao Ensino Fundamental e Médio, não foi possibilitado na idade regular. A LDBEN nº. 9.394/96 complementou a CF ao determinar que:

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 (BRASIL, 1996).

A nova LDBEN na seção V foi composta de dois artigos (art. 37 e 38). Neles o governo diminui a idade mínima para exames supletivos de 18 para 14 anos e tomou outras medidas com a intenção de aumentar o número de concluintes do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2007).

Voltando às ideias da V CONFITEA, ocorrida em julho de 1997, se afirmou que somente o desenvolvimento centrado no indivíduo e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito dos direitos humanos, levariam a um desenvolvimento justo e sustentável, fundamental para a sobrevivência das futuras gerações. Na declaração encontramos o seguinte:

É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente (UNESCO, 1997, p. 1).

Quanto ao papel do poder público, a Declaração de Hamburgo, pareceu apontar para o seguinte quanto às ações futuras do governo, para a modalidade:

O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas. No contexto das novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade, o papel do Estado está em transformação. Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. Governos e parceiros sociais devem tomar medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, cabe ao Estado garantir aos cidadãos a possibilidade de expressar suas necessidades e suas aspirações em termos educacionais. No que tange ao governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível (UNESCO, 1997, p. 2-3).

Esse documento como reflexo de uma discussão planetária, assim como outras conferências e fóruns de discussão, dentre outros motivos, por certo, impulsionaram a elaboração de programas e propostas que tivesse como foco a EJA no Brasil (GADOTTI; ROMÃO, 2011). O período histórico de transição do milênio, ou seja, o interregno entre os anos já vividos no século XX e o que ainda estavam por vim na virada do século, foram marcados pelo crescimento das aspirações de inclusão de jovens e adultos em programas educacionais. No caso brasileiro, vários foram os fatores que apontaram para uma demanda em potencial acumulada ao longo de uma história de negação de direitos. A esse respeito, Garcia (2008, p.8) afirmou o seguinte: "Garantir o direito à escolarização de jovens e adultos - EJA, sujeitos que há muito estão fora do sistema escolar, é uma demanda histórica no Brasil".

No início do século XXI, vários movimentos dentro e fora do Brasil ocorrerão em defesa da democracia e dos direitos sociais, bem como acordos internacionais que buscavam contribuir para que a EJA fosse considerada uma modalidade específica da educação. Sobre esse novo tempo Paiva (2006, p.24) acreditou que: "O refazer da história, pelo direito à educação, desafia-nos, para que seja possível de novo acreditar na história como possibilidade, que reinvente o direito à vida de todos, com todas as diferenças, como iguais".

Quanto a esse movimento, vários fatores contribuíram para a sua existência, sobretudo os dados alarmantes que apontavam para um número expressivo no percentual de analfabetos adultos no país. Os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), nos induzem a compreender que a problemática da não escolarização, ou da não alfabetização no país, ainda parece ser um assunto que precisa ainda muito ser discutido, pois em 9 anos o índice de pessoas com mais de 15 anos que necessitam ser escolarizadas diminuiu em apenas 3% (BRASIL, 2013).

Relatórios de monitoramento da UNESCO asseguraram que o Brasil estaria a nível mundial, entre os 53 países que não apresentam perspectivas de atingir as metas da política global de *Educação para todos* (EPT) traçadas desde 1990 e projetadas para serem alcançadas até o ano 2015. As metas previam, dentre outras, uma educação de qualidade para todos e uma melhoria na oferta e qualidade da alfabetização de adultos em pelo menos 50%, respondendo às necessidades educativas de todos os jovens e adultos (SANTOS, 2012).

Assim, a conjuntura desse movimento mundial e os dados reais e numéricos referentes à EJA no Brasil acabaram por estimular o planejamento e elaboração de vários projetos e programas nas primeiras décadas do ano 2000. Do ponto de vista teórico, parece inegável afirmar que as políticas públicas da EJA começam a ganhar um escopo teórico, um espaço na agenda política nacional e um significativo aumento na oferta de vagas na Educação Básica sem contar com as ofertas de vagas em cursos de formação profissional destinadas à classe trabalhadora (GARCIA, 2008).

Em 2003, por exemplo, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pelo MEC, com o objetivo de promover a superação das taxas analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, contribuindo para a universalização do ensino fundamental no país (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Uma importante legislação em âmbito federal, promulgada no mesmo ano, foi a Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que estabeleceu a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade da EJA. A portaria deu origem em seguida ao Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que marcou o nascimento do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (BRASIL, 2005).

3.2 A Educação Profissional sob o viés da história

De acordo com estudos históricos de Fonseca (1961, p. 68), a formação do trabalhador no Brasil enquanto prática humana e manual foi realizada desde os tempos mais remotos da colonização desse país. Teve como os primeiros aprendizes os índios e os escravos cuja a entrega do trabalho pesado e das profissões braçais aos eles, não só agravou o pensamento generalizado de que alguns ofícios eram somente destinados aos deserdados da sorte, como também impediu, por questões históricas e econômicas, que os trabalhadores livres exerceressem certas profissões. Na verdade, “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Outro fator que contribui com a construção dualista entre trabalho manual e intelectual foi a oferta de uma educação afastada de qualquer trabalho físico ou profissão manual. Essa cultura era tão enraizada, que para desempenhar tipos específicos de funções públicas uma condição era de nunca ter trabalhado manualmente (FONSECA, 1961).

A esse respeito Manfredi (2002, p. 71) explicou que o ensino por essa ordem, se restringia ao saber fazer de um determinado ofício no qual o trabalhador, também considerado como propriedade, aprendia uma atividade manual. Esta, por ser realizada por um escravo ou mestiço pobre, carregava as marcas do preconceito, por que “qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho ‘desqualificado’”.

Nesse contexto, o sistema escolar delimitara que o ensino intelectualizado se destinava aos homens brancos e o manual a negros, mestiços e pobres. Quanto a responsabilidade da educação profissional no período Imperial, ora estava nas mãos do Estado, ora era responsabilidade de entidades religiosas, passando também pelo exército e pela marinha. Como forma de evitar reivindicações ligadas ao estudo, a Constituição de 1824 em seu artigo XXXII assegurava a instrução primária a todos os cidadãos, momento em que o estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 75).

Nas análises de Fonseca (1961, p. 70), o desenvolvimento e o investimento tecnológico no Brasil fora interrompido, porque houve no país, uma proibição da existência de fábricas em 1785. Isso ocorreu devido a uma postura dos colonizadores portugueses de que:

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a conseqüente revogação do impedimento, D. João VI criou o Colégio das Fábricas. Foi considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000).

Os primeiros passos de um processo realmente sistemático rumo a um educação profissional se dão em 1809 quando, através de um decreto o Príncipe Regente, criou o

Colégio das Fábricas e reabriu a possibilidade de se pensar no desenvolvimento tecnológico. O ato vinha na sequência do Alvará Joanino de 1º de abril de 1808 que permitiu o livre estabelecimento de fábricas de manufaturas no país. A esta medida se somariam a outras, como a criação em 1810 da companhia de artífices no Arsenal Real do exército, o aprendizado da Impressão de 1811, a vinda da Missão Francesa em 1816, a criação do Seminário dos Órfãos da Bahia em 1819 e a Carta Régia de 1812 que “mandava formar uma escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros para se ocuparem de preparar fechos de armas” (CASTANHO, 2009, p. 27).

Segundo Garcia (2000), com a fundação do Império em 1822 e com a Assembléia Constituinte de 1823 não houve progresso em relação ao ensino de ofícios, pois se mantinha a mentalidade de destiná-lo aos humildes, pobres e desvalidos. Somente em 1827 a Câmara aprovou o projeto da Comissão de Instrução que organizou o ensino público pela primeira vez no Brasil. Nele, a instrução ficou dividida em quatro graus distintos (Pedagogias, que se destinava ao 1º grau; Liceus, que seria o 2º grau; Ginásios, destinados a transmitir conhecimento relativo ao terceiro grau; e Academias destinadas ao ensino superior), com o ensino de ofícios incluído na 3ª série das escolas de 1º grau, e depois nos Liceus para o estudo de desenho, necessário às artes e ofícios.

Posteriormente em 1834, mediante um ato adicional, ocorreu a descentralização do ensino, ficando sob a competência das Províncias o ensino primário e secundário, e do governo central o ensino superior (FONSECA, 1961).

Estudos de Manfredi (2002) explanaram que o ofício como instrução, nesse período, era indicado as pessoas abandonados, órfãos e menores das classes pobres. Era oferecido em hospitais, cais de porto e arsenais das forças armadas (marinha e exército). Após os anos de 1840, passam a ser ofertados nas chamadas casas de educandos artífices (mantidas pelo estado em com regime de internato) que recebiam crianças e jovens que moravam nas ruas. Nelas, eles aprendiam ler, escrever, calcular, desenhar, esculpir, dentre outros ofícios como: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, e etc. A esse respeito Abreu Tomé (2012, p.4) reforçou:

Na década de 40 do século XIX, foram criadas Casas de Educandos e Artífices nas capitais das províncias com o objetivo de atender os desvalidos da sorte e da fortuna (fator que era critério normativo para se ser aceito nessas escolas) e, dessa forma, evitar a vagabundagem e a criminalidade

Em 1852, um projeto apresentado pelo vereador Manuel Araújo de Porto Alegre manifestou uma ideia de fundar um estabelecimento de ofícios que não levassem em conta a origem social dos indivíduos. O projeto não foi aprovado, pois a cultura de ligar trabalho à escravidão fazia das escolas de ofícios um lugar impróprio para os filhos das classes dominantes (GARCIA, 2000).

Outras iniciativas para a constituição de entidades educacionais dessa natureza, datam do período Imperial, quando os denominados Liceus de Artes e Ofícios foram, na ocasião, financiados por sócios ou benfeitores, com incentivos financeiros do poder público. O primeiro liceu inaugurado foi o do Rio de Janeiro em 1858, seguido pelos de Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Os cursos eram livres para todos (exceto para os escravos). Essas instituições estabeleceram a oficialização do ofício, mas como o acesso não era permitido aos negros, não faziam parte do rol dos trabalhos desqualificados (LIMA, 2014).

Nos anos finais do Período Imperial, início do republicano e um ano após a abolição da escravidão no país, o número de fábricas instaladas era de aproximadamente 636 estabelecimentos, empregando cerca de 54 mil trabalhadores. A população era na ocasião, de 14 milhões de habitantes. Quanto ao modelo econômico, era predominantemente agrário-exportadora com relações de trabalho rurais pré-capitalistas. Neste contexto, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha, via Decreto nº 787 de 1906, criou quatro escolas profissionais localizadas em Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul. As primeiras três, destinadas ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (CUNHA, 2000).

Com o falecimento de presidente Afonso Pena, em 1909, Nilo Peçanha assumiu a Presidência do Brasil e assinou o Decreto nº 7.566, criando, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”. Elas deviam ser mantidas pela união e destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Seu objetivo principal era de formar operários, artífices e contramestres através do ensino prático e de conhecimentos técnicos. Tinham caráter assistencialista, ao crescente processo de desenvolvimento industrial e de urbanização (TOMÉ, 2012).

Na década de 1930, o Decreto nº. 19.890, conhecido como a reforma Francisco Campos, objetivou seriar o currículo em dois ciclos, fundamental (com duração de cinco anos) e complementar (com duração de dois anos, necessários para o ingresso ao ensino

superior). No mesmo ano, a Lei Orgânica n.º 4.073, regulamentou o Ensino Profissional, e os Liceus de Artes e Ofícios passaram a integrar a rede de escolas de formação profissional (LIMA, 2014).

A dualidade entre o modelo de educação voltada para a intelectualidade e a educação voltada para os trabalhos manuais se confirmavam ainda tendo em vista que o ensino básico era administrado pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O ensino profissional de responsabilidade a princípio, do Ministério de Indústria e Comércio e posteriormente, as escolas de Aprendizes e Artífices administradas pelo Ministério da Educação e da Saúde Pública (TOMÉ, 2012).

Após os anos de 1930, com a revolução burguesa no Brasil, a educação profissional passou na análise de Abreu Tomé (2012), a ser vista de maneira diferente, pois, com o início da industrialização, as escolas foram institucionalizadas, não mais com um viés propagandista de puro “assistencialismo”, mas para atender à necessidade de recursos humanos no processo de produção.

A constituição brasileira de 1937, a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabeleceu um ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, como primeiro dever do Estado, cumprindo-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando iniciativas dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. Apresentou como dever das indústrias e dos sindicatos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regularia também o cumprimento desse dever e os poderes que caberiam ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012).

Os estudiosos Azevedo, Shiroma e Coan (2012) afirmaram que em janeiro do mesmo ano, o presidente Getúlio Vargas promulgou a Lei nº378, que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz – então a única escola incumbida de formar professores para o ensino profissional no país – em Liceus Profissionais com o objetivo de propagar no país, o ensino profissional em diferentes ramos e graus.

Na década de 40, surgiu o então o chamado sistema “S”: O primeiro foi o Serviço Nacional de aprendizagem industrial (SENAI, criado em 1942), em seguida, o Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, em 1946), posteriormente o Serviço Social do Comércio (SESC, em 1946) e por último o Serviço Social da Indústria (SESI, em 1946). Além disso, foi criada a Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola, também denominada “Reforma Capanema”. Nela, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais a depender de exames de admissão e os cursos divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendendo os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o segundo correspondendo ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria (TOMÉ, 2012).

O Decreto nº 4.127, de 1942, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer uma formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Neste ano, iniciou-se, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos eram autorizados a ingressar no ensino superior em áreas equivalentes à da sua formação (BRASIL, 2009).

As ações no campo da Educação Profissional, do período Vargas até o governo João Goulart, foram no sentido de estruturar o capitalismo nacional qualificando uma força de trabalho sob a orientação das necessidades da industrialização. O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) trouxe a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surgiu como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos previu investimentos maciços nas áreas de infra-estrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contemplou-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (CUNHA, 2000).

O Decreto nº. 47.038 de 1959 transformou as Escolas Industriais e Técnicas em autarquias didática e de gestão denominadas Escolas Técnicas Federais, intensificando a formação de técnicos como mão de obra indispensáveis diante da aceleração do processo de industrialização em andamento. A esse respeito, Ramos (2011, p. 3) citou que:

Ao ser regulamentado, o Decreto n. 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-a em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. Observa-se, portanto, o Estado assumindo parte da qualificação de mão de obra, de acordo com as funções adquiridas por ele no plano dos investimentos públicos estratégicos.

De certa forma, o decreto e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024/61, ao compararem a educação profissional com o ensino acadêmico, buscaram romper um pouco com a histórica visão de que a educação profissional devia ser destinada apenas às camadas menos desfavorecidas. A equivalência aos demais cursos secundários permitiria inclusive acesso ao ensino superior. No entanto, pareceu importante ressaltar que, esse rompimento foi apenas formal. Os currículos se encarregavam de manter a visão, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e destinada as elites continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos. Enquanto que nos cursos profissionalizantes, eles eram reduzidos em favor das necessidades do mundo do trabalho (TOMÉ, 2012).

Por outro lado, a lei nº. 5.692 de 1971, apresentando a qualificação para o trabalho como prioridade, tornou, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo o currículo do segundo grau. O paradigma de formar técnicos sob o regime da urgência se estabeleceu. Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos. A pressa em formar técnicos e o número de matrículas nessas escolas cresceu acentuadamente (BRASIL, 2009).

Em 1978, se iniciou o processo de "cefetização", ou seja, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), cuja função pioneira era formar engenheiros de operação e tecnólogos. Esse processo se estendeu ao longo dos anos 80 e 90. Em 1986, mesmo diante de um quadro econômico não favorável, o governo Sarney implementou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC). Através de empréstimo obtido via do Banco Mundial, visou implantar 200 escolas de nível técnico e agrotécnico. Esses investimentos eram justificados pela necessidade de aumentar a assistência no ensino técnico, mas na verdade o que existiu de fato era a consequência de um modelo econômico de desenvolvimento dependente que travava o desenvolvimento técnico e científico nacional (TOMÉ, 2012).

Em 1996, foi sancionada a Lei nº. 9.394, considerada a segunda LDBEN, que dispôs sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica. Apontou para a superação do enfoque de assistencialista e de preconceito social, contido nas primeiras legislações desse tipo de educação. Nela, foi feita uma intervenção social crítica e qualificada tornando-a um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais

de uma sociedade. Além disso, definiu o sistema de certificação profissional que permitiu o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2009).

No Governo do presidente FHC, dois importantes documentos explicitam as concepções e propostas de Educação Profissional: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). O primeiro, implementado a partir de 1995 pelo Ministério do trabalho e Emprego por dois quadriênios de vigência (1995-1998 e 1999-2002), teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). O suporte jurídico a este e a outros programas foi conferido pelo Decreto nº. 2.208/97 (KUENZER, 2006).

O referido decreto, do Governo FHC, por sua vez, veio desencadear uma reforma no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica em atendimento às reivindicações dos setores privados e colocando a Educação Profissional em segundo plano. Definiu uma educação de caráter fragmentada e apartada da educação regular, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino. Criou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, que teve como resultado, uma educação profissional oferecida na sua grande maioria pela esfera privada (TOMÉ, 2012).

Sobre as razões, objetivos e relações de poder em voga na construção do instrumento legal, Kuenzer (2006, p.887-888) advertiu:

É sempre bom lembrar que esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes. E que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial.

O decreto citado provocou um fervor entre educadores e pesquisadores defensores do ensino profissional. Por esta razão, o termo em pauta, passou a ser a politecnia, que,

[...] buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (RAMOS, 2011, p.51).

A educação baseada nessa perspectiva buscava desse modo, por um fim na dualidade posta entre o pensar e o fazer. Um documento base que propunha a reintegração da Educação Profissional com o Ensino Médio apontou para o Decreto 5.154/2004. Uma nova forma política de vinculação entre o Ensino Médio e Educação Profissional, cujo principal objetivo, foi romper com a impossibilidade da União financiar essa combinação (TOMÉ, 2012).

Após uma promulgação de uma portaria, estabeleceu-se a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de EJA, denominada PROEJA. Sobre o ele a princípio, se restringiu apenas às instituições que faziam parte da rede federal de educação tecnológica. Elas deveriam oferecer, até o ano de 2007, cursos de PROEJA e reservar 10% do total de suas vagas para tais cursos. Sobre sua origem e reelaboração legal afirmou-se:

Os cursos, pelo Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, passaram a constituir o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que (antes mesmo de serem implantados), foi expandido para a Educação Básica e para além das redes federais, incluindo assim, os sistemas estaduais e municipais de Educação Profissional, conforme Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (SILVA, 2013, p.75-76).

Falamos de reelaboração, porque, em 13 de julho 2006, o Decreto nº 5.478/2005, que criou o PROEJA, foi substituído pelo Decreto nº 5.840, que instituiu, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantendo-se a sigla PROEJA. O novo decreto não alterou as concepções e princípios do programa, mas ampliou a sua área de atuação que passou a abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores do Ensino Fundamental (PROEJA – FIC), além dos cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio. A partir desse período, o PROEJA poderia também ser adotado por instituições públicas estaduais e municipais e entidades privadas vinculadas ao Sistema “S” (BRASIL, 2006).

Ainda sobre o PROEJA, Moura (2006, p.3) considerou a possibilidade de continuidade de suas ações, diferente de muitas outras implementadas historicamente no país, tanto que disse o seguinte: "A implementação do PROEJA visa avançar para além de um Programa, uma vez que o objetivo é mais ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro nessa esfera educacional". Sobre a importância e necessidade de um programa dessa natureza e dos ideias que necessitam perseguir, advertiu ainda:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (p. 7).


O PROEJA, ligado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) surgiu no sistema educacional federal via decreto. Um dos objetivos traçados para o programa foi a ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Além do Decreto nº. 5.840/2006 que fixou as orientações e diretrizes para o PROEJA, o governo federal lançou no ano seguinte um documento instituído que serviria como instrumento norteador para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos PROEJA, o Documento Base. Segundo ele, o PROEJA fora criado fundamentando-se na Constituição Federal, de 1988 e na LDBEN, Lei nº. 9394 de 1996. Afirmou que o programa traria a possibilidade da elevação de escolaridade e a profissionalização de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

O documento abordou nos princípios norteadores de suas propostas o compromisso com o acesso, a inclusão e a permanência dos jovens e adultos nas redes públicas de educação, a inserção orgânica da modalidade da EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos, a ampliação do direito à Educação Básica, pela universalização do Ensino Médio, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento de formação e condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentais na formação humana e nos modos como se produzem as identidades sociais. O documento previu também a formação continuada de professores e gestores e, ainda, formação e estímulo à pesquisa em EJA (BRASIL, 2007).

Em 2008, a Lei nº. 11.741 alterou os dispositivos da Lei nº. 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de Nível Médio, da EJA com Educação Profissional e tecnológica, fixando que a EJA deveria articular-se, preferencialmente, com a EP. Nesse contexto, o PROEJA adquiriu uma nova dimensão, afirmando-se com a força de lei, a intenção de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível fundamental e médio, da qual, geralmente, foram excluídos (BRASIL, 2008).

A Lei também alterou o dispositivo refere à organização dos cursos de educação profissional e tecnológica em eixos tecnológicos, assim como as formas de oferta da educação



técnica de nível médio. Assim, o PROEJA propôs um tipo específico de formação, chamado de formação integral que possibilitasse o aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se, por vezes, de uma formação voltada apenas pra atender as necessidades do mercado. Ele foi apresentado nos documentos oficiais como o resultado de uma determinação governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual são, em geral, excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio (BRASIL, 2006).

Diante dos dados históricos e das produções revisitadas, compreendemos que o PROEJA, a partir dos documentos legais, surgiu de uma proposta inovadora no âmbito da EJA. Por essa constatação, acreditamos que precisa ser investigado.

A partir dessa perspectiva, fez-se necessário nesse trabalho propor uma reflexão sob os modos pelos quais estão sendo operados os mecanismos para que o PROEJA concretize-se como modelo para a formação do trabalhador, jovem e adulto, excluído historicamente do processo educacional no país. A partir dessas questões, várias outras tantas pesquisas emergem, gerando significativas produções acadêmicas na área.

4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM CAMINHO, UMA ESCOLHA INTERDISCIPLINAR

Neste capítulo, devido à inserção como estudante no programa interdisciplinar de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PPCL), buscou-se discutir a relação entre a TRS proposta por Serge Moscovici e o estudo da Interdisciplinaridade.

As motivações que despertaram a construção desse capítulo, se explica pelo fato de perceber que a teoria em uso, não nega a interdisciplinaridade enquanto categoria analítica e alternativa metodológica de produção científica.

A partir de leituras iniciais, compreendemos que o homem ao longo da história sempre procurou analisar e explicar os fenômenos naturais e sociais. Entretanto, na medida em que o conhecimento foi se tornando cada vez mais complexo, houve uma veemente necessidade de exigir uma análise integrada e multifacetada que explicasse a realidade. Nessa conjuntura, o historiador britânico Hobsbawn (1962), desejando apreender como e o porquê do mundo vir a ser o que é, bem como para onde se dirige, explicou em seu livro “A Era das revoluções” que o século XX foi marcado por inúmeras transformações, sobretudo do ponto de vista da ciência, da filosofia, da religião e da arte e, por conseguinte, dos impactos produzidos por essas mudanças.

Se tratando especificamente da Interdisciplinaridade, verificamos que ao elaborar “O Dicionário latino-português”, Saraiva (2006, p.45) faz referência ao vocábulo “inter” e explicou que o termo esteve relacionado à preposição “entre (indicando separação reciprocidade), entre o número de, no meio de”.

Por sua vez, Thiesen (2008) revelou que, em termos gerais, a discussão sobre a temática da Interdisciplinaridade tem sido tratada por duas diferentes abordagens, uma de natureza epistemológica e outra de natureza pedagógica. A primeira, tomando como categoria analítica, o estudo do conhecimento e seus aspectos de socialização, produção e reconstrução do conhecimento; a ciências e seus modelos de investigação; e o método compreendido como mediador que intermedia sujeito e realidade. O outro seria o enfoque pedagógico tratando de questões de caráter curricular e, por conseguinte do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nas palavras da pesquisadora Thiesen (2008), independente da categoria de análise, a literatura tem demonstrado que há uma característica comum e consensual quanto à finalidade da interdisciplinaridade: se apresentou como alternativa que procurou responder às necessidades de superação do olhar fragmentado presente nos processos de produção e socialização do conhecimento. Versou, portanto, de um movimento, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais que caminhou para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema que propôs novas posturas frente a sua produção, difusão e transparência.

Elaborando um recorte histórico, Alvarenga (2010) afirmou que a Interdisciplinaridade teve suas raízes na ciência moderna, sobretudo aquela produzida a partir do [século XX](#). Contudo, para compreendê-la, pareceu necessário apontar para o início dos estudos científicos que dataram do século XV, quando a sociedade passou por uma mudança estrutural e que resultou numa explosão de novos conhecimentos, novas práticas e novas técnicas de pesquisa. Surgiu, definitivamente, a ciência e a pesquisa científica com a missão de apresentar a razão em oposição à fé e a pesquisa em oposição ao discurso e a retórica.

Na visão de Fazenda (1995), referindo-se a um movimento, a um conceito e a uma prática em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências, a Interdisciplinaridade buscou definir um objeto também em construção: a sociedade. Não qualquer sociedade, mas aquela que se auto-explicava de forma compartimentada, a qual a disciplinarização, entendida como "fatias" dos estudos científicos e das disciplinas escolares como matemática, biologia, ciências naturais, história, e outras, tentavam dar conta dos fenômenos naturais e sociais. Desse modo, foi de um esforço em sobrepujar o conceito de disciplina e suas limitações que a Interdisciplinaridade nasceu.

Por essa perspectiva, Alvarenga (2010) explicou que, em termos de prática de pesquisa, a aplicação da Interdisciplinaridade na ciência impulsionou, a partir do século XX, o desenvolvimento de novas práticas de pesquisa, com o propósito de unir as disciplinas, para que juntas tentassem produzir respostas aos problemas.

A Interdisciplinaridade, como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, denominada por Gadotti (1999, p. 1), insurgiu na segunda metade do século XX em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das Ciências Humanas, buscando superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento propostos por uma epistemologia de tendência positivista cujas raízes eram representadas pelo empirismo, naturalismo e o cientificismo do início da modernidade. Afirmou o autor:

A interdisciplinaridade, como questão gnosiológica, surgiu no final do século passado, pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam-se dividido em muitos ramos e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas, embora não resgatasse ainda a unidade e a totalidade.

Segundo Thiesen (2008, p. 546), grandes nomes da ciência moderna como Descartes, Bacon, Galileu, Nilton e Darwin influenciaram de certa maneira a divisão da ciência em áreas de conhecimento, estimulando sua especialização cada vez mais intensa e focada. As chamadas correntes naturalistas e mecanicistas procuravam a partir do período da Renascença, estabelecer uma concepção de mundo mais científica. Nesse contexto, foi que a Interdisciplinaridade enquanto movimento no período contemporâneo nasce com vista a uma perspectiva de estímulo ao diálogo e interação do conhecimento, na tentativa “[...] de romper como o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes”.

O pesquisador Goldman (1979), ao discutir dialética e cultura, acrescentou que trabalhar de forma interdisciplinar, significava compreender melhor a relação entre o todo e as partes que a compõem. Reconheceu as contribuições das formulações do materialismo histórico para as discussões futuras do conceito de Interdisciplinaridade no âmbito científico.

Para Thiesen (2008), apesar de parecer um conceito púbere e algumas pesquisas se apresentarem muito recentes no Brasil, o conceito de Interdisciplinaridade chegou por meio dos estudos de Georges Gusdorf (sobretudo de sua obra denominada *La Parole* publicada em 1963) e Piaget. No país, autores como Ivani Fazenda e Hilton Japiassu e destacaram quanto à produção de trabalhos sobre o tema. Fazenda influenciado por Gusdorf e Japiassu por Piaget.

A pesquisadora Ivani Fazenda (1979) vinculou suas publicações à questão da educação, voltando seus estudos para a evolução histórico-crítica do conceito e para o retrato do seu nascimento e desenvolvimento.

Já o estudioso Hilton Japiassu (1976) vem discutindo o movimento contemporâneo presente nas dimensões da epistemologia e da pedagogia que marcaram o rompimento com a visão cartesiana e mecanicista de mundo, e assumiram uma concepção integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento via Interdisciplinaridade. Para ele, uma das características da Interdisciplinaridade seria o fato de propor duas questões: as trocas entre as especialidades e um processo de integração real das áreas de conhecimentos em torno de um mesmo projeto.

Assim, em relação à definição de conceitos, metodologias e caminhos para a Interdisciplinaridade, tudo pareceu estar em processo de contínua construção. O que pareceu

estar claro, porém, foi a ideia de que o conceito significara uma alternativa de superação da compartimentalização da ciência, como afirma Thiesen (2008, p. 547):

[...] Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Alvarenga (2010) alegou que, após o século XX, as pesquisas interdisciplinares se justificaram por ter a disciplinarização da ciência apresentado inúmeras limitações e a Interdisciplinaridade surgindo, portanto, como proposta inédita de construção, de certo modo, mais holística de construção de conhecimento. Como resultado desse movimento, a aplicação da Interdisciplinaridade na ciência recomendou também o surgimento de novas disciplinas agregadoras que unissem áreas específicas a fim de compreender fenômenos que seriam incompreensíveis com o conhecimento de apenas uma área.

Se tratando da natureza deste trabalho, como um dos exemplos de “disciplina agregadora”, podemos citar, a Psicologia Social, e como uma das suas ramificações, a TRS enquanto categoria epistemológica que em sua origem recebeu influência tanto da Psicologia quanto da Sociologia.

Em relação à TRS, vimos que se nos atentarmos para a origem etimológica da palavra “representação”, veremos que veio do latim, inicialmente “*representare*”, significando fazer presente, apresentar de novo. Em um trabalho chamado “História e representação”, o pesquisador Falcon (2000) explicou que representar significava, portanto, fazer presente uma ideia, algo ou alguém.

Nesse sentido, Spink (1993), ao tratar do conhecimento no cotidiano, afirmou que a noção de representação tem sido ao longo dos anos empreendida por diferentes áreas de conhecimento, pois o debate ao redor dela se direciona para “[...] o poder das ideias de criar um universo simbólico compartilhado que possibilita a ação no cotidiano, de sustentar identidades grupais e de institucionalizar determinadas práticas sociais” (p.68).

Diante deste cenário Jovchelovitch (1998) em seus estudos apontou que a expressão representações sociais foi mencionada pela primeira vez em 1961 pelo romeno Serge Moscovici. Em seu estudo sobre a representação social da psicanálise que recebeu o título de *Psychanalyse: son image et son public* apresentou um trabalho que tentava considerar as representações sociais não como um conceito, mas como um fenômeno. Ele investigou as representações sociais da psicanálise na comunidade parisiense com a intenção de explicar

como formas de conhecimento geradas por determinado grupo social são apropriadas e reconstruídas por outros.

Ao definir o verbo representar, o teórico pioneiro na formulação da TRS escreveu o seguinte:

Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e de uma integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outro meio, com exceção do discurso e dos sentidos que eles contêm, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar as tais coisas (MOSCOVICI, 2013, p. 216).

Em um de seus trabalhos, Alexandre (2004) esclareceu que o termo representações sociais, como ferramenta da Psicologia Social nasceu a partir dos estudos de Moscovici que negou a dicotomia existente entre o individual e o social, até então representadas respectivamente pela Psicologia que se encarregava de explicar o sujeito na sua individualidade e pela Sociologia com seus estudos sobre a sociedade, no seu coletivo.

Quanto ao papel das representações sociais, Abric (1998, p. 28) reforçou que "[...] permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade".

Nas palavras de Moscovici (2013, p. 208), as representações sociais teriam como característica peculiar o senso comum coletivo, uma vez que buscam analisar

[...] aqueles modos de pensamentos que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicado à realidade e a si mesmo.

A TRS, desenvolvida e apresentada por Moscovici (2013), tratou das produções dos saberes sociais, centrando-se na análise da construção e transformação do conhecimento social e elucidação da forma como a ação do pensamento individual se interligava na dinâmica social. Imprescindível ressaltar que, nessa conjectura, os saberes alvo eram aqueles que se produziam no cotidiano e que pertenciam ao mundo vivido.

Sob a ótica de Jodelet (2011, p. 21), um dos motivos que mais levou Moscovici a desenvolver o estudo das representações sociais, dentro de uma metodologia científica, foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade sob diversas dimensões. A respeito da natureza diversa da teoria, a seguidora de Moscovici discorreu, numa palestra proferida no Brasil, o seguinte:

Entre as razões que explicam a força desse movimento, já mencionei o alcance da Teoria das Representações Sociais. A diversidade das dimensões psíquicas, intelectuais e cognitivas que ela abraça, a diversidade dos níveis sociais, individuais, interindividuais, intergrupais e ideológicos que ela articula permitem dar conta da complexidade dos fenômenos que uma psicologia autenticamente social deve considerar.

Para Duveen (2013, p. 28), a complexidade dos indivíduos e dos fenômenos sociais acabou por motivar Moscovici e seus seguidores a buscarem, via TRS, construir uma ponte entre os conceitos sociológicos e os psicológicos. O pesquisador da Grã-Bretanha ao prefaciá-lo livro do prenunciador da TRS escreveu o seguinte: “[...] a Teoria das Representações Sociais de Moscovici procurou tanto reconhecer um fenômeno social específico, como fornecer os meios para torná-lo inteligível como um processo sociopsicológico”.

A respeito da transparência e da natureza ampla da teoria, o próprio Moscovici (2013, p. 206) esclareceu o seguinte: “Seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara, pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações. A teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões culturais contemporâneas”.

Reforçando a ideia do autor supra citado, Jodelet (2011, p. 21), ao elucidar que no plano epistemológico a TRS se apresentava como resolução aos estudos humanos centrados em processos intraindividuais, explanou a seguinte ideia: “Ela restitui ao pensamento e aos processos psíquicos seu caráter dialógico. Considerando os contextos em que se inscrevem a prática e a ação, ela reintroduz, na análise dos fenômenos representativos, a ordem da cultura e a da história”.

Quanto à dimensão funcional da teoria, enquanto produto social e aporte para compreender a realidade, o francês Jean-Claude Abric (1998, p. 28) que estuda a representação no mundo do trabalho revelou o seguinte:

A representação funciona como um sistema de interação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus pensamentos e suas práticas. A representação é uma guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas.

A análise de Sá (1998, p. 34) despontou que a busca por tratar o indivíduo e a tentativa de abarcar sua complexibilidade talvez retratasse algum dos pontos que expliquem a visão holística das representações e, por conseguinte, desse campo de pesquisa que abrangue pesquisas de diversas amostragens temáticas. Ao analisar a noção de representação social com enfoque na educação, partindo de um questionamento, esclareceu o seguinte:

Quais são os problemas ou fenômenos de representação social que têm sido preferencialmente explorados? A rigor, a diversidade de problemas pesquisados é tão grande que se corre o risco de sua apresentação parecer uma espécie de "catálogo de supermercado". Tentaremos atenuar essa impressão, agrupando os numerosos problemas em sete temas substantivos gerais, que parecem configurar áreas mais consistentes de interesse de pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social.

A pesquisadora Jovchelovitch (1998, p.87), se referindo à *grande teoria*, como denominam os especialistas da área, entendeu-a como uma teoria sobre os saberes sociais produzidos na vida cotidiana e originados por ela, pela construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos. Garantiu que a relação entre o saber, a vida e o contexto indicou para a necessidade de atenção e compreensão das várias formas assumidas pelo conhecimento e as racionalidades que a mantêm, ou seja: a teoria se referiria tanto ao processo pelo qual são elaboradas as representações quanto como às estruturas do conhecimento que são estabelecidas. Nessa perspectiva, a TRS esteve, na visão da autora, “preocupada em compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes”.

Na perspectiva de Lemos, Costa e Lima (2013, p. 50), por meio da noção de representação social Moscovici destacou conteúdos, processos e funções de fenômenos cognitivos que comporiam o pensamento social. De acordo com as autoras, a teoria assentaria suas bases no conjunto de idéias que formam o conhecimento do senso comum dos grupos humanos e no seu poder de criação da realidade. Em síntese, “os estudos das representações sociais vêm enfocando o pensamento social de grupos humanos, que envolve a difusão de saberes, a relação pensamento/comunicação.

Na ótica de Jodelet (2001), a representação social seria um conjunto organizado de conceitos articulados que teriam origem nas práticas sociais e diversidades grupais, cujos propósitos principais seriam os de dar sentido a realidade social, organizar as comunicações, orientar as condutas e produzir identidades.

Em relação às essas quatro funções das representações sociais, Abric (2008), explicou cada delas da seguinte maneira: 1) Função de saber: permitem que os sujeitos sociais adquiram conhecimento em relação à realidade; 2) Função Identitária: a partir de dada representação, identidades são definidas e certas especificidades do grupo são protegidas; 3) Função orientadora: elas são capazes de guiar o comportamento e as práticas dos grupos e 4) Função justificadora: permitem que o grupo construa justificativas em torno da tomada de decisão em relação a postura e comportamentos.

Para demonstrar algumas das justificativas que fariam sentido para explicar a criação de representações sociais pelos indivíduos, Moscovici (2013) formulou os conceitos de familiar e não familiar. Para ele, o objetivo de toda a representação social seria tornar familiar o que até então seria não familiar aos sujeitos. Considerou que os universos consensuais são universos familiares, nos quais os indivíduos desejam permanecer, pois não existiria conflito. Nesse universo, tudo que seria dito ou feito confirmaria as crenças e as interpretações de mundo adquiridas. Esses universos seriam locais onde todos queriam sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.

A partir da sustentação do que é familiar, ou seja, compartilhando ou evocando, as situações não familiares seriam compreendidas. O não familiar são as ideias ou ações que nos perturbam e nos causam tensão. Essa tensão seria sempre estabelecida em nossos universos consensuais e em favor do que nos é familiar. Dessa forma, o que não é familiar inquietaria as pessoas, causaria incômodo e ameaçaria. Para o autor, o medo do que é estranho já estaria profundamente arraigado em nós. Assim,

O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (MOSCOVICI, 2013, p. 56-57).

Percebemos, então, que existe uma tensão entre os aspectos familiares e os não-familiares, onde o que é familiar tem primazia em relação ao não familiar. No entanto, o que é incomum, não familiar, ao ser assimilado pode modificar as crenças estabelecidas e indicar um processo de reconhecimento do novo.

Assim, estudar as representações sociais denotou compreender como os sujeitos chegam a operar para se definir e para transformar o social. Destacaram-se dessa forma, duas funções principais das Representações Sociais: a função cognitiva, ancorando significados, estabelecendo ou desestabilizando as situações evocadas e a função social, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos (MOSCOVICI, 2013, p. 218).

A partir dessas funções, tornou-se possível inferir que as representações sociais emergiriam das interações humanas entre pessoas e grupos ao longo dos laços estabelecidos para a comunicação e colaboração. Logo não seriam produto da criação individual, mas coletiva e depois de estabelecidas,

[..]adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (MOSCOVICI, 2013, p. 41).

Elas buscariam analisar:

[...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVICI, 2013, p. 218).

Diante do exposto, percebeu-se que as representações sociais a partir das investigações de Moscovici (2013) se apresentariam como uma maneira de perceber a realidade, uma forma de conhecimento desenvolvida pelos indivíduos e grupos para marcar suas posições em relação aos eventos, objetos, situações, entre outros. O social interferiria de várias maneiras, seja através do contexto concreto em que os grupos se situariam, seja pela comunicação estabelecida, pela herança cultural, pelos códigos, símbolos, valores, ideologias que se ligariam as posições sociais.

Em seus estudos Moscovici (2013, p. 50-51) apontou também duas categorias que permitiriam uma melhor compreensão do lugar ocupado pelas representações sociais dentro da sociedade, uma que chamou de universo consensual e outra de universo reificado. Sobre o universo consensual entendeu que:

[...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. [...] Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus participantes.

Diante das afirmações do teórico romeno, foi possível afirmar que o discurso comum liga as pessoas umas às outras, em torno de um universo consensual, ou seja, diante de uma relação onde tudo que é compartilhado por meio do diálogo e da troca entre as pessoas, tornando determinado assunto ou conceito aceitável para aquela coletividade.

Sobre o universo reificado, Moscovici (2013, p. 51-52) afirmou que:

[...]a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante” ou de se abster desde que “eles não tenham competência na matéria”. [...] Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, como

organizações preestabelecidas, cada uma com suas regras e regulamentos.[...] Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado .

Sobre essas duas naturezas, reintegrou:

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. O limite entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Pelo fato de ocultar valores e vantagens, eles procuram encorajar precisão intelectual e evidência empírica. As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhes dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem como nossos interesses imediatos (p. 52).

A partir desses dois conceitos, o autor destacou que as representações sociais pertenceriam ao universo consensual. Esclareceu que este seria o meio para entender o universo reificado. Enfatizou que esse último não dependeria da vontade dos indivíduos, por isso deveríamos desenvolver uma atitude imparcial em relação a ele. Ao contrário, o universo consensual dependeria diretamente dos significados que retratariam os interesses dos indivíduos e dariam forma à consciência coletiva (MOSCOVICI, 2013).

Nesse sentido, a TRS propôs, ainda, dois diferentes processos de formação das representações baseados na memória, que são responsáveis pela aproximação do não familiar daquilo que é familiar, são eles: ancoragem (fase simbólica da representação, quando o sujeito interpreta e assimila os elementos familiares, classificando e nomeando-os) e objetivação (fase figurativa, resultado da capacidade que o pensamento e a linguagem possuem de materializar o abstrato). Na fundamentação de Moscovici (2013), ancoragem seria um processo pelo qual ideias estranhas são assentadas no que é conhecido,

Um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Nas palavras de Moscovici, ancorar seria:

[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. [...] Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é,

fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2013, p. 61-62).

Dessa forma, ancorar se aproximaria do sinônimo de classificar, categorizar e nomear. Seria colocar algo dentro de um conjunto de comportamentos e regras que estabelecem o que ele é e não é de acordo com as características dos outros objetos do mesmo conjunto. Categorizar significaria escolher um dos paradigmas já conhecidos, já vistos, e estabelecer uma relação positiva ou negativa com o novo objeto. Dar nome a um objeto é muito importante, segundo Moscovici (2013), pois o que não tem nome é relegado ao mundo de confusão; ao atribuir nome liberta-se o objeto do anonimato, para colocá-lo na matriz de identidade de nossa cultura.

De acordo com seu mentor, classificar algo significa que nós o limitamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulariam o que seria, ou não seria, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Assim, salientou que: denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências daí resultantes são tríplices: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa poderia ser descrita e adquiria certas características, tendências, etc. b) a pessoa, ou coisa, se tornaria distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se-ia o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

O outro processo, o de objetivação, foi considerado por Moscovici (2013) aquele que tem o papel de aproximar a não familiaridade da realidade, ou seja, toda representação torna real um nível diferente da realidade, e esses níveis são criados e mantidos por cada coletividade, ao passo que se modificam de acordo com o tempo. Objetivação seria o processo que permitiria transformar o que é abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente para algo que exista no mundo real. Na trajetória da objetivação, a linguagem se tornaria o elemento de destaque por ser um meio pelo qual as ideias são objetivadas. Palavras não só representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características. Por meio da palavra, coisas, imagens e ideias são personificadas e por isso ganham sentido e podem ser representadas. Para ele,

[...] a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, como se esses objetos não fossem distintos da realidade [...]. Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer (MOSCOVICI, 2013, p. 77).

Em resumo, a ancoragem seria o processo em que procuramos classificar e dar nome às coisas para encaixar ao não-familiar. A objetivação auxiliaria a elaboração de conceitos e imagens e, por conseguinte, a reprodução deles no mundo exterior. Portanto, os processos de ancoragem e objetivação teriam o objetivo de tornar o não-familiar, familiar. Esse seria o motivo porque as representações sociais foram criadas e porque essa criação se daria através e por meio das dinâmicas de comunicação, ou seja, seria a comunicação, a principal propulsora na formação das representações (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Nessa direção Sá (1998, p.15) ressaltou a importância e veemência da TRS enquanto campo complexo e interdisciplinar de estudos, uma vez que “o campo de estudo das representações sociais se encontra em franca expansão no Brasil, não apenas no âmbito da psicologia social, mas também nos de disciplinas aplicadas, como educação, enfermagem e serviço social [...]”.

Em relação à dialogicidade entre a TRS e a Interdisciplinaridade, Moreira e Oliveira (1998) partiram da noção de diálogo entre as disciplinas, assim, a particularidade de natureza interdisciplinar da teoria e o estabelecimento da comunicação em níveis de contribuição e entendimento entre as disciplinas, de forma a auxiliar a compreensão cada vez mais clara dos objetos de pesquisa (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998).

Por essa perspectiva, Alves, Brasileiro e Brito (2004, p. 21), quando abordaram de forma crítica e histórica a Interdisciplinaridade enquanto conceito em construção, exploraram o potencial das representações sociais de explicar os fenômenos sociais em um enfoque dialético, compreendendo o homem com ser psicológico e social. Sobre o caráter interdisciplinar da teoria moscoviana, nos escritos das estudiosas, observou-se o seguinte:

Uma pista para o entendimento dessa teoria como interdisciplinar sinaliza para o campo epistemológico, mais especificamente a superação da dicotomia sujeito/objeto. Significa dizer que os múltiplos constructos e possibilidades metodológicas permitem a construção dos objetos de pesquisa sobre a base da integração entre as pessoas e os processos sociais. Talvez seja este o caminho a ser percorrido na direção da explicitação do caráter interdisciplinar dessa teoria.

Nas palavras das autoras, em termos práticos, tanto Interdisciplinaridade quanto TRS, partiram de um empenho na busca por superar a fragmentação do conhecimento, relacionando realidade e os problemas da vida moderna. No âmbito científico, os esforços em prol da elaboração e explicação de ambas as teorias estariam atreladas ao empenho de perseguir respostas, impossíveis de serem alcançadas, com os conhecimentos fragmentados de uma única área especializada (ALVES, BRASILEIRO E BRITO (2004).

Pensando na TRS, Jodelet (1998) argumentou que ela, por natureza, transita em todas as Ciências Humanas. Possui, portanto, uma origem híbrida e uma essência naturalmente interdisciplinar, enquanto conceito articulador das múltiplas perspectivas de diversos campos de pesquisa, permitindo, sobretudo uma interface entre noções psicológicas e sociológicas, pois, como assegurou seu criador,

A Teoria das Representações Sociais quer fazer valer a ideia de que a relação entre indivíduo e sociedade é constituinte e determinante para as duas partes, ou seja, o indivíduo é influenciando, transformando e até certo ponto moldado pela sociedade, ao passo que também esta é influenciada, transformada e construída pela força da ação do indivíduo. É nessa via de mão dupla, onde a presença do indivíduo, que se registram as cenas do cotidiano de um e de outro: são essas cenas que constituem o *locus* da Teoria das Representações (MOSCOVICI,2013, p. 49).

Ao se posicionar em relação a ambos os campos de conhecimento, Sá (1998) se reportou a importância de eventos vivenciados no Brasil como o Encontro Nacional sobre Representação Social e Interdisciplinaridade, ocorrido em julho de 1997 em João Pessoa e o IX Encontro Nacional de Psicologia Social realizado em setembro do mesmo ano em Belo Horizonte. O autor pareceu tecer seu discurso considerando o movimento no país de estímulo, dedicação e esforços de novas e consistentes pesquisas, que tomassem os dois campos enquanto suportes teórico-metodológicos e conceituais.

5 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Conforme o capítulo que tratou da TRS e da Interdisciplinaridade, com a pretensão de tentar compreender algumas questões a respeito de uma proposta destinada a EJA, recorreremos a Psicologia Social, com Serge Moscovici que em 1961, inaugurou o estudo das representações sociais como campo de saber organizado, fazendo nascer a TRS. Enquanto “doutrina” apontava para o fato de se tentar compreender como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, construam seu conhecimento a partir da sua inscrição social e cultural, por um lado, e por outro, como a sociedade se daria a conhecer e construir esse conhecimento. A dupla Jovchelovich e Guareschi (1994, p. 20), a esse respeito escreveram o seguinte:

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas.

Moscovici (2013) a partir de seus estudos difundiu um novo modelo de trabalho para as questões da Psicologia Social, rompendo com o caráter individualista e propondo uma dimensão social para o tratamento das representações. Ao sugerir tais ideias, apontou para a noção de homem como sujeito produtor de significados, explicando que indivíduos envolvidos em uma mesma rede social de relação partilham representações.

Por essa perspectiva, a TRS foi considerada por Arruda (2002) como capaz de esclarecer que existem formas diferentes de explicar e conhecer a realidade, esta, uma vez considerada móvel e o sujeito ativo e criativo.

Corroborando com tal visão, Denise Jodelet (2001), que aprofundou a metodologia dos estudos em representações sociais na obra “Representações Sociais da Loucura” se reportou a importância da TRS, afirmando que nesta, o ponto de partida para a construção do conhecimento é o indivíduo e o de chegada é o coletivo.

Neste cenário Paredes (2001, p. 147), argumentando que o conceito de representação social marcou a noção de homem enquanto sujeito fabricante de significados, explicou que as representações sociais eram marcadas por *appartenance*, palavra de origem francesa que significaria pertença, dependência. Para ela, “sujeitos envolvidos na mesma trama social partilham representações que se encontram inseridas na rede de relações que entretêm”.

De acordo com Sá (1998), ao eleger a TRS como aporte, poderíamos seguir três aborgagens teóricas ligadas à *grande teoria* como opção teórico-metodológica: uma liderada por Denise Jodelet em Paris, mais fiel à teoria original de Moscovici; uma segunda de cunho sociológico representada por Willem Doise em Genebra e uma terceira que destaca a dimensão cognitivo-estrutural das representações conduzida por Jean-Claude Abric na França pelo Grupo *Midi*. Existem, desse modo, muitas discussões sobre o conceito, abordagens, origem, organização e possibilidades de sua transformação das de Representações Sociais. Assim como várias suposições e pesquisas na tentativa de resumir, descrever, comparar e compreendê-las.

Diante de tantas possibilidades e da intenção de identificar o significado construído sobre determinada representação social e os componentes de sua estrutura, optou-se, nessa pesquisa, pela corrente abalizada na dimensão cognitivo-estrutural. Escolhemos a da Teoria do Núcleo Central (TNC) enquanto abordagem teórica.

O Grupo *Midi*, que reuniu vários pesquisadores no Sul da França, próximo ao Mediterrâneo, deu origem a duas abrangentes coletâneas de estudos, organizadas por Abric e por Guimelli, da Université de Montpellier, que foram indicadas como importantes fontes originais para dar-se conta do estado da sistematização teórica e metodológica proporcionada pelo *Grupo*, na medida em que se configuram como um nítido resultado cumulativo e autocorretivo das elaborações precedentes e da extensa produção empírica desenvolvida sob a perspectiva estrutural (SÁ, 1998).

A TNC foi proposta dentro do quadro de pesquisa experimental por Jean-Claude Abric em Aix-en-Provence, no ano 1976, como resultado de sua pesquisa de doutorado intitulada *Jeux, conflits et représentation sociales*. Abric (1998, p. 30-31) analisou a hipótese de haver uma organização interna na construção das representações sociais, tanto explicou que “uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico”.

Em suas investigações Schulze (1994, p.215), fundamentada nas leituras de Moscovici, expôs que “em cada sociedade, um grande conjunto de palavras circula em torno de um objeto específico e somos obrigados a associá-lo com um significado concreto”. No entanto, somente uma parte delas seria considerada para se chegar a uma representação. Para essa autora esse conjunto de palavras comporia o que Moscovici chamou de *núcleo figurativo*,

o qual “pode ser considerado como uma imagem estrutural que reproduz de forma visível um arcabouço conceitual”. A partir do conceito de núcleo figurativo proposto por Moscovici, Abric recomendou essa teoria complementar, que tem prestado uma grande contribuição aos estudos que envolvem a TRS.

Para o psicólogo Celso Pereira de Sá (1996), a noção de Núcleo Central (NC) foi criada por Abric, sob a inspiração de proposições anteriores de Heider e Asch que no âmbito da Psicologia Social americana, elaboravam estudos envolvendo a organização centralizada dos fenômenos de atribuição e formação de impressões. Não se limitaria, porém, a explicar o processo de formação das representações sociais, mas se aplicaria “tanto ao estudo das representações já constituídas quanto ao de sua transformação” (p. 21). Em relação à TNC, parafraseando Abric (1998, p.21), o autor disse o seguinte quanto à pertinência, característica e objetividade da teoria:

O problema fundamental que a teoria do núcleo central pretende resolver coloca-se nos seguintes termos: as representações sociais apresentam duas características amplamente constatadas, mas aparentemente contraditórias, cuja evocação é sempre desconcertante para os estudiosos do campo, que não podem fazer outra coisa senão admiti-las. São elas as seguintes, segundo Abric [1994b]: "as representações: são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis" [p. 77]; e "as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais".

Partindo da esquematização teórica do caráter complementar do centro e da periferia na organização interna das representações sociais, Sá (2002) lembrou que esses aspectos considerados dicotômicos, presentes na citação acima, serviram de impulso para a proposição de uma teoria que desse conta dessas peculiaridades.

Para explicá-las, Abric (1998, p. 73) propôs que a representação social, mesmo constituindo uma entidade unitária, é regida por um sistema duplo, onde cada um desempenha suas funções. Criou uma hipótese de que toda representação social apresentaria como uma característica específica, o fato de ser organizada em torno do que chamou em primeiro lugar de I) Sistema Central (SC), acreditando portanto, na ideia de que “toda representação era organizada em torno de um sistema composto por um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado”.

Em suas pesquisas Sá (2002) na obra "Núcleo Central das representações sociais", acrescentou que caracterizar o NC como um subproduto da representação significou compreender que outras instâncias estruturais são inerentes a ele e, por isso, devem ser reconhecidas.

Percebeu-se que ao elaborar a TNC, Abric trouxe as seguintes proposições a respeito das características do NC: a) é ligado e determinado por questões históricas, ideológicas e sociológicas, portanto, fortemente marcado pela memória coletiva; b) possui uma função consensual, por que é por ele que define e realiza a homogeneidade de um grupo social; c) é coerente, estável e resiste à mudanças, desempenhando um papel na continuidade e permanência de uma dada representação e d) é em partes independente do contexto social e material imediato (SÁ, 2002).

Ao fazer alusão à determinação do NC, Abric (1998) deixou claro que receberia influência direta do tipo de relações que as pessoas tivessem com o objeto, da natureza do próprio objeto, assim como dos valores e normas sociais que constituiriam o meio ambiente ideológico, sociológico e histórico do grupo. Desse modo, ao longo dos anos, foi dando continuidade a seus trabalhos, alimentando a hipótese sobre a existência de uma relação direta entre as representações sociais e o comportamento dos indivíduos.

O núcleo central, além de ser capaz de alterar uma representação, teria duas principais funções: i) a função geradora: responsável por dar valor, sentido a representação. Elemento pelo qual se cria ou se transforma os sentidos dos elementos que constituem dada representação; ii) função organizadora: o que determina a origem dos laços que relacionam os elementos entre si (ABRIC, 1998, p. 31). Enfim, sobre as características e peculiaridades do denominado núcleo central, seu idealizador conclui:

Trata-se do elemento, ou elementos, o mais estável, da representação, aquele que assegura a continuidade em contextos móveis e evolutivos. Ele será, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança. De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação. Nós afirmamos, então, que é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações.

Em um de seus trabalhos Paredes (2001) ao mencionar a questão do NC assinalou que ele determinaria a natureza do objeto representado e a relação que o sujeito (ou grupo) mantém com tal objeto. Também definiu a homogeneidade de um grupo social e a sua memória coletiva. Sendo normativo, seria resistente a mudança, e sua função seria garantir a continuidade da representação.

Paralela à ideia de centralidade do NC, Abric (1998, p. 31) propôs como complemento imprescindível do sistema central, em segundo lugar, o conceito de II) Sistema Periférico (SP), que seriam os elementos que se organizariam em torno do NC, onde ocorrem atualizações e contextualizações da dimensão normativa, quebram o consenso e remetem a representação à mobilidade, à flexibilidade e à expressão individualizada. Assim, afirmou que

as representações eram regidas por um sistema interno duplo composto por um sistema central e outro periférico. Esse último, como o papel de promover a interconexão entre a realidade concreta e o núcleo central. Importante na tarefa de promover uma interface entre a periferia e a centralidade das representações. São esquemas organizados pelo do núcleo central que "constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos".

Existiriam as funções básicas desempenhadas pelo SP: a) Função de concretização: permitindo a formulação da representação em termos concretos, prontamente transmissíveis e acessíveis; b) Função de defesa: como o NC resiste a mudança, funcionaria, portanto, como defensor da representação e c) Função de regulação: possuindo o papel na adaptação da representação às transformações contextuais, que poderiam ser integradas na periferia da representação, que constituiriam o aspeto móvel e evolutivo da representação (ABRIC, 1998).

A fim de melhor compreendermos as características e funções dos sistemas sugeridos, elaboramos um quadro que buscou evidenciar suas distinções.

QUADRO 1: Sistema Central e Sistema Periférico

	SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
CARACTERÍSTICAS	Constituído pelo núcleo central	Constituído pelos demais elementos da representação
	Marcado pela memória coletiva	Permite a integração das experiências e histórias individuais
	Define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições
	Constitui uma base comum e consensual	Não constitui uma base comum e consensual
	Estável, coerente e resistente à mudança	Flexível
	Pouco sensível ao contexto imediato	É evolutiva e sensível ao contexto imediato
	Reflete as condições sócio-históricas e os valores do grupo	Reflete as condições do contexto imediato
FUNÇÕES	Gerar significação	Permite adapta-se a realidade
	Determina a organização da representação	Protege o núcleo central
		Promove a interface entre a realidade e o sistema central

Fonte: Adaptado pela autora com base em Sá (2002).

Retomando as palavras de Sá (2002), necessário ressaltar que nos anos iniciais a criação desse duplo sistema, o Grupo *Midi* recebeu inúmeras crítica devido a excessiva importância estruturalista dada à centralidade das representações sociais. Contudo, com o tempo, o próprio grupo assumiu e iniciou um movimento de evidência aos elementos periféricos, assim como a complementariedade funcional de ambos os sistemas.

Dentre tantas, umas das contribuições da TNC para os estudos em representações sociais foi a proposição da possibilidade de análises comparativas. Sobre os estudos comparativos, Sá (1996) argumentou que a teoria sustentou que dois estados sucessivos de uma única representação devem ser considerados distintos se, somente se, seus respectivos núcleos centrais apresentarem composições distintas. Explicou que se a diferença for no SP, tratar-se-á de uma mesma representação que talvez se manifeste de forma diferente em razão de diferentes condições contextuais de ordem grupal ou interindividual. Ou seja, as manifestações em torno das representações se diferenciam apenas em relação às condições periféricas condicionais do SP, mas não em relação às condições absolutas dos SP, que, por sua vez, acomodam os significados básicos de uma dada representação e também organizam os elementos periféricos.

Nascimento-Schulze e Camargo (2000) ao falarem sobre os métodos utilizados, explicaram que duas são as orientações que se destacaram quando se buscavam caracterizar as pesquisas e os estudos em representações sociais. Uma voltada para as questões culturais e históricas, que buscavam compreender os processos que geraram e mantinham as representações vivas nas interações, e outra voltada para as questões estruturais das representações (a proposta por Abric), compartilhadas tanto em nível cognitivo quanto em nível linguístico. Afirmaram ainda, que ambas sugeriram abordagens metodológicas que dessem conta das características processuais das estruturas das representações.

Desse modo, de forma experimental, procuramos na presente investigação, a partir de uma abordagem estrutural com foco no compartilhamento cognitivo, via linguagem, apresentar os significados que alunos e professores do IFFluminense construía em torno do PROEJA enquanto programa educativo.

6 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS-METODOLÓGICOS E RESULTADOS

6.1 Local da pesquisa, definição da população e da amostra

A instituição escolhida para a pesquisa foi o IF-Fluminense *campus* Campos-Guarus, situado em Campos dos Goytacazes, região do Estado do Rio de Janeiro. A instituição, criada através pelo ato governamental da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 e autorizada a funcionar através da Portaria Ministerial de Nº 1.971, de 18 de dezembro de 2006, se tornou Unidade de Ensino Descentralizada de Guarus, atual *campus* Campos-Guarus. Ela foi concebida para atender a população do antigo distrito de Guarus, situado à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul. Criado pelo Ministério da Educação através do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o *campus* está construído numa área de 20 mil metros quadrados, e 16.417 metros quadrados de área urbanizada cedida pelo 56º Batalhão de Infantaria do Exército (BRASIL, 2010).

Imagem 1: Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus



Fonte: http://portal.IF-Fluminense.edu.br/campus/guarus/fotos/image_preview.jpg/image_preview

O *campus* Campos-Guarus foi estruturado para o ensino técnico nos eixos tecnológicos de controle de processos industriais e ambiente, saúde e segurança. Com a implantação da Unidade, ruas foram asfaltadas e unidades bancárias foram instaladas. Na

região, foi à primeira escola pública de ensino técnico a ser instalada e os moradores sonham com a verticalização do ensino (BRASIL, 2010).

São oferecidos atualmente os cursos técnicos integrados em Eletrônica e Meio Ambiente, cursos sequenciais pós-médio em Farmácia e Enfermagem, além do PROEJA nas áreas de Meio Ambiente e Eletrônica, voltado para maiores de 18 anos que ainda não cursaram o ensino médio. O campus oferece ainda o curso superior de Engenharia Ambiental e cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Mulheres Mil. Cerca de 1000 alunos e 100 servidores fazem parte do quadro do *campus* Campos-Guarus. (BRASIL, 2010).

Após visitas iniciais e conversas com funcionários da instituição, vimos que o *campus* tinha 6 turmas de PROEJA. A partir das informações fornecidas pela equipe técnico-pedagógica da instituição, definimos os sujeitos do PROEJA como nossa população.

Importa ressaltar que mesmo apresentamos dados quantitativos nesse trabalho utiliza-se predominantemente a metodologia qualitativa. Sobre a ela, na concepção de Bogdan e Biklen (1994), possuía como uma de suas características o fato de interessar-se mais pelo processo do que pelos resultados. Afirmaram, ainda, que os significados atribuídos pelos sujeitos teriam importância vital do ponto de vista científico.

Ao trabalhar elementos da pesquisa, Kipnis (2005, p.62) definiu a finalidade da pesquisa qualitativa da seguinte maneira: "captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática que queremos estudar".

Contudo, antes de tratar das análises qualitativas, alguns dados numéricos pareceram necessários para caracterizar o *lócus* e os sujeitos investigados.

QUADRO 2 - Quantitativo da população e da amostra

	Alunos	Professores
População Total	114	36
Amostra Final	62	32

Fonte: Dados de pesquisa, 2016.

Conforme quadro 2, o total de alunos matriculados no PROEJA na ocasião da coleta de dados era de 114. Porém para analisar as representações sociais dos sujeitos, avaliamos ser coerente trabalhar com os 62 alunos matriculados no 2º e 3º ano (54,4% dos matriculados no PROEJA). Levamos em consideração ao fazer este corte que estes são alunos com maior tempo de vivência na instituição e no programa.

A etapa de coleta de dados foi feita a partir da realização de 8 visitas a instituição e uma explicação aos sujeitos, sobre a natureza da investigação. Foi apresentado formalmente aos indivíduos, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B). Os participantes só foram incluídos na amostra após serem explicados sobre os objetivos da pesquisa e terem assinado os termos.

Dos alunos convidados a participar da pesquisa, participaram como sujeitos na construção do trabalho 29 (46,8%) alunos do curso de Meio Ambiente e 18 (29,0%) do curso de Eletrônica perfazendo um total de 47 alunos (75,8%). Em relação aos professores, todos os 36 que lecionavam no PROEJA foram convidados, destes 32 (88%) contribuíram. O quadro abaixo trouxe informações que caracterizam os dois grupos.

QUADRO 3- Faixa etária e gênero da amostra

Faixa etária	Alunos			Professores			Total
	Homens	Mulheres	Subtotal	Homens	Mulheres	Subtotal	
20 a 30 anos	9	9	18	2	3	5	23
31 a 40 anos	7	5	12	4	9	13	25
41 a 50 anos	5	9	14	6	3	9	23
Acima de 51 anos	2	0	3	3	2	5	8

Fonte: Dados de pesquisa, 2016.

Em relação à faixa etária dos alunos, verificamos que 38,3% tinha entre 20 e 30 anos. Na faixa que compreendeu 31 a 40 eles foram contabilizados em 25,5%. De 41 a 50 somaram 29,8 % e acima de 51, apurou-se 6,4 dos informantes.

Entre os docentes, pudemos observar que houve uma maior percentual de pessoas com idades entre 31 e 40 anos (40,6%, seguidos daqueles entre 41 e 50 (28,1%) Os indivíduos com idade entre superior a 51 anos e no intervalo entre 20 e 30 anos representaram 15,6 % cada subgrupo.

6.2 Metodologia de coleta de dados

A presente metodologia escolhida para a coleta de dados foi o questionário (Apêndice C e D). Esta escolha foi feita combinada ao objetivo de identificar os significados atribuídos ao PROEJA pelos sujeitos alunos e professores do IFFluminense *campus* Campos-Guarus.

Segundo Cervo e Bervian (2002, p. 49), o questionário tem sido empregado em pesquisas científicas das mais variadas por diversas razões, sobretudo devido a sua pertinência para o senso comum e, por isso, a naturalidade com que os respondentes encaram esse instrumento, porque

é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra *questionário* refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. Assim, qualquer pessoa que preencheu um pedido de trabalho teve a experiência de responder a um questionário. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central.

Desse modo, sobre a ótica de Selltiz (1960, p. 265) o questionário foi um dos instrumentos criados para nos oferecer informações sobre percepções, sentimentos, crenças, motivações, previsões ou até mesmo planos futuros das pessoas. Nele, "dá-se o grande peso à *descrição verbal* da pessoa para obtenção de informação quanto aos estímulos ou experiências a que está exposta e para o conhecimento de seu comportamento".

O questionário apresentou-se como um importante instrumento de coleta, porque dentre suas vantagens, podemos citar o fato de poder ser aplicado a um grande número de pessoas, o fato de sua impessoalidade assegurar certa uniformidade na elaboração das respostas e a sensação de liberdade que pode causar aos respondentes, na medida em que se sentem a vontade para responder. A esse respeito Selltiz (1960, p. 266) endossou que uma "característica do questionário - que, às vezes, embora nem sempre desejável, é desejável".

Em relação ao questionário utilizado na presente pesquisa, o mesmo foi subdividido em duas partes. A primeira foi composta por questões de identificação que permitiram caracterizar o grupo pesquisado. Na segunda parte, como técnica principal de coleta de dados empregamos o TALP (Teste de Associação Livre de Palavras, também chamado de Evocação Livre).

O TALP consiste em uma técnica ampla criada para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de determinada representação. A associação de palavras foi feita a partir de um tema indutor, nesse caso, a palavra indutora foi PROEJA. O papel do tema indutor no TALP foi o de estimular os indivíduos a associarem outras palavras ou expressões que viessem à mente dos sujeitos pesquisados (ABRIC, 1998). Em suas análises Sá (1996) comentou as características e vantagens dessa técnica em comparação com outras,

O caráter espontâneo - portanto menos controlado - e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo

ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC,1994 *apud* SÁ, 1996 p.101).

Ela assumiu papel de grande relevo nos estudos de representações, uma vez que acessam de modo rápido, os elementos constituintes do universo semântico dos termos (SPINK, 1993). Sobre a utilização dela, Sá (1998, p. 91) afirmou que:

Os pesquisadores ligados à teoria do núcleo central estão interessados, entretanto, em conhecer não apenas os conteúdos da representação, mas também sua estrutura ou organização interna. Para isso, desenvolveram um conjunto adicional de técnicas, que, segundo Abric(*op.cit.*), repousam sobre um mesmo princípio: "Pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização"

A autora COUTINHO (2003, p. 185-186) apresentou o TALP como metodologia de coleta de dados, muito utilizada em pesquisas sobre representações sociais, desenvolvida pelo suíço Carl Gustav Jung em 1905 sendo

[...] um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas com base em um ou mais estímulo(s) indutor(es) [...]. Este instrumento já foi validado em pesquisas de representações sociais (DE ROSA, 1988; DI GIACOMO, 1986). Esta técnica permite a evidência de universos semânticos de palavras que agrupam determinadas populações.

Utilizamos no questionário, o TALP, como um método associativo e interrogativo, com base nas orientações de Abric (1998), pois com ele procuramos explorar a linguagem escrita menos controlada, mais espontânea e autêntica. Já ela foi uma técnica desenvolvida para o reconhecimento dos elementos que constituiriam o conteúdo de uma representação, utilizada por isso com o intuito de reduzir as dificuldades ou limites da expressão discursiva.

Quanto ao uso da técnica na coleta, Abric (1998, p. 66) assegurou que a utilização de procedimentos projetivos em estudos de representações sociais se revelou como importante instrumento de investigação. Possibilitam a apreensão de elementos que se complementam, assim como, revelam o campo estrutural e elementos figurativos que subjazem às representações. Segundo o autor, a técnica de associação livre de palavras versa em

Coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação [...] consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança.

Como procedimento de coleta, solicitamos aos participantes da pesquisa que escrevessem cinco palavras que viessem à mente ao pensar no termo indutor "PROEJA" (prática inerente ao uso da TALP). Além disso, a técnica propôs a hierarquização das respostas citadas, à medida que pedimos aos sujeitos que escrevessem suas evocações em ordem de importância, além de classificarem-nas em "pouco importante" ou "muito importante".

Assim, o questionário se constitui como estratégia, onde a utilização da TALP como parte dele, foi utilizada por ser uma técnica de caráter espontâneo, que permitiu que os elementos marcados nas lembranças dos indivíduos fossem evidenciados mais facilmente do que uma entrevista. Ao responderem o questionário, os sujeitos listaram, compararam e hierarquizaram suas próprias contribuições, cabendo ao pesquisador organizar as informações coletadas (ABRIC,1994 *apud* SÁ, 1996).

6.3 Organização das palavras evocadas e tratamento do *corpus*

A etapa seguinte, posterior a de coleta de dados, seguiu acompanhada de leituras e primeiras organizações e análise dos dados.

Cumprida a fase de visita a instituição e aplicação dos questionários, os dados foram organizados por grupos e subgrupos formando um *corpus* e seguindo a seguinte lógica: A) Questionário de alunos; A1) Questionário de alunos de eletrônica; A2) Questionário de alunos de meio ambiente; B) Questionários de professores.

Feita a organização, iniciamos a etapa de tabulação dos dados no Excel, seguindo um protocolo composto por regras para que não houvessem erros, quando inseridos no *software* (como por exemplo, inserção das palavras sem acento e letra maiúscula, o que justifica o tipo de escrita de algumas palavras na parte de análise dos dados). Para melhor análise e decodificação deles, foram construídas planilhas nomeadas da seguinte maneira e com os seguintes dados:

QUADRO 4 - Organização da tabulação dos dados coletado

NOME	CONTEÚDO
Planilha 1: Alunos Geral	Caracterização de todos os alunos (nome, curso, ano, palavras evocadas na ordem de evocação).
Planilha 2: Professores Geral	Caracterização de todos os professores (nome, curso, ano, palavras evocadas na ordem de evocação).
Planilha 3: Alunos Eletrônica	Número, nome, idade, gênero, curso, série, palavras evocadas na ordem de evocação.
Planilha 4: Alunos Meio Ambiente	Número, nome, idade, gênero, curso, série, palavras evocadas na ordem de evocação.
Planilha 5: TALP dos alunos	Número, nome, idade, gênero, curso, série, palavras evocadas na ordem de evocação dos alunos.
Planilha 6: TALP dos professores	Número, nome, idade, gênero, curso, série, palavras

	evocadas na ordem de evocação dos professores.
Planilha 7: Planilha de palavras dos alunos	Todas as palavras evocadas pelos alunos em ordem alfabética.
Planilha 8: Planilha de palavras dos professores	Todas as palavras evocadas pelos professores em ordem alfabética.

Fonte: Dados de pesquisa, 2016.

No momento seguinte, trabalhando as planilhas 7 e 8, sentimos a necessidade de categorizar algumas palavras. Após a organização das 395 palavras (235 dos alunos e 160 dos professores) em ordem alfabética, percebemos que muitas delas pareciam ter o mesmo sentido e/ou serem sinônimas, pensamos por isso em reorganizá-las.

Por essa razão, optamos por um instrumento de categorização do *corpus*, acreditando na validade da Análise do Conteúdo (AC) enquanto área do conhecimento que se atrelava a linguagem e em consonância com a TRS procurava conhecer o que estava por traz das palavras.

Confiando na sua eficácia, foi que utilizamos no desenvolvimento dessa pesquisa a AC como categoria de análise na organização do *corpus*. Proposta inicialmente pela francesa Laurence Bardin (2000, p. 38), aplicou-se na investigação psicossociológica e nos estudos das comunicações de massas. Ela significou a utilização de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, recepção), inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

Em suas pesquisas Bardin (2000, p. 57) ao fazer referência à importância da interpretação dos dados coletados nas pesquisas descreveu métodos e técnicas utilizados para a análise de quantitativa de dados. Quando falou da análise dos resultados num teste de associação de palavras, disse que fora pensado

A fim de serem estudados os estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de um grupo [...]. Um estereótipo é “a ideia que temos de ...,” a imagem que surge espontaneamente [...]. É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com alguma estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica preexistente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real.

Por essa perspectiva, Franco (2008, p. 13) contribui com nossa escolha, quando ao tratar da AC, reforçou sua relação com a dinâmica da linguagem.

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo internacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Quanto ao TALP, Bardin (2000, p. 58) disse ser o teste projetivo mais antigo, utilizado para fazer surgir de maneira espontânea associações relativas às palavras exploradas. Nela, a partir de cada palavra indutora obtêm-se outras palavras, que são substantivos, adjetivos, expressões e nomes próprios. Reunida a lista de palavras, faz-se necessário classificar e analisar todas as unidades semânticas. Sobre essa importante tarefa, a pesquisadora advertiu:

Para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objeto a que nos propusemos. [...]). Antes de qualquer agrupamento por classificação (divisão das unidades significativas em categoria, rubricas ou classes), começamos por reunir e descontar as palavras idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico.

Fundamentados na AC, num primeiro olhar, as palavras foram organizadas no *corpus* em ordem alfabéticas, ainda separadas entre alunos (229 palavras) e professores (160 palavras). Foram trabalhadas e pensadas uma a uma. Para cada uma delas, convenciamos uma sistematização de um processo de análise composto por: busca por sinônimo, comparação com o universo das palavras por grupo de sujeitos, pesquisa etimológica, e checagem de antônimos. No momento seguinte, agrupamos as palavras que eram sinônimas ou muito próximas do ponto de vista semântico. Percebemos também, que algumas mesmas palavras pareciam no singular e no plural (como por exemplo, aluno e alunos), nesse caso, após discussão (entre a autora desse trabalho e seu orientador), decisões foram tomadas na construção e conclusão do *corpus*.

Assim, cada palavra, resultante do TALP, foi categorizada por meio de um processo conjunto que envolveu discussão de pares, diferenciação e reagrupamento das evocações segundo um critério semântico lógico (BARDIN).

6.4 O resultado das evocações no *EVOC*: relatos e discussões

6.4.1 Formulação de categorias de análise

Considerando a abordagem estrutural das representações, um dos critérios para definir os elementos que constituiriam uma representação social seria a saliência dos elementos. Sua

definição se atrelaria à ordem de prontidão quanto a evocação das palavras (prevalência) e aos padrões de frequência delas. As análises da saliência dessas palavras evocadas, formam também denominada análise prototípica (nome para análise das representações sociais, enquanto técnica que caracteriza a estrutura delas, a partir da evocação de palavras) e partiram do pressuposto de que os elementos com importância na estrutura da representação social seriam os mais consensuais entre os membros de um grupo (WACHELKE; WOLTER, 2011).

O segundo critério, possível para definir que elementos constituiriam uma representação social do ponto de vista estrutural, seria a análise da similitude dos elementos. Nela, averigua-se a relação conexa entre os elementos constituintes da representação social. Por ele, criou-se uma hipótese de que dois itens seriam mais próximos numa representação, quanto mais elevado for o número de indivíduos que evocassem os dois ao mesmo tempo (SÁ, 1996).

6.4.1.1 Análises de saliência

As palavras evocadas para o termo indutor “PROEJA” constituintes do *corpus* tratado foram analisados segundo as seguintes coordenadas: a frequência no *corpus* do grupo e a ordem média de evocação (OME).

Para realizar essa análise utilizamos o software *EVOC* (2003). Um programa computacional compreendido como um dos métodos para realização de análise representacionais, do ponto de vista estrutural. Criado pelo francês Pierre Vergès compreendeu um conjunto de 16 subprogramas informatizados. Aliada à TNC, os programas permitem a identificação dos temas que emergem do SC das evocações e do SP das representações sociais, a partir de cada resposta dada com referência ao estímulo indutor (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1996). A figura a seguir mostra a tela inicial do *software*:

Figura 1: Tela inicial do EVOC (2003)

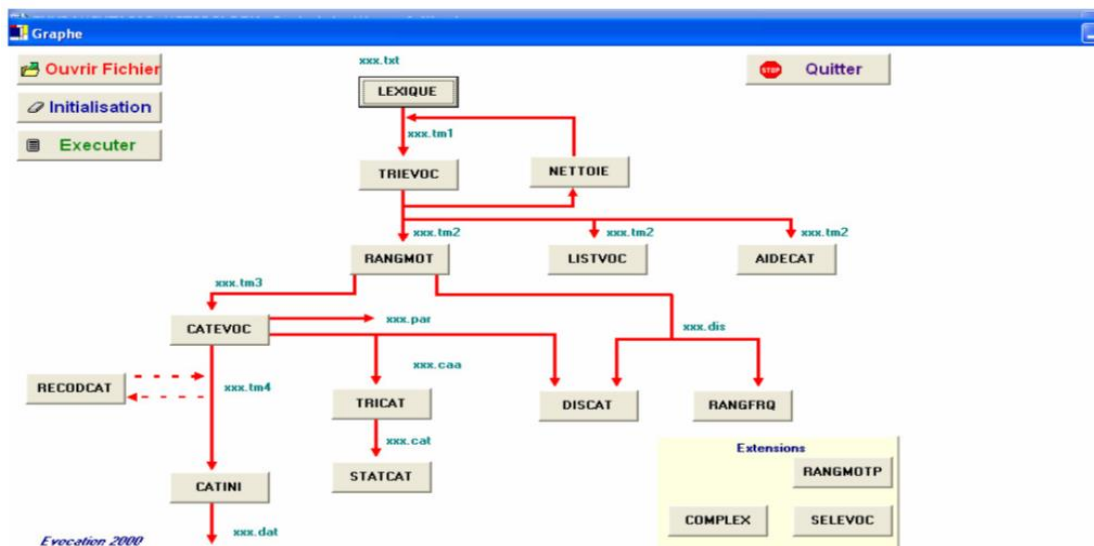


Figura 2 - Tela inicial do software *EVOC* (2003).

Utilizamos apenas para a presente investigação, 5 dos subprogramas do *EVOC* (2000) que foram: 1) **LEXIQUE** - que possibilitou construir um vocabulário de todas as palavras evocadas; 2) **TRIEVOC** - que colocou todas as palavras em ordem alfabética; 3) **RANGMONT** - analisou os dados e gerou uma lista com as palavras evocadas em ordem alfabética, com cálculos estatísticos de frequência das palavras e a posição em que elas foram citadas, gerou também a frequência total de cada palavra, cálculo da média ponderada de ordem de cada evocação, assim como a frequência total e média das ordens das evocações; 4) **RANGFRQ**- organizou as evocações de acordo com as frequências e ordens das evocações, gerando o "quadro de quatro casas" com as palavras que pertenciam ao NC e ao SP; 5) **AIDECAT**- forneceu uma matriz de preferências que indicariam pares simétricos de evocações, ou coocorrências (EVOC, 2003).

Nesse caso específico, privilegiamos analisar todas as evocações para o termo “PROEJA” de atores envolvidos diretamente com o programa no IF-Fluminense (EVOC, 2000). Por conta da natureza desse trabalho que buscou trabalhar a estrutura das representações sociais acerca do PROEJA, o *EVOC* (2003) se mostrou bastante adequado como instrumento de análise por ter sido criado de maneira alinhada com a TNC das representações sociais. Segundo Saraiva (2011), em seu trabalho intitulado “A utilização do *software EVOC* (2003) nos estudos acerca das representações sociais”, a ferramenta foi planejada com o intuito de oferecer vários recursos, sobretudo aos ligados às análises descritivas e de cunho quantitativo. A pesquisadora ainda reintegrou que teve por característica realizar

[...] um processamento computacional, denominado de análise lexicográfica, demonstrando, graficamente, as palavras pertencentes ao núcleo central e os sistema periférico das representações sociais. É identificada à frequência de aparecimento dos termos evocados e a ordem de aparecimento das respostas registradas (SARAIVA;VIEIRA; COUTINHO 2011, p. 151).

O *software* utilizado organizou os elementos evocados por frequência média e ordem média de evocação, isto é, o valor resultante de uma média em que o valor 1,0 foi atribuído para a resposta fornecida em primeiro lugar; o valor 2,0 ao termo fornecido em segundo lugar, 3,0 ao 3º, 4,0 ao 4º e 5º para última evocação.. A análise prototípica teve por finalidade, fornecer hipóteses de elementos que constituiriam o SC e o SP das representações (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Desse modo, com base na análise prototípica, foi que se pretendeu analisar as representações sociais sobre PROEJA, segundo atores educacionais do IF-Fluminense, apoiando-se na TRS, com ênfase na abordagem estrutural expressa na TNC proposta por Abric, adotando a TALP como procedimento metodológico de coleta de dados. Alinhada a abordagem e ao procedimento, optamos por utilizar a Análise de Conteúdo para organizar os dados e o Quadro de Elementos Estruturais gerados pelo *EVOC* (2003) e sugeridos por Abric (2001).

6.4.1.2 Cálculo de frequência e ordem média

Para calcular as frequências (mínima e intermediária) e a ordem média das evocações (OME) do total de palavras evocadas, utilizamos o arquivo gerado pelo programa *RANGMOT*, um dos 16 programas do software *EVOC* (2003). O ponto de corte feito para a frequência mínima se baseou nas palavras evocadas por no mínimo 10% da amostra final. Portanto, consideramos nos resultados desse estudo palavras evocadas por 10% ou mais da população participante.

Em relação à OME, esse cálculo foi feito pelo programa, após o comando dado referente ao número de palavras evocadas por cada indivíduo (no caso desse trabalho, 5 foi o número que correspondeu ao número de palavras solicitadas na TALP). Ou seja, o valor resultante da OME seria uma média em que o valor 1 (ou próximo a ele) foi atribuído para a evocação que ocupou o primeiro lugar, 2 para a evocação que ocupou a segunda posição nas resposta fornecida pelo participante, e assim por diante. Conforme os valores de suas coordenadas, as palavras seriam classificadas em “alto” ou “baixo”, ou seja, quanto menor a

ordem, mais prontamente evocada foi a palavra, assim como o contrário, quanto maior a coordenada, mais tardiamente evocada (WACHELKE; WOLTER, 2011).

A partir dos dados fornecidos pelo EVOC (2003), verificou-se que o *corpus* de análise se constitui de: a) evocações dos alunos - um total de 229 palavras, sendo 81 diferentes, uma vez que 148 palavras foram evocadas mais de uma vez; b) evocações dos professores - um total de 152 palavras, sendo 60 diferentes, uma vez que 120 palavras foram evocadas também mais de uma vez.

A análise prototípica, portanto, se baseia na visão de Wachelke e Wolter (2011), no princípio segundo o qual o quanto antes um indivíduo se lembra de uma palavra, maior seria a representatividade dessa palavra num grupo formado por pessoas com perfil semelhante. Nesse sentido, os critérios de frequência e ordem de evocação se complementariam e forneceriam dois indicadores coletivos para caracterizar a saliência de um termo num *corpus* gerado a partir de um grupo.

O cruzamento das duas diferentes coordenadas, classificadas em valores altos e baixos, gerariam quatro zonas que caracterizam os resultados da análise prototípica. Por essa perspectiva, o NC compreenderia as palavras com alta frequência e maior prevalência de evocação, em outras palavras, as respostas fornecidas por um grande número de participantes e evocadas prontamente. As representações sociais teriam boa probabilidade de conter algumas das palavras contidas nessa zona, alguns dos elementos do núcleo central. As demais se atrelariam a elementos que muito provavelmente seriam periféricos. A zona da primeira periferia incluiria as respostas com alta frequência e alta ordem de evocação (VÈRGES, 2005).

Em suma, para Wachelke e Wolter (2011), no quadrante superior esquerdo se alocariam os possíveis elementos centrais e no quadrante inferior direito os elementos claramente periféricos dessa representação. A lógica subjacente à técnica empregada seria de que os elementos que ao mesmo tempo tenham sido mais frequentes e mais prontamente evocados teriam maior probabilidade de pertencerem ao NC da representação social estudada. Assim como, estariam no segundo quadrante o que se convencionou chamar de primeira periferia, composta pelos elementos periféricos mais importantes da representação, possuidores de frequência elevada, mas que foram mais tardiamente evocados. O terceiro quadrante seria composto pelos elementos de contraste, que foram considerados importantes pelos sujeitos apesar de sua baixa frequência total no *corpus* de análise. Abric (2001.)

considerou que este quadrante pode tanto desvendar a existência de um sub-grupo minoritário construtor de uma representação diferente, como ser apenas composto de elementos complementares da primeira periferia. No quarto quadrante, teríamos os elementos claramente periféricos da representação, pouco e tardiamente evocados, conforme quadro 6.

QUADRO 5: Modelos de quadro de quatro casas resultante da análise prototípica

	SISTEMACENTRAL (Grande força de evocação)	SISTEMA PERIFÉRICO (Pequena força de evocação)
Alta Frequência	PRIMEIRO QUADRANTE Elementos do Núcleo Central (Prontamente evocados, alta frequência)	SEGUNDO QUADRANTE Elementos da Primeira Periferia (Tardiamente evocados, alta frequência)
Baixa Frequência	TERCEIRO QUADRANTE Elementos da Segunda Periferia (Prontamente evocados, baixa frequência)	QUARTO QUADRANTE Elementos da Terceira Periferia (Tardiamente evocados, baixa frequência)

Fonte: Dados de pesquisa com base em Abric (2001).

O cruzamento das duas coordenadas tratadas anteriormente (frequência e a OME) caracterizaria o quadro de resultados de uma análise prototípica. Porém, conforme seu precursor, várias são ainda as decisões de procedimentos ligados à aspectos técnicos, necessários a descrição dos resultados, antes de serem processados no EVOC (2000). Alguns deles seriam as definições dos valores mínimos de frequência e a dos valores do ponto de corte. Sobre como definir a frequência mínima que assinala para a estrutura de uma representação social, Wachelke e Wolter (2011, p. 523), disseram não haver consenso acerca da frequência mínima, expondo que em muitos casos, utiliza-se um percentual de 5% do número de participantes. Lembraram que “o mais importante é indicar a frequência mínima escolhida para cada estudo e o quanto esse valor equivale em relação ao total de participante”.

A esse respeito, Gomes e Nunes (2015) ao analisar trabalhos com grandes populações publicados nos anos de 2008 e 2009, verificou que na maior parte deles, os pesquisadores optaram pelo corte em 5% do total da população como critério de frequência mínima.

No caso dessa pesquisa, considerando o tamanho da amostra, optou-se em dobrar esse valor e considerar representativo, pelo menos 10% da população participante.

Assim, a frequência mínima de palavras contabilizadas como parte da estrutura da representação social em voga, seriam aquelas evocadas por pelo menos 3 professores e 5 alunos da amostra total de cada grupo.

6.4.2 Análise de Similitude dos elementos: as co-ocorrências

Um das maneiras de complementar a análise da estrutura de uma representação social, seria identificando a organização dos elementos dela. A Análise de Similitude das categorias definidas na análise das evocações, se mostrou capaz de cumprir esse papel (FLAMENT, 2001).

A Análise de Similitude foi introduzida no campo das pesquisas em representações sociais por Claude Flament, com a participação de Vergés e Degenne nos anos 1970, mesmo período de criação da TNC. Por essa razão, tornou-se uma das principais técnicas demonstrativas do grau de relação dos elementos nos estudos estruturais (OLIVEIRA, et al., 2003).

Ela na verdade, permitiria calcular e ao mesmo tempo ilustrar visualmente as relações que os termos representacionais manteriam entre si. Sobre seus pressupostos, Mourão e Galinkin (2008, p. 94) mostraram que

A Análise de Similitude pressupõe que: (a) uma representação social é constituída por um conjunto de palavras organizadas com diversas relações; (b) essas relações podem ser orientadas, delimitando como exemplo hierarquia ou implicação, ou serem simétricas indicando semelhança ou antagonismo; e (c) em geral não são relações transitivas, ou seja, se A combina com B e B combina com C, não implica que A e C tenham alguma ligação. Essa relação simétrica não transitiva, constituinte das representações sociais, recebe o nome de Análise de Similitude (p. 94).

Além de apresentar as relações entre os vocábulos, Alves-Mazzotti (2007) comentou que ela consiste em uma técnica firmada na teoria dos *grafos* que permitiria conferir o poder associativo dos elementos presentes no núcleo e nas periferias das representações. Ofereceria a chance de apurar a centralidade de cada um dos prováveis componentes do NC.

Esse procedimento de análise resultaria na construção de *grafos* ilustrativos que poderiam ser do tipo: I) A Árvore Máxima de Similitude que ilustraria o cruzamento entre todos os termos que mantêm algum tipo de relação entre si); II) *grafos* com filtro que revelaria todas as ligações entre os termos propostos que foram efetuadas por pelo menos um e outro dentro da porcentagem de sujeitos considerada); ou III) ou *grafos* de relações

significativas que permitiria a visualização das relações entre os termos mais característicos da representação para um dado grupo de sujeitos (OLIVEIRA; CUNHA, 2003).

No presente estudo a opção escolhida, foi a *Árvore Máxima de Similitude* com indicativos dos percentuais correspondentes a todos os termos que mantiveram algum tipo de relação entre si, dentro da estrutura das representações. Quanto aos procedimentos de construção da árvore, relatos da pesquisa de Oliveira Martins et al.(2003) ratificaram que na *Análise de Similitude*, os elementos seriam organizados em categorias, em seguida verificaria se haveria relação entre eles e se a relação seria forte ou fraca. As relações identificadas, seriam ainda representadas graficamente por quatro linhas que poderiam ser: pontilhada, simples, dupla e tripla. Essa convenção significaria que nos extremos, na pontilhada a relação seria mais fraca e na tripla muito forte. Quanto ao tipo de configuração global da árvore, existiria três tipos: 1) em formato de estrela, em torno de uma noção que se ligaria a outras; 2) em triângulo, que ligaria três noções duas a duas; e 3) em ciclo, que ligaria mais de três noções. A primeira seria a estrutura que evidenciaria de forma mais evidente a existência de um elemento organizador e portanto central.

Assim, levando em consideração o número de vezes que as palavras foram evocadas juntas em um mesmo grupo, o *AIDECAT* enquanto programa do *EVOC* (2003), organizou uma matriz de coocorrência entre os elementos identificados na estrutura de uma representação social. Com o resultado desse procedimento, pôde-se construir duas figuras capazes de ilustrar a interseção entre todos os elementos da representação que mantinham entre si alguma relação (vide figuras apresentadas no item 6.45 desta pesquisa).

Notório ressaltar, que as figuras foram construídas com o auxílio dos recursos de um *software* livre chamado *CmapTools*, desenvolvido pelo Institute for Human Cognition (IHMC) da University of West Florida, que pode ser utilizado na construção de mapas conceituais (FERREIRA, COHR, DOMENICO, 2012).

6.4.3 Estrutura das representações sociais dos alunos: desvelando as palavras evocadas

A análise da TALP seguiu o esquema proposto por Abric (2001), que destacou que a frequência simples FS e OME indicariam a centralidade do elemento das representações sociais. Por essa razão, neste estudo, optou-se por utilizar essas informações associando-as ao termo indutor "PROEJA", na tentativa de descrever a estrutura construída em torno desse programa por seus atores educacionais, enquanto sujeitos protagonistas de suas práticas e trajetórias educativas.

O produto das evocações foi organizado e constitui-se em um *corpus* de análise. Esse material foi tratado pelo EVOC (2003) que calculou para o conjunto dele, a FS e a OME, como visto na tabela 4. O número de palavras citadas pelos alunos foram 229, sendo um o número de palavras diferentes 81.

Após decisões e comandos antes descritos, o EVOC (2003) calculou com base na FS e na OME, os elementos constituintes da estrutura das representações sociais das palavras evocadas pelos alunos, conforme tabela seguir:

Tabela 1: Distribuição de frequência e OME das palavras mais evocadas pelos alunos

EVOCACOES	FREQUÊNCIA	OME
oportunidade	18	1,944
conhecimento	15	2,6
estudo	14	1,929
aprendizado	12	3,083
trabalho	8	2,75
dedicação	7	3,429
vitória	7	4,286
emprego	6	3,333
esforço	6	2,833
determinação	5	2,6
profissional	5	3,8
qualificação	5	2,6

Fonte: dados de pesquisa a partir de resultados fornecidos pelo EVOC (2003).

Para alguns autores como Domingos Sobrinho (2000) as representações sociais seriam nada mais que teorias do senso comum que dariam sentido aos objetos do mundo e orientariam as ações dos indivíduos. A partir dessa compreensão, apresentamos os resultados dessa pesquisa, pautados na forma como os alunos e professores representaram o PROEJA.

Conforme a tabela anterior, apresentamos a representação social de PROEJA evocada pelos alunos na TALP e gerada pelo software utilizado. Constatou-se que os sentidos atribuídos ao PROEJA, enquanto objeto representacional estruturaram-se em torno de 12 evocações. Foram elas: “oportunidade”, “conhecimento”, “estudo”, “aprendizado”, “trabalho”, “dedicação”, “vitória”, “emprego”, “esforço”, “determinação”, “profissional” e “qualificação”.

Abaixo, segue o resultado da análise prototípica, a partir do vocábulo indutor “PROEJA”. Os dados mostraram o SC e o SP construídos pelos discentes em redor do termo.

Quadro 6: Quadro de quatro casas e centralidade do termo indutor "PROEJA" para os alunos

Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,9$			Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
	Freq	OME		Freq	OME
oportunidade	18	1,944	aprendizado	12	3,083
conhecimento	15	2,6	dedicacao	7	3,429
estudo	14	1,929	vitoria	7	4,286
trabalho	8	2,75			
Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,9$			Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,9$		
	Freq	OME		Freq	OME
esforco	6	2,833	emprego	6	3,333
determinacao	5	2,6	profissional	5	3,8
qualificacao	5	2,6			

Fonte: EVOC (2003)

A partir da distribuição dos dados no "quadro de quatro casas", obtivemos as palavras que compuseram o quadro semântico dos dois sistemas base da TNC.

Quando associamos no RANGFRQ as frequências de evocações dos termos (no caso dos alunos, frequência mínima de 5, e frequência maior ou igual a 7 para compor o NC) a suas posições médias de evocação (no caso, 2,9 como média da OME das palavras mais citadas), o programa gerou a Tabela 5, permitindo-nos descobrir a provável estrutura da representação de PROEJA e seu possível NC, este apresentado no quadrante superior esquerdo.

Verificamos, assim, que os elementos com menor ordem de evocação (mais prontamente evocados) e com maior frequência, indicados como NC, no universo dos alunos participantes foram : "oportunidade", "conhecimento", "estudo" e "trabalho".

O conteúdo do N.C. como campo semântico, nos possibilitou refletir na hipótese de que se repetido tantas vezes, os quatro termos indicaram um compartilhar coletivo do objeto de estudo "PROEJA", como verdadeiramente significativos para esses indivíduos.

Concernente ao NC, o primeiro item da evocação citado, englobou enunciações relativas à ideia de chance e ensejo, característica de alunos da EJA, que frequentemente retornam as instituições escolares na vida adulta, em busca de um recomeço de suas trajetórias escolares, como forma de suprir suas necessidades, como a de reconhecimentos social, dentre outras (CARMO, 2010).

Tratou-se no caso desse item, de uma cognição e possível centralidade na representação em questão com maior frequência e um dos menores índices na OME. Esse elemento, que registrou a opção de 36 % do total desse grupo e que emergiu do estímulo PROEJA, foi observado também, nas investigações das representações sociais de alunos (BOAVENTURA, 2010).

O item seguinte, também presente no NC, pareceu manter estreita relação com o último, reunindo evocações referentes "ao ato ou efeito de conhecer" (Ferreira, 1986, p. 285). A cognição provavelmente central categorizada como "estudo" envolveu a uniformização de evocações com conteúdos relacionados a elevação da escolaridade, reafirmando o valor simbólico da referida representação.

Por sua vez, o último componente da zona do núcleo central da representação em tela, com baixa frequência e pequena força na ordem das evocações consistiu numa base comum e consensual muito próxima da proposta apresentada no Documento Base (2007) do PROEJA, que em seus princípios, conjeturou a elevação da escolaridade com vistas a contribuir com a integração sociolaboral dos indivíduos.

Deste modo, os quatro campos semânticos permitiram-nos formular a hipótese de que o provável SC identificado a partir das evocações livres e apresentadas "quadro de quatro casas" pareceu apontar, essencialmente, para uma representação social de PROEJA, com geração de significados e organização interna em torno de uma construção prescritiva quanto à necessidade de tirar proveito do retorno à escola, como forma de adquirir e agregar novos conhecimentos, como necessidade de reconhecimento social e possibilidade de melhor inserção no mundo do trabalho.

Na maioria das vezes, nas palavras de Abric (1998, p. 31), o NC é composto por poucos elementos e "é determinado de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relação que o grupo mantém com esse objeto", ou seja, de acordo com suas normas e valores. Nesse caso, as normas e valores em voga para essa representação, se ancoraram em torno de uma relação psico-afetivo-comportamental, como expressão de anseios e necessidades.

No quadrante superior direito (considerado sistema periférico próximo) que concerne à zona da primeira periferia da representação, constatou-se 3 diferentes cognições, "aprendizado" e "dedicação" e "vitória". Coube destacar que, o primeiro teve maior saliência na expressão do universo representacional em questão, com OME de aproximadamente 3,1 e

somando 12 aparições, suficiente para elegibilidade prototípica à zona central na estrutura da representação. Sob esta denominação foram agrupadas evocações com conteúdos alusivos, de modo genérico, às ocorrências de "ato ou efeito de aprender" (FERREIRA, 1986, p. 90).

Outra evocação que emergiu na primeira periferia da representação social de PROEJA, ao lado de "aprendizado", foi o componente "dedicação" que expressou uma dimensão atitudinal em relação à matrícula no referido programa. Constatou-se que sua FS também pareceu suficiente para inclusão no NC, assim como do termo "vitória". A primeira periferia ou Periferia Limítrofe (no limite para se tornas NC) portanto, abarcou as evocações com conteúdos relativamente positivos, do ponto de vista educativo, ligados a instituição escolar, e ancorados na postura necessária ao sujeito deste lugar, marcando uma relação afetiva dos sujeitos em relação ao espaço ocupado por ele.

No quadrante inferior esquerdo, correspondente à zona de contraste, onde se localizam as evocações de baixa frequência e de grande força de evocação, foram identificadas as seguintes cognições: 1) "esforço", 2)"determinação", e 3)"qualificação". Observando os termos homogeneizados para a padronização dos referidos conteúdos representacionais, se poderia dizer, que apontaram respectivamente para: 1) "intensificação das forças físicas, intelectuais ou morais para a realização de algum projeto ou tarefa" ou "aquilo que se faz com dificuldade e empenho; trabalho, empreendimento, obra" (FERREIRA, 1986, p.433), configurando uma característica atitudinal necessária ao sujeito, assim como o elemento 2, uma postura real ou necessária de projeção para o futuro. Já o termo 3, pareceu configurar uma interface entre a realidade dos sujeitos e aquilo que expressaram no NC.

Dando continuidade à análise estrutural das representações sociais, em relação ao quadrante inferior direito, em que se situa o chamado sistema periférico distante da representação em questão, foram identificadas as cognições "emprego" e "profissional". Tais designações comportaram juntas um total de 11 evocações. Elas pareceram ancorar as significações de PROEJA presentes no NC, nesse caso o termo "trabalho" e na segunda periferia o elemento "qualificação". Esses cognemas "trabalho" e "qualificação", objetivações do termo indutor PROEJA, ancoraram-se em elementos sociológicos e de natureza histórico-temporal, por que englobaram respectivamente suas necessidades e desejos contextuais de oportunidade de melhoria de vida.

Assim sendo, as evocações constantes do SC e do SP das representações sociais de PROEJA elaboradas pelos estudantes, pareceram demonstrar uma estrutura representacional

semelhante e interligada. Estas características se confirmaram mediante as objetivações registradas para o estímulo indutor “PROEJA”, quando representadas pelo elemento "oportunidade" como maior representante do NC, seguido dos vocábulos "conhecimento", "estudo" e “trabalho”. Esses, constituindo o NC da representação de PROEJA elaboradas pelos discentes do IF-Fluminense *campus* Campos-Guarus. Arriscou-se abalizar, que o NC para essa representação se explicou por que os significados construídos pelos sujeitos configuraram uma ocasião, uma necessidade de reconhecimento e melhoria de suas condições materiais e simbólicas de vida.

6.4.4 Estrutura das representações sociais dos professores: desvelando suas evocações

Como afirmado anteriormente, o resultado das evocações foi organizado e formou um *corpus* de análise. Esse material foi tratado pelo EVOC (2003) que calculou para o conjunto desse *corpus*, ordem médias das evocações e a FI, como exposto na Tabela 2. O número de palavras citadas pelos professores foram 162, sendo um o número de palavras diferentes 60.

Após decisões descritas no item 6.43, com base no *corpus* de análise, o EVOC (2003) calculou com base na FI e na OME, os elementos constituintes da estrutura das representações sociais das palavras evocadas pelos professores, como constou os cálculos seguintes:

Tabela 2: Distribuição de freqüência e OME das palavras mais evocadas pelos professores

EVOCACOES	FREQUENCIA	OME
dificuldade	17	2,706
oportunidade	16	2,688
trabalho	11	3,273
esforço	10	2,6
educação	7	2
compromisso	5	1,8
adulto	4	2,75
atraso	4	2,5
desafio	4	3
formação	4	3
inclusão	3	1,333
superação	3	2,667

Fonte: dados de pesquisa a partir de resultados fornecidos pelo EVOC (2003).

No primeiro momento, conforme a tabela anterior apresentamos a representação social de PROEJA evocada pela TALP e gerada pelo software utilizado. Constatou-se que os sentidos atribuídos ao PROEJA, enquanto objeto representacional para os professores,

também estruturou-se em torno de 12 campos semânticos. Foram eles: "dificuldade", "oportunidade", "esforço", "educação", "compromisso", "trabalho", "atraso", "adulto", "inclusão", "superação", "desafio" e "formação".

Quadro 7: Quadro de quatro casas e centralidade do termo indutor "PROEJA" para os professores

Cas ou la Fréquence ≥ 5 et le Rang Moyen < 3			Cas ou la Fréquence ≥ 5 et le Rang Moyen ≥ 3		
	Freq.	OME		Freq.	OME
dificuldade	17	2,706	trabalho	11	3,273
oportunidade	16	2,688			
esforço	10	2,6			
educacao	7	2			
compromisso	5	1,8			
Cas ou la Fréquence < 5 et le Rang Moyen < 3			Cas ou la Fréquence < 5 et le Rang Moyen ≥ 3		
	Freq.	OME		Freq.	OME
atraso	4	2,5	desafio	4	3
adulto	4	2,75	formacao	4	3
inclusao	3	1,333			
superacao	3	2,667			

Fonte: Evoc (2003).

Com base na distribuição dos dados no "quadro de quatro casas", obtivemos as palavras que compuseram o quadro semântico do SC e do SP da estrutura da representação dos professores.

Verificamos assim, que 5 foram os elementos com alta frequência e grande força de evocação, configurando-se no provável NC para o termo indutor "PROEJA". Os cognemas para esse núcleo foram: "dificuldade", "oportunidade", "esforço", "educação" e "compromisso"

No quadrante superior esquerdo, registrou-se a opção, por parte de 17 professores (53% do total da amostra), da palavra "dificuldade". Esta representação correspondeu ao NC da representação social de PROEJA elaborada e construída pelos docentes.

Santos (2013, p. 25) realizou uma pesquisa com os alunos do curso de Eletrônica do IFFluminense *campus* Campos-Guarus. Relatando algumas de suas reflexões, se referiu às de ensino-aprendizagem de alunos do PROEJA, explicando que eles almejam modificar suas

condições de vida e se inserir no mundo do trabalho, mas “ trazem consigo uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados, diferentes habilidades e dificuldades [...]”.

Em um mesmo viés, Silva (2012), analisou o perfil sociográfico dos concluintes do Curso Técnico de Hospedagem na modalidade PROEJA, do Instituto Federal de Sergipe *campus* Aracaju, dos anos 2010 e 2011. Conclui que as dificuldades enfrentadas permeavam aspectos pessoais, cognitivos e estruturais, que deviam ser cuidadosamente observadas visando à melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem, considerando que o programa mostrava sinais de que não se encerraria, mas seria ampliado e mantido indefinidamente.

No NC, 17 professores escolheram a palavra "oportunidade", numa OME em torno de 2,7 na ordem de suas preferências. Pareceram reiterar avaliações positivas sobre o programa, ressignificando suas posições, subentendendo a ideia de educação como uma utilidade humana imprescindível (WOODWARD, 2011).

Aliada às outras evocações, o terceiro item, ainda dessa zona, foi "esforço", que apareceu demonstrando que os professores ancoravam sua representação de PROEJA em torno de uma relação psico-afetivo-comportamental, como expressão característica de alunos matriculados no programa.

Antes de continuar as análises e interpretações dos dados, julgamos necessário nos reportar a Abric (2001) quando lembrou que o NC de uma representação pode ser também composto por elementos descritores e prescritores. Para ele, na maioria das vezes, os indivíduos utilizam elementos descritivos para se referir ao objeto, embora a prescrição já esteja nele implícita. Por esta razão, pode ser possível haver nos estudos sobre estrutura das representações sociais, cognições descritivas e prescritivas.

Nos elementos "esforço" e "compromisso", presentes no NC na estrutura das representações sociais dos professores, talvez tivéssemos o caso tratado por Abric (2001), uma vez que esses cognemas pareceram descrever uma postura atitudinal, como característica importante nos alunos, na visão dos professores.

Os professores revelaram consensualmente nas evocações, associadas as outras palavras do NC, o vocábulo "educação", que evidenciou uma característica geral do programa. Registraram-na como uma possibilidade de os alunos do PROEJA avançarem verticalmente, na escala educacional, surgindo, nesse contexto, o programa como forma de alterar identidades determinadas socialmente e geradoras de estereótipos (HALL, 2011).

A partir do quadro 8 percebemos que 11 docentes evocaram apenas uma única palavra. Foi o vocábulo "trabalho", que ocupou posição de primeira periferia, mas com frequência suficiente para ser tornar NC. Esse dado evidenciou a importância e a centralidade desse elemento na representação social dos professores.

O cognema aludido pelos professores, apresentou certa concordância com o documento base do PROEJA que expôs como um de seus princípios, uma formação fundamentada “[...] na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral (BRASIL, 2006, p.28).

O grupo evocou ainda no sistema periférico intermediário, no quadrante inferior esquerdo, outras 4 palavras que foram: "atraso", "adulto", "inclusão" e "superação". A primeira, ancorada em elementos cognitivos categorizados negativamente, se referiu muito provavelmente, ao percurso histórico que caracterizou a EJA no Brasil, marcada por uma sucessão de campanhas e iniciativas efêmeras e pontuais, que por sua vez, identificaram o público atendido por essa modalidade, como afirmou Rummert (2007):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisa mente, uma educação para as frações da classe trabalhadora [...] (p. 39).

Como a EJA em nível nacional, o PROEJA se constitui como um projeto para a inclusão de sujeitos afastados do sistema escolar, no entanto o contexto excludente desse tipo de educação, apareceu claramente desvelado nos discursos. As marcas carregadas pelos sujeitos da EJA e do PROEJA trazem as ressonâncias sociais dos preconceitos sobre essa específica modalidade de ensino. Há referências a esse preconceito como um dos componentes identitários, foram assim enunciados por meio de vozes sociais, marcando-o como grupo excluído e historicamente marginalizado (BAKHTIN, 2002).

A segunda evocação mostrou umas das objetivações de PROEJA, ancoradas nos elementos descritivos do perfil do público atendido na modalidade de EJA. Como bem esclareceu Abric (2001), muito comum nos estudos de representação, encontrarmos a descrição como produto de uma representação.

A terceira, presente no quadrante onde ficam as evocações de baixa frequência, e de grande força, foi à palavra "inclusão". Essa esfera da representação, fora testificada por manifestações histórico-temporais. Como bem exemplificou Rummert (2007), iniciativas

como o PROEJA nasceram como expressão histórica do quadro de distribuições históricas de bens materiais e simbólicos de negação de direitos considerados fundamentais.

O último elemento desse quadrante se ancorou nos elementos anteriores, uma vez que reafirmou a condição de negação dos sujeitos jovens e adulto trabalhadores, que via sistema escolar, vislumbram a possibilidade de ultrapassar suas próprias barreiras psicossociais, expresso na palavra “superação”.

O sistema periférico distante, localizado no quadrante inferior direito, pareceu desdobrar, de certo modo, o NC da estrutura representacional de PROEJA para os professores. Trouxe dois itens distintos. Um deles, foi o "desafio", ancorando a palavra PROEJA, como uma manifestação psico-social-afetiva. Dialogou com o NC desta representação, denotando uma representação social híbrida, mas objetivada em um sentimento pautado naquilo que precisa ser suplantado.

A última unidade citada nesse sistema acima foi "formação" se referindo a perspectiva do programa e sua propriedade de pautar-se em processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, recorreu-se à defesa de Ciavatta (2005, p.84) a respeito de uma formação integrada recomendada para o PROEJA com vistas a “[...] garantir ao adolescente, ao jovem e adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

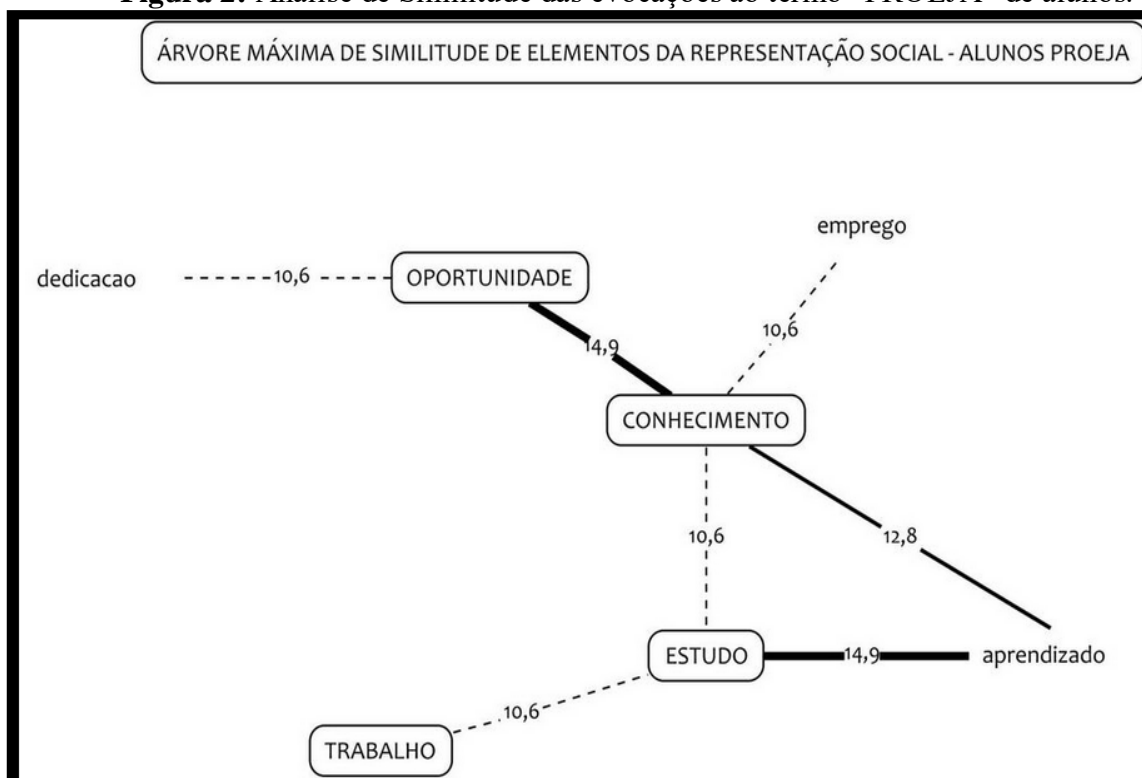
Constatamos, nesse sentido, a construção de uma representação de PROEJA ancorada em uma visão técnica do corpo docente atuantes no IF-Fluminense *campus* Campos-Guarus. Arriscou-se inferir que se tratou de uma representação em processo de construção e transformação devido a sua configuração híbrida.

6.4.5 Estrutura das representações sociais de alunos e professores: questões de co-ocorrências

As duas figuras apresentadas a seguir, buscaram ilustrar a partir da Árvore Máxima de Similitude, o percentual de vezes que os itens representacionais de alunos e professores do IFFluminense Campos *campus* Guarus foram evocados conjuntamente a fim de demonstrar o grau de relação entre eles.

Com os elementos identificados na estrutura da representação social dos alunos, a matriz de coocorrência gerada pelo *AIDECAT* e a organização dos elementos com o auxílio do *CmapTools*, foi possível construir da seguinte forma a Árvore de Similitude da representação social desse grupo.

Figura 2: Análise de Similitude das evocações ao termo “PROEJA” de alunos.



Análise de Similitude das evocações ao termo “Proeja” por alunos do Instituto Federal Fluminense *campus* Guarus, Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.
Fonte: dados de pesquisa com base no Evoc (2003).

Na figura 2, puderam-se destacar dois eixos centrais na Análise de Similitude dos alunos acerca do PROEJA, o mais forte ligando "oportunidade-conhecimento", mesclando dois elementos do NC (escritos em maiúscula) e maior percentual de coocorrências entre as palavras mais frequentemente evocadas, ou seja, 14,9 % dos informantes que evocaram uma, também evocou a outra.

O outro eixo vinculou "estudo-aprendizado", um elemento do NC e o outro da primeira periferia (letra minúscula). Também contabilizando um maior percentual de coocorrências nesta análise, demonstrando a grande força e o poder associativos desses elementos na estrutura da representação analisada.

Associadas a relação desse segundo eixo, verificou-se uma forte conexão de um deles com um terceiro, o elemento “conhecimento”. Formaram uma configuração global triangulada, unindo a tríade “conhecimento-estudo-aprendizado”.

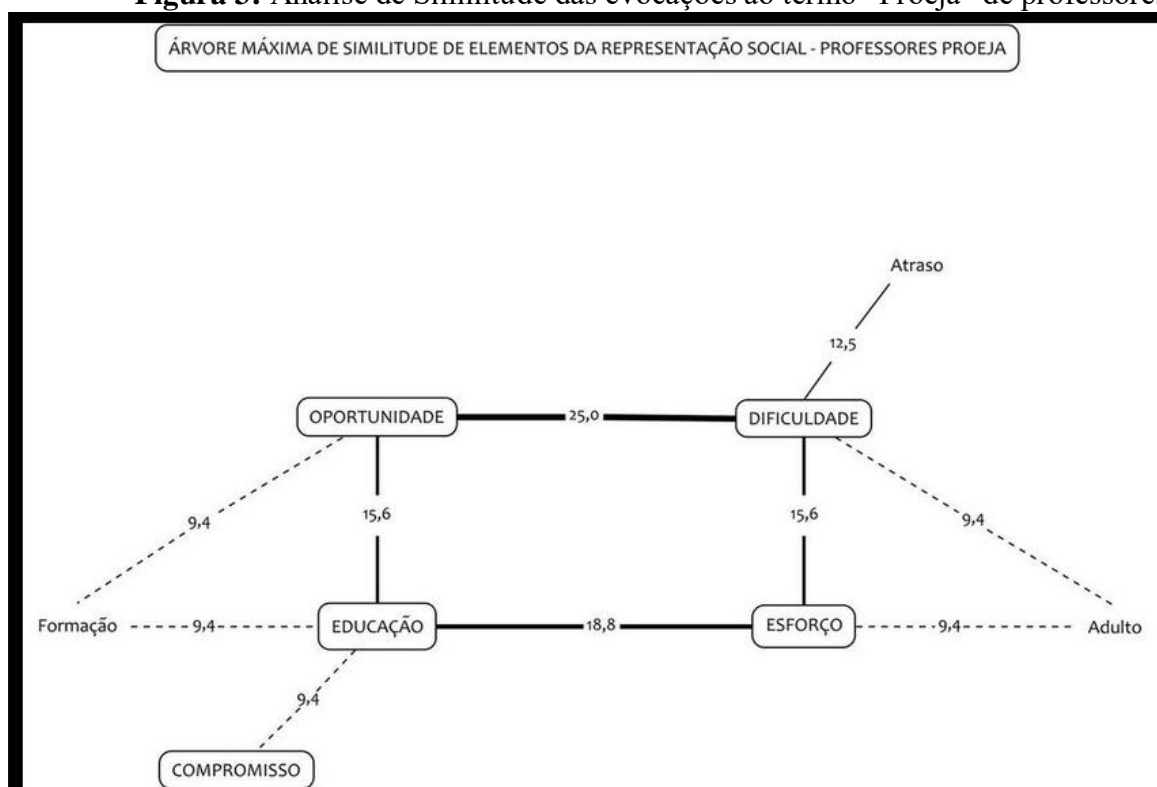
Quanto à evocação “conhecimento”, por possuir maior número de elementos vinculados a ele, trouxe uma imagem em formato de estrela, o que explicaria o fato de além

de ter evidenciado o papel organizador da representação social de PROEJA para os alunos, mostrou também o seu grande poder associativo em relação aos demais elementos que formaram esta representação.

O componente “trabalho”, ao interligar “estudo”, trouxe a confirmação de centralidades na representação, assim como uma explicação que remeteu à concepção da escolarização como uma possível abertura para outras possibilidades de vida. Fato demonstrável na interseção entre "emprego-conhecimento". Quanto ao elemento "dedicação" mostrou a chamada de responsabilidade dos sujeitos quanto a sua própria postura enquanto indivíduos em um processo formativo.


O resultado da identificação dos elementos da estrutura da representação social dos professores, somada a matriz de coocorrência gerada pelo *AIDECAT* possibilitou também a construção no *CmapTools* da Árvore de Similitude da representação dos docentes conforme figura 3:

Figura 3: Análise de Similitude das evocações ao termo “Proeja” de professores.



Análise de Similitude das evocações ao termo “Proeja” por professores do Instituto Federal Fluminense *campus* Guarus, Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.

Fonte: dados de pesquisa com base no Evoc (2003).



Na Análise de Similitude das evocações ao termo “Proeja” para professores, o que mais chamou a atenção foi à formação de um ciclo constituído pelo retângulo composto inteiramente por elementos centrais. Nele foi possível verificar a centralidade de quatro dos cinco elementos que formaram o NC para esse grupo que foram “oportunidade-dificuldade-educação-esforço”. Apresentou também dois eixos centrais na Análise de Similitude, com maior poder associativo (25% de coocorrência) ligando "oportunidade-dificuldade". O outro, formado por “educação-esforço” mostra os itens evocados ao mesmo tempo por 18,8% dos sujeitos-informantes.

Atrelados ao ciclo, dois eixos triangulares foram formados. No constituído por “dificuldade-esforço-adulto”, composto por dois elementos do NC e um da 2ª periferia, além de desempenhar um papel organizador e central, o item “dificuldade” apresentou um grande poder de associação nesta análise.

No segundo eixo em forma de triângulo, constatou-se a relação entre “oportunidade-educação-formação”, confirmando a função de centralidade e demonstrando o poder associativo do elemento “educação” que coocorreu com quatros outros, como por exemplo, “compromisso que apareceu como importante na representação dos alunos.

O elemento “atraso”, caracterizado como um item de grande força relacionou-se ao elemento de maior frequência do NC, trazendo uma idéia de consonância com “dificuldade”.

7 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou desvelar a estrutura das representações sociais que professores e alunos do IFFluminense *campus* Campos-Guarus construíram em volta do PROEJA, levando em conta seu conhecimento e suas vivências.

Para isto, após realizar um breve levantamento bibliográfico e apontamentos sobre a história da EJA e da EP, no Brasil, buscou-se a TRS como um caminho interdisciplinar por natureza, no sentido de analisar a representação que os indivíduos investigados faziam do PROEJA enquanto proposta educativa e nesse caso, objeto em questão. Mediante as inúmeras possibilidades metodológicas e de vertentes da TRS, optamos pela TNC como capaz de contribuir para a identificação da estrutura das representações perseguidas.

O foco dessa investigação recaiu sobre a estrutura das representações de sujeitos envolvidos com o PROEJA, acreditando que os significados levantados permitiriam uma considerável reflexão da proposta de educação para jovens e adultos trabalhadores, com vistas nas reais ideias, opiniões e experiência, expressas nas representações sociais de alguns dos protagonistas da educação brasileira.

As discussões apresentados portanto, indicaram para a proposição de um estudo estrutural das representações e assinalou para as diferenças e semelhanças entre as representações sociais de PROEJA dos sujeitos investigados, uma vez que nos estudos sob a perspectiva da TNC,

[...] a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes. A simples identificação do conteúdo de uma representação não basta para o seu reconhecimento e especificação. A organização deste conteúdo é essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo, podem ser radicalmente diferentes, caso a organização desses elementos, portanto sua centralidade, seja diferente (ABRIC, 2001, p. 31).

Estudiosos como Abric (2001) e Saraiva, Viera e Coutinho (2011) esclareceram que as representações sociais possuem um NC por que são representações do pensamento social e em todo pensamento dessa natureza, determinadas crenças e ideias historicamente determinadas e socialmente construídas, não são questionadas (conscientemente pelo grupo social), uma vez que são fundamentos do modo de vida que garantem a identidade e permanência do grupo.

Diante do exposto, foi possível apreender a estrutura da representação social de PROEJA elaborada por alunos que, no seu conjunto objetivaram-na enquanto "oportunidade", acompanhada de manifestações psico-socio-afetiva valorativas como "conhecimento", "estudo" e "trabalho". As evocações que compuseram do NC, somadas as do SP pareceram demonstrar uma estrutura representacional semelhante e interligada.

Também percebemos que as evocações constantes dos sistemas central e periférico das representações sociais dos professores evidenciaram contrastes e divergências. Nesse caso, se tratando de uma não-semelhança na estrutura de uma dada representação social, inferiu-se que "provavelmente, encontra-se em fase de elaboração uma futura e nova construção do núcleo central" (SARAIVA; VIEIRA; COUTINHO, 2011, p.161).

Considerou-se, para efeito deste trabalho, que as representações sociais são indispensáveis para a compreensão da dinâmica educacional, bem como informativas e explicativas da natureza das tramas sociais, intra e intergrupos, e das relações dos indivíduos com seu ambiente escolar, tornando-se assim um elemento essencial na compreensão das práticas educativas.

Observou-se que alunos e professores apresentavam perfis representacionais diferentes. Comparando os dois quadros de quatro casas, observou-se que o elemento "oportunidade", presente nas evocações livres que emergiram nos dois grupos, confirmara a centralidade da representação social, enquanto único elemento unificador e estabilizador das representações sociais acerca da proposta de Educação Profissional na modalidade de EJA.

Outro elemento comum foi "esforço" presente porém, em quadrantes diferentes, uma vez que os professores, evocaram mais prontamente, julgando-o mais importante como qualidade presente ou necessária nos alunos. Este fez parte do NC da representação de PROEJA de professores. Por outro lado, os alunos também evocaram-no, mas, tardiamente como palavra representativa de uma das periferias.

Um terceiro elemento comum no universo total das evocações de professores e alunos foi o termo "trabalho" presente em quadrantes distintos, já que os alunos, evocaram mais prontamente, julgando-o mais importante e portanto, parte integrante do NC. Em contrapartida, os docentes evocaram-na, em uma posição um pouco menos privilegiada na OME.

Assim sendo, a representação social de PROEJA elaborada e construída no tecido social em que interagem os discente do IFFluminense *campus* Campos-Guarus, legitimaram a


hipótese da centralidade de uma representação social. Ainda de acordo com Abric (1998), o NC costuma ser compreendido levando em conta: a) as dimensões do objeto representado (no caso do PROEJA, as dimensões psico-socio-afetivas); b) o tipo de relação que os indivíduos tem com o objeto (seus elementos históricos-factuais); e c) o sistema de valores e normas sociais (manifestações valorativas que constituem o meio ideológico do contexto social). No caso desse trabalho, tais normas e valores se referiram tanto às perspectivas de mudança que o programa poderia causar na vida pessoal como profissional dos docentes.

Entretanto, de acordo com os elementos do NC dos professores, observamos a disparidade e heterogeneidade das evocações, corroboradas por manifestações histórico-factuais, psico-socio-afetivas e sobretudo valorativas no sentido de apontar para o termo "dificuldade" talvez levando em conta problemas de ordem cognitiva em relação a aprendizagem dos alunos.

A Análise de Similitude das representações dos alunos apontou para a aglutinação dos termos “oportunidade-conhecimento-aprendizado”, confirmando a hipótese de centralidade da dimensão simbólica e individual construída pelo discente, explicitada nas duas primeiras categorias. Revelou a centralidade dos elementos do NC, o poder associativo do termo "conhecimento" e a confirmação de sua centralidade. Apontou ainda, para o “aprendizado” como uma nova categoria compreendida como central e que não apareceu nas análises das evocações.

Ainda na Análise de Similitude, os professores demonstraram uma representação forte de PROEJA, expressa numa ideia cíclica em que imageticamente representaram-no como uma oportunidade atravessada por dificuldade, ao mesmo tempo concebida como tipo de educação que na instituição em que foi implementada, demandava uma série de atributos referentes aos alunos, sobretudo esforço. Assinalaram para a identificação dos termos em torno de seis categorias “oportunidade”, “dificuldade”, “educação”, “esforço”, “formação”, “adulto” e “atraso”, sendo que as últimas três mesmo não aparecendo como NC no quadro de quatro casas, demonstraram um forte poder associativo na representação do grupo. Concluímos que mesmo a análise dos participantes apresentando-se diferentes, os resultados dela permitiu-nos verificar que a hipótese de centralidade dos elementos foi confirmada parcialmente em ambos os casos.

Se tratando da representação social de PROEJA, de forma geral, as análises das comparações dos dados mostraram uma prevalência da dimensão simbólica e individual,



porém de forma diferenciada em ambos os grupos. Os dados pareceram indicar que os professores representam o PROEJA de uma forma menos idealizada do que os alunos, uma vez a construção de sentidos se ancorou mais na vivência cotidiana do programa enquanto oportunidade de educação e formação para um público adulto com dificuldades, atrasos e que por isso, demandavam atitudes individuais pautadas no esforço. Em contrapartida, para os discentes a proposta significou uma chance de conhecimento, de estudo, cujo aprendizado ofereceria a oportunidades pessoais e profissionais, a medida que houvesse também atitudes individuais como dedicação.

Acreditou-se na relevância da presente investigação dada a importância de trazer para a "superfície" da consciência, as representações sociais de sujeitos considerados protagonistas na construção de processos educacionais. Apostou-se pela TRS e TNC nesta investigação, por acreditar no potencial delas em estimular o estudo da consciência e do despertar o inconsciente, possibilitando o descortinar de elementos capazes de contribuir para a reflexão de práticas e vivências no âmbito do PROEJA.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: JEAN-CLAUDE ABRIC (Ed.). **Prácticas sociales y representaciones**. México D. F.: Ediciones Coyoacán, 2001. p. 11-32.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, GO: AB, 1998.

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In S. HADDAD (Ed.): **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**. Rio de Janeiro-v.10, nº 23, p.122-38, 2004.

ALVARENGA, A. T. de. PHILIPPI Jr., A. SOMMERMAN, A. ALVAREZ, A. M. de S.FERNANDES, V. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológico da interdisciplinaridade. In: **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Manole Editora, p. 3 - 68, 2010.

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. C. E.; BRITO, Suerder M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, v.19, nº 02, p.139-148, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. "Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**. v.1, n.1, p.18-43, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Meninos de rua**: uma comparação entre imaginários. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq em abril de 1994 (não publicado).

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: **67ª Plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos**, FAE-UFMG, 29 de junho de 2007.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.127-147, nov.2002.

AZEVEDO, A. L; SHIROMA, E. O; COAN, M. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atendem a quem? In: B. Tec. SENAC: **Revista Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 38, nº2, maio/agosto 2012. Disponível em: <http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em 25.07.2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARRETO, D.A.B. **Representações Sociais de professores de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita.** Salvador, 2006 (Dissertação de doutorado).

BECEVELLI, I.R.S.; COELHO JUNIOR, T.P.; PINEL, H. **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n. 3, p.82-89, 2. sem.2007 - Edição especial -ensino profissionalizante.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e Educação Popular.** São Paulo: Ática, 1982.

BOAVENTURA, G. D. R. **O significado do PROEJA no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres.** 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinhos Baptista.

BRASIL, L. E. I. nº-11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Instituto Federal Fluminense**, 2010.

Disponível em: http://portal.IF-Fluminense.edu.br/campus/guarus/fotos/image_preview.jpg/image_preview. acesso em 04/05/2015

BRASIL.Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.** Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília, DF:MEC, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Documento Base do PROEJA.** Brasília, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **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. Brasília, 2006.

BRASIL.Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** 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. Brasília, 2005.

BRASIL.Congresso Nacional. **Decreto nº 5154, de 23de julho de 2004.**

BRASIL.Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Brasília, 2001.

BRASIL.LEI N 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

CARMO, G.T. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudos das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social**, 339f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Curso de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Ciências do Homem-CCH Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.

CARVALHO, C. M. C. **Representações de professores de 1ª série do 1º grau de escolas de periferia: Estudo de caso**. São Paulo, 1983. 236 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1983.

CASTANHO, S. Formação para o trabalho em quatro séculos de escravismo. In: ALVES, A. E. S.; LIMA, G. O. P; CAVALCANTI JR., M. N. (Org.). **Interfaces entre história, trabalho e educação**. Campinas: Alínea, 2009.

CERVO, A.L; BERVIAN P.A. **Metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2002.

CLOCK, D. et al. O processo de avaliação da aprendizagem: uma análise de perspectivas de sujeitos do PROEJA. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares**, v. 2, n. 1, p. 1157-1162, 2014.

COSTA, N. M. V. **A qualificação profissional e a elevação da escolaridade nos cursos do PROEJA FIC**, em Tucuruí-PA. 2014.

COSTA, S. G.; LIMA, R. de C. P. Representações sociais da aprendizagem da leitura em inglês por alunos do PROEJA. **Estudos em Representações Sociais**, 2011.

CUNHA, C.M. Introdução-discutindo conceitos básicos.In: SEED-MEC. **Salto para o futuro-Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 1999.

CUNHA, L. A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo. Ed. UNESP, 2000.

COUTINHO, M.P.L.(et al.) Depressão, um sofrimento sem fronteira: representações sociais entre crianças e idosos. **Revista Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 183-192, 2003.

DOMINGOS SOBRINHO, M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. MOREIRA, Antonia SP; OLIVEIRA; Denise C. de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, p. 117-30, 2000.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**.v.26, n.92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <<http://portal.IF-Fluminense.edu.br/campus/guarus>>. Acesso em: 10/06/15.

DUVEEN, G. Prefácio. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

EVOC (2003).SCANO, S; JUNIKE,C et VERGÈS,P. Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations. EVOC 2000. Manuel d'utilisateur.Aix en Provence, 2003.

FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C.F.; MALERBA, J. (Org.). **Representações: contribuições a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papirus, 2000.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B; PAIVA, J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, p.13-28, 2004.

FÁVERO, O. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: SOUZA, J.S; SALES, S.R. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, p.29-48, 2011.

FAZENDA, I C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FAZENDA, I C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FLAMENT,C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET,D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, P. B; COHRS, C. R; DOMENICO, E. B. L. Software CMAP TOOLS® para a construção de mapas conceituais: a avaliação dos estudantes de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2012, vol.46, n.4, pp. 967-972. ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342012000400026>

FONSECA, C. S. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. In: **O plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE – Ministério da Educação**, 2007.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Educação e Mudança/Paulo Freire**; tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol.1.

FREITAS, A.A.A. **Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?** 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. Foz do Iguaçu. **Revista Ideação**, v.10, nº1, p.41-62, 2008.

FRIGOTTO, G. A **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. A. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FRIGOTTO, G. A Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Informativo do Senac**, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.1999. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 23 jan. 2015.

GADOTTI, M; ROMÃO, J.E (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**.São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Trabalho e Crítica**, São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, n. 19, p. 231-252, 2002.

GILLY, M. **As representações sociais no campo da educação**. IN: JODELET, D. As representações Sociais, Rio de Janeiro: Ed Uerj. Tradução: Lilian Ulup, cap.17, p. 321-341, 2001.

GOLDMAN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, A; NUNES, C. Representação Social do Sexo nos Jovens Adultos Portugueses. **Psychology**, v.28, n.1, p. 177-185, 2015.

GOMES, C. A. (et al.) Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 11-26, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Educação como Exercício de Diversidade**, 2005, p. 85-128.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira L. L. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBBSAWN, E. J. E. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. Paz e Terra, 1962.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor Honoris Causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUZA, C. P. de [et al]- **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação**- Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.37-49, 2011.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro:Ed. UERJ, 2001

JODELET, D. Prefácio. In: SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. **Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais**. Psicologia e Sociedade, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998. jul. 15.

JOVCHELOVICH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KIPNIS, B. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. Brasília, DF: Editora UnB, 2005.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

LE MOS, S. F. C.; COSTA, S. G.; LIMA, R. C. P. Representações Sociais: Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. ESC – **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, 2013, 43-1. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC39_S_Lemos_S_Costa_R_Lima_abstracts.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

LIMA, D. L. D. Reflexões sobre a história da educação profissional no Brasil: educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 3, n. 9, p. 108-125, 2014.

LINS, C. P. A. e SANTIAGO, M. E. **Representação Social - Educação e Escolarização**. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) Representações Sociais: Teoria e Prática, João Pessoa: Editora Universitária, 2001, cap. 18, p. 411-450.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, 2010.

MADEIRA, M. C. **Representações Sociais: Teoria e Prática**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2001.

MADEIRA, M. C. Representações sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 71, n. 171, p. 129-144, 1991.

MAGALHÃES, M; PEDROSA, J.G. Professores do PROEJA e suas representações sociais sobre o trabalho. **Livros**, v. 2, p. 53-80, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIANO, M. L. **Representações Sociais de jovens sobre sucesso e sobre fracasso e sua contribuição para o ensino/aprendizagem de História**. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

MENIN, M. S.E; SHIMIZU, A.M; LIMA, C. M. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2013.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **La sélection implicite à l'école: pratiques du discours et discours de La pratique**. Paris: PUF, 1986.

MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. Apresentação. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, p.7-13,1998.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOURA, D. H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim**, v. 16, 2006.

MOURÃO, T. M. F.; GALINKIN, A. L. Equipes gerenciadas por mulheres: representações sociais sobre gerenciamento feminino. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 1, p. 91-99, 2008.

NAIFF, L.et al. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M; CAMARGO, E. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

OLIVEIRA, A. M, A; CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003.

OLIVEIRA, A. M. L. resultados preliminares: levantamento aos anos de estudo no ensino fundamental e gênero dos alunos e alunas na modalidade de ensino PROEJA–Curso de edificações. **Observatório em Debate**, n. 4, p. 27-38, 2014.

OLIVEIRA123, D. C. et al. A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2005.

OLIVEIRA, P.M; TRINDADE, Z. A; OLIVEIRA, Â. M.A. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.

OLIVEIRA, R. G. A especificidade da EJA, conceito, percepção e presença, na perspectiva dos professores do PROEJA: um estudo de caso. **Revista Científica de Educação**, v. 11, n. 11, 2008.

PAIVA, J. Desafios da Formação de Educadores na perspectiva da integração da Educação Profissional e EJA. In: OLIVEIRA, E.C; PINTO, A. H; & FERREIRA, M. J. R. (org.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012, p.45-66.

PAIVA, J. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito para todos os brasileiros. **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio**, 2006.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 1987.

PAREDES, E. C. 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, 2001.

PENIN, S.T.S. **Educação básica: a construção do sucesso escolar**. Brasília: Em Aberto ano 11, 53: 3-11, jan/mar 1992.

PEREIRA, C.S. **Um estudo das representações sociais sobre química de estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos paulistana**, 100p. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, D. F. F. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. **Revista Científica Eccos**, São Paulo, v. 9, p. 53-74, 2007.

PEREIRA, G.M.S; MAZZOTI, T.B. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.1 p.53-62, jan./mar. 2008.

PEREIRA, L.A. C. **A rede federal de educação profissional e o desenvolvimento local**. 2003. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades–Universidade Cândido Mendes. 2003. Rio de Janeiro.

PONTE, L. L. B. **Representações Sociais da Escola na Perspectiva de Alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA**. pp. 103. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RAMOS, M.N. **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de ciências da educação**, v. 2, p. 35-50, 2007.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 29, 2007.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Vozes, 2002.

SÁ, C. P. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. **Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central**. 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

SAGRADA, A. Bíblia. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. **Revista e atualizada no Brasil**, v. 2, p. 286, 1993.

SANTOS, Á. R. Representações sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos do PROEJA: Pra quê serve essa língua?. Babel: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 4, n. 1, p. 2-18, 2014.

SANTOS, C. Dificuldades para aprender ou dificuldades para ensinar? O processo ensino-aprendizagem de Matemática nos cursos do PROEJA. **Livros**, v. 1, p. 19-26, 2013.

SANTOS, I. B. de A.; OLIVEIRA, M. do S.. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 39, 2012.

SANTOS, M. S. F. A psicologia e a educação profissional de jovens e adultos: representações sociais dos alunos sobre a disciplina. **Caminhando com o PROEJA**, v. 1, n. 1, 2014.

SARAIVA, E. R. A.; VIERA, K. F. L.; COUTINHO, M. P. L. A utilização do *software* EVOC nos estudos acerca das representações sociais. In: SARAIVA, E. R. A.; VIERA, K. F. L.; COUTINHO, M. P. L. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SARAIVA, F. R. S. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Garnier, 2006.

SAVIANI, D. Os ganhos da década perdida. **Presença Pedagógica**, v. 6, p. 50-61, 1995.

SCHULZE, C. M. N. O núcleo figurativo das representações de saúde e doença. **Temas em Psicologia** [online]. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 213-219. 1994, Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a21.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. EPU, 1974.

SHIMORE, T. Affirmative Action in Brasil? ReflectionsofBrazilian.Texto apresentado no Seminário Multiculturalismo e racismo: **O papel das Ações Afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos**, Brasília, 3-5 de julho, *mime*, 1996.

SOWELL, T. **Ações Afirmativas ao redor do mundo: um estudo empírico**- Trad.:BRÍZIDA, Joubert de Oliveira. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2004.

SILVA, C. A. C. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: evasão e remanescente**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, C. B. O PROEJA no Instituto Federal Fluminense campus Campos-Guarus: o olhar dos docentes (2006-2010). In: ARAÚJO, J.M.D; VALDEZ, G.R.B (orgs). **PROEJA: refletindo o cotidiano**, v. 1, p. 71-86, 2013.

SILVA, Q. P. As dificuldades e acertos no processo ensino-aprendizagem do PROEJA em hospedagem do instituto federal de sergipe turmas 2010/2011. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 2012.

SOARES, L.J.G. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, n.11, set/out. 1996.

SOUSA, C. P. **Estudos de representações sociais em educação**. In: Psicologia da Educação. São Paulo, v. 14/15, p. 17-37, 1º e 2º sem./2002.

SOUSA, C. P. As representações sociais da escola do passado: memória, identidade e trajetórias profissionais de professores. **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 97-104, 2007.

SOUTO, S. O. **O jogo dos papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular**. 203p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

SOUZA, C.M. **Política educacional para a educação de jovens e adultos: o significado do PROEJA segundo pesquisadores do Obeduc**, 123p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Curso de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Centro de Ciências do Homem- CCH, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ 2015.

SOUZA POUBEL, C. M.; PINHO, L. G. A investigação sobre representações sociais no campo educacional, **Revista Philologus**, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2014.

SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1993.

THIESEN, J. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008.

TOMÉ, A. C. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2012.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha: jul./1997.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos teóricos. Adaptação do Capítulo II da Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, 2001(mimeo).

VERGÈS. P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: A. S. P. MOREIRA; B. V. CAMARGO; J. C. JESUÍNO; S. M. NÓBREGA (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2005. p. 471-488.

WACHELKE, J; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOBRE A AUTORA



Cristiana Barcelos da Silva

Serva de Deus, instrumentista de uma das maiores orquestras do mundo, a da Congregação Cristã no Brasil (CCB), filha do casal Joilson e Edileni, irmã de Michele, tia de Roberth Asaffe e esposa de Carlos Renato. É Pós-doutora, Doutora e Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-Brasil) com estágio de doutoramento no exterior na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL-Portugal) via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES/PSDE-2017). Especialista em "Educação Especial" pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI-Brasil) e "Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos" (PROEJA) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF-Brasil). Licenciada em Pedagogia pela UENF e em Língua Portuguesa pela Rede Claretiano de Ensino (RCE-Brasil). Atua como Avaliadora do Ministério da Educação (MEC) no curso de Pedagogia no banco de avaliadores-BASIS/INEP/MEC. É também membra do corpo editorial e revisora do periódico Linkscienceplace e revisora credenciada nos programas de Pós-graduação em Produção Vegetal e Genética e Melhoramento de Plantas da UENF. Possui experiência em docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Investigadora nas seguintes áreas pesquisa: Evasão Escolar; Teoria das Representações Sociais; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Básica.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ATORES EDUCACIONAIS

NO
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE



2020

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ATORES EDUCACIONAIS

NO
INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE



2020