



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O SIGNIFICADO DO PROEJA NO OLHAR E NA VOZ DE
PROFESSORES E ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO –
*CAMPUS CERES***

GEÍSA D'ÁVILA RIBEIRO BOAVENTURA

Brasília – DF

Junho/ 2010

GEÍSA D´ÁVILA RIBEIRO BOAVENTURA

**O SIGNIFICADO DO PROEJA NO OLHAR E NA VOZ DE PROFESSORES E ALUNOS
DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – *CAMPUS CERES***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a **Olgamir Francisco de Carvalho.**

Brasília-DF

Junho/ 2010

GEÍSA D'ÁVILA RIBEIRO BOAVENTURA

**O SIGNIFICADO DO PROEJA NO OLHAR E NA VOZ DE PROFESSORES E ALUNOS
DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – *CAMPUS CERES***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Avaliação: ____ / ____ /2010

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Olgamir Francisco de Carvalho – Orientadora
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho - Examinador externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Bernardo Kipnis – Examinador
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr^a Eda Castro Lucas de Souza – Examinadora - Suplente
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte da vida, do sustento, das oportunidades e das forças que me fizeram chegar até aqui. A Ele, toda a glória!

Ao meu marido, Douglas, amigo, companheiro e ajudador de todas as horas, pela parceria com que esteve e sempre está ao meu lado.

Aos meus filhos, Isaque e Tiago, que em meio a questionamentos requisitavam a minha presença, mas com muita paciência e compreensão me acompanharam nessa jornada.

Aos meus pais, Jorge e Dilma, por terem me legado a paixão pela Educação, pelas oportunidades que me deram ao longo da minha formação e pelo apoio e encorajamento em todo o tempo.

Aos meus sogros, Almir e Anátide pelas palavras e atos de incentivo.

À professora Dr^a Olgamir Francisco de Carvalho pela confiança, pela amizade, pela orientação atenta e pelas reflexões que me fizeram crescer na elaboração desse trabalho.

Ao professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho pelo carinho, atenção e pelas contribuições precisas e ao professor Dr. Bernardo Kipnis, pela disponibilidade e atenção na análise do texto.

Aos professores do Projeto Gestor que em muito contribuíram para as reflexões apresentadas aqui.

Aos funcionários da pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB pela presteza com que sempre nos atenderam.

A todos os colegas do Projeto Gestor pelo companheirismo e pelos momentos alegres e desafiantes que compartilhamos.

À Direção e Coordenações do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* pelo apoio durante essa caminhada.

Aos sujeitos dessa pesquisa, meus colegas professores e queridos alunos do PROEJA do IFGoiano- *Campus Ceres* pela total disponibilidade com que se abriram à pesquisa.

A Nilva Pacheco, pelo trabalho cuidadoso de transcrição das entrevistas.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar os significados que professores e alunos do Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* atribuem ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, a partir das representações sociais e opiniões levantadas. A Teoria das Representações Sociais apresenta-se como eixo teórico principal na compreensão dos aspectos simbólicos que regem as concepções e as ações dos indivíduos de um grupo social em torno de um objeto, nesse caso, o PROEJA. Além disso, buscou-se um referencial teórico que contribuísse na construção do caminho entre o plano ideal do programa, expresso no discurso presente nos documentos oficiais do PROEJA, e seu plano real expresso na fala dos sujeitos pesquisados. Nesse percurso, buscou-se discutir o PROEJA como realidade integrada por meio da relação entre Educação e Trabalho e o PROEJA como realidade formativa, por meio da discussão dos saberes da docência, destacando o programa como lugar de formação profissional para os docentes. Os significados foram analisados a partir das palavras evocadas no Teste de Associação de Palavras (TALP) que apresenta, no caso dos alunos, o núcleo central da representação social construído em torno dos campos semânticos oportunidade, aprendizagem, qualificação e amizade. No caso dos professores, não foi identificada uma representação social, mas um conjunto de opiniões em torno da caracterização do público atendido e da modalidade dos cursos oferecidos. Além da associação de palavras, os significados também foram analisados a partir das entrevistas que manifestam a definição e opinião dos sujeitos acerca do PROEJA bem como suas experiências nele. Percebe-se que alunos e professores destacam as vivências no PROEJA como lugar de desafios e aprendizagem e por isso, os significados em questão apresentam alternativas para a reflexão sobre as práticas que constituem o PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras- chave: Educação, PROEJA, Representação Social e Formação.

ABSTRACT

This study aimed to analyse the meanings that the teachers and students of Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* attribute to the PROEJA from social representations and opinions collected. The Social Representation Theory is conceived as a theoretical basis on which the major symbolic aspects of the conceptions and actions of individuals of a social group around an object can be understood, in this case the PROEJA. It was used the theoretical path that linked the ideal plan of the program, expressed within the discourse in the official documents of the PROEJA, to the real plan expressed within the discourse of the subjects of the research. This study also attempts to discuss the PROEJA as an integrated reality by means of the relation between Education and Labor, and as a reality for being educated by means of the discussion on the teaching knowledge, pointing the program as one that makes it possible teachers rethink their practice and obtain more specific knowledge to deal with it. The meanings were analysed from the words evoked in the word association test (WAT), regarding the students, the core of the social representation that was built around the semantic fields opportunity, learning, qualification and friendship. Concerning the teachers, it was not identified any social representation, but a set of opinions around the characteristics of the target audience and the course offered. Besides the word associations, the meanings were also analysed from the interviews which show the definition and opinions of the subjects about the PROEJA as well as their experiences in it. It is noticed that both teachers and students point their experiences in the PROEJA as a place of challenges and learning and therefore the meanings in question point to alternatives to reflect on the practices that build up the PROEJA in the network of professional and technological schools maintained by the federal government.

Keywords: Education, PROEJA, Social Representation and Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quantidade de professores e alunos de acordo com o ano de oferecimento dos cursos PROEJA

QUADRO 2 – Faixa etária e sexo dos alunos entrevistados

QUADRO 3 – Sexo e ocupação dos alunos entrevistados

LISTA DE ABREVIações

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFGoiano- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

MEC- Ministério da Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

APÊNDICE B – Qualificação do sujeito de pesquisa (alunos)

APÊNDICE C – Qualificação do sujeito de pesquisa (professores)

APÊNDICE D - Entrevista semi-estruturada (aluno)

APÊNDICE E - Entrevista semi-estruturada (professor)

APÊNDICE F– Formulário de entrevista do processo seletivo para ingresso no PROEJA

APÊNDICE G – Resultado do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) realizado com os alunos

APÊNDICE H – Resultado do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) realizado com os professores

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Formulário de entrevista do Processo Seletivo do PROEJA/ 2009

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PROEJA – uma realidade projetada	13
PROEJA- uma realidade notada.....	15
PROEJA – uma realidade problematizada.....	16
Delimitação do problema.....	20
Objetivos	20
Objetivo Geral	20
Objetivos Específicos.....	20
PROEJA: uma realidade representada.....	21
CAPÍTULO I	26
A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	26
1.1- Definições e elementos do significado.....	26
1.2 - A Teoria das Representações Sociais – alguns conceitos.....	29
1.2.1- O familiar e o não- familiar.....	33
1.2.2- Ancoragem e Objetivação.....	34
1.3 - A Teoria do Núcleo Central das Representações.....	37
CAPÍTULO II	42
ENTRE O IDEAL E O REAL	42
2.1. PROEJA: uma realidade almejada - o discurso oficial	47
2.2. PROEJA: uma realidade integrada.....	50
2.3. PROEJA : uma realidade formativa.....	52
2.3.1. A prática pedagógica do professor como lugar de formação profissional.....	52
2.3.2. A experiência pedagógica do aluno como lugar de formação pessoal	60
CAPÍTULO III	64
PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS	64
5.1. Local de Pesquisa	69
5.2. Definição da População.....	70
5.3. Definição da amostra	72
CAPÍTULO IV	73
OS SIGNIFICADOS EM QUESTÃO	73

4.1. O Olhar e a voz dos alunos.....	75
4.2. O Olhar e a voz dos professores.....	90
CONCLUSÕES.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
APÊNDICES	121
APÊNDICE A.....	122
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE B.....	123
QUALIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA (alunos)	123
APÊNDICE C	124
QUALIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA (professores)	124
APÊNDICE D	125
Roteiro de entrevista (alunos)	125
APÊNDICE E.....	126
Roteiro de entrevista (professores)	126
APÊNDICE F.....	127
APÊNDICE G	131
ANEXO A.....	136
Formulário de entrevista do Processo Seletivo do PROEJA/ 2009	137

INTRODUÇÃO

PROEJA – uma realidade projetada

A motivação para este estudo nasceu da intenção de trazer luz sobre um objeto que se encontra à sombra de outros objetos vistos como mais importantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: PROEJA.

Apesar de ter nascido grande do ponto de vista do seu projeto oficial e dos investimentos realizados pelo governo federal, o PROEJA trouxe algumas dificuldades iniciais para as instituições e por isso, enfrentou e ainda enfrenta obstáculos para funcionar na plenitude de suas possibilidades, ou seja, há investimentos, há um discurso oficial que o embasa e justifica, mas não há, muitas vezes, vontade para pensar e fazer o PROEJA .

Essa afirmação decorre da experiência que tivemos quando ocupávamos o cargo de Coordenadora-Geral de Ensino da antiga Escola Agrotécnica Federal de Ceres-GO no momento em que o PROEJA estava sendo implantado. Em julho de 2005 foi publicado o primeiro decreto instituindo o programa¹, desde então, procuramos socializar o texto da Lei e discutir com a comunidade interna as possibilidades e os caminhos para sua implantação. Posteriormente, a comunidade externa também foi convidada para opinar e participar da decisão em relação à área do curso que seria oferecido. Paralelamente a esse trabalho no interior da instituição, participamos de alguns encontros de capacitação para gestores, promovidos pelo MEC. Mesmo cercados de todos os aportes teóricos necessários, fazer o PROEJA acontecer na realidade constituía-se em um grande desafio. Havia muitas resistências veladas e declaradas e alguns obstáculos operacionais, mas o decreto nos obrigava a oferecer e como gestores, precisávamos fazer o programa começar e caminhar. Durante toda essa dinâmica, a questão central que se apresentava era: como mobilizar os sujeitos, principalmente os professores, para uma tarefa tão pertinente, porém grandiosa e para a qual não dispúnhamos de

¹ Decreto Federal nº 5478/2005

instrumentos adequados? Foi entre discussões, acertos e erros que começamos a percorrer esse caminho.

Desde então, abraçamos essa causa e nos inquietamos diante do estranhamento causado pela chegada do PROEJA na escola e das barreiras que precisavam ser superadas, apesar da relevância que o governo federal atribuía a essa iniciativa. Será que era só uma questão de encarar o novo? Ou a falta de preparo para o fazer pedagógico com um público diferenciado era o que mais nos assustava? E os alunos, o que pensavam do programa, que significado tinha pra eles?

Nessa trajetória e após a orientação inicial sobre o projeto apresentado no curso de Mestrado, tivemos contato com a Teoria das Representações Sociais que nos pareceu mais adequada para a compreensão da forma como os indivíduos de um determinado grupo social pensam e agem no cotidiano a partir das representações que formulam sobre os objetos da vida social. Por meio dessa teoria e da metodologia utilizada para o levantamento de dados seria possível acessar os conteúdos cognitivos e psicológicos mais íntimos dos sujeitos pesquisados e a consequente representação social elaborada em torno do PROEJA. Propositamente, o foco esteve sobre os sujeitos que vivem e fazem o PROEJA e não sobre as prescrições que o sustentam.

A pesquisa objetivou então, levantar os significados atribuídos pelos sujeitos-professores e alunos que de fato vêm realizando, construindo, fazendo o PROEJA no cotidiano escolar. Ouvi-los e atentar para o que dizem é perceber a dimensão que o programa tem adquirido no interior das instituições federais e particularmente, no IFGoiano- *Campus Ceres*. Não se faz políticas públicas por meio de documentos ou decretos e sim, no fazer e refazer das práticas implantadas efetivamente.

Para Rua (1998), uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas em instrumentos legais. Não existe vínculo direto entre o fato de uma decisão ter sido tomada e a sua implementação e nem relação direta entre o conteúdo da decisão e o resultado da implementação.

A autora afirma que uma política

pode ter apenas algumas de suas partes implementadas. Pode ter partes implementadas contraditoriamente à decisão e seus objetivos. Pode ter partes implementadas de maneira diferente- embora não contrária- àquela inicialmente prevista. Pode ter partes implementadas contraditoriamente entre si. E muitas outras coisas podem ocorrer, gerando resultados absolutamente diferentes do que se pretendia com a decisão. (p.258)

Entende-se assim, que a implementação do programa é um processo que passa necessariamente pela forma como os sujeitos a compreendem, interpretam e buscam soluções para executarem o que foi prescrito oficialmente por meio de um caminho linear que, na realidade, encontra seus atalhos permeados de incoerências, desafios, encontros e desencontros, alegrias e tristezas.

Dessa forma, espera-se que esse estudo, a partir da reflexão sobre as falas dos sujeitos pesquisados, contribua para as discussões em torno dos desafios de um programa tão necessário no nosso país.

PROEJA- uma realidade notada

Segundo Bourdieu (2007, p.28), os objetos comuns da pesquisa são realidades que atraem a atenção do investigador por serem “realidades que se tornam notadas por assim dizer, ao porem problemas”.

Considera-se, então, que o PROEJA seja uma “realidade notada” na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e estudá-la é torná-la perceptível aos olhos dos sujeitos que atuam neste universo, aumentando seu espaço nas discussões e práticas dentro da Educação Profissional.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA foi instituído pelo Decreto Federal nº 5.478/2005, posteriormente substituído pelo 5.840/2006, que orientou todas as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a destinarem no mínimo 10% das vagas existentes, para o atendimento do público jovem e adulto. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA afirma:

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe- mesmo que tardiamente- repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA. (BRASIL, 2007, p.34)

Segundo Frigotto *et al* (2005), a aproximação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a EJA trouxe algumas transformações importantes para o interior das instituições, no que diz respeito às concepções teórico-metodológicas dessa

modalidade de ensino. No seio dessas transformações, surgiram contradições, dentre as quais, a resistência das comunidades internas, que estabeleciam sua posição,

opondo-se à ampliação de sua função social numa perspectiva mais democrática. A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista (FRIGOTTO *et al*, 2005, p.7)

Neste sentido, este trabalho visou refletir sobre o significado que o PROEJA assume para os sujeitos pesquisados, por meio do levantamento dessas transformações e contradições que emergiram no contexto institucional.

PROEJA – uma realidade problematizada

O Projeto para implantação do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no IFGoiano - *Campus Ceres* foi gradativamente construído desde julho de 2005, com o objetivo de atender às reais necessidades de um público que retornava à escola com anseios bem específicos. A equipe de professores e servidores da instituição foi sensibilizada através de discussões e palestras para que o programa fosse bem compreendido e assimilado por todos. Nesse sentido, foram considerados os aspectos legais, pedagógicos, técnicos, sociais e políticos do PROEJA. Paralelamente a essa sensibilização interna, a escola realizou uma pesquisa de campo para sondar qual seria a área de preferência dos pretensos candidatos e da comunidade em geral.

Em seguida, a escola realizou um seminário onde estiveram presentes os setores representativos da comunidade: associações, escolas, universidade, prefeituras, indústrias, representantes do setor comercial, alunos, professores e servidores para definir o curso que seria oferecido, a partir do resultado da pesquisa de campo. A área de Agroindústria foi escolhida pela comunidade, levando em consideração também, as condições reais de oferecimento, pela própria escola.

A comissão responsável pela elaboração da proposta curricular, composta por oito professores e duas pedagogas foi nomeada pela Direção-Geral e buscou durante todo o tempo, a estruturação de um programa que incorporasse as experiências trazidas pelos alunos e a interdisciplinaridade entre os conteúdos ministrados. Os princípios curriculares

foram construídos coletivamente e os eixos temáticos também. Além disso, os professores reunidos por áreas do conhecimento elaboraram, em conjunto, as ementas das disciplinas, procurando priorizar o que seria de fato relevante e possível no curso proposto.

O curso teve início em agosto de 2006, com duração prevista de dois anos e meio, portanto a primeira turma já se encontra fora da escola.

Mesmo com os cuidados iniciais em relação a uma construção coletiva do projeto e à preocupação em detectar e atender a demanda, ao longo desse tempo, muitos desafios foram apresentados: a adequação do currículo à realidade do grupo, a integração dos conhecimentos estudados, a necessidade de um material didático adequado à proposta curricular, a evasão escolar e a formação de professores.

É bem verdade que os desafios existiam em diferentes direções, mas o que nos inquietava bastante durante todo o processo de implantação do programa era como alguns professores que atuavam no PROEJA, reagiam à presença deste novo curso na instituição. Ficava claro que a presença do curso e do novo público causavam um certo incômodo à maioria do corpo docente. Os comentários eram, desde o momento da divulgação do decreto, os mais pessimistas possíveis; era visível a dificuldade de adaptar conteúdos, metodologias e posturas pedagógicas para entrar na sala do PROEJA. Cheguei a ouvir: “Curso técnico não, para este público tinha que ser outra coisa, em outros moldes.” Parecia uma recusa absoluta em crer que o programa pudesse de fato elevar a escolaridade e qualificar profissionalmente um público que se encontrava aquém do “ideal” exigido pela instituição para receber o título de técnicos. Por que esta recusa? O que fez com que grande parte dos professores se recusassem a crer na viabilidade do PROEJA? Será que eles viam no programa uma possibilidade enquanto política pública de educação dos trabalhadores? O que lhes causou mais estranheza? Será a que a implantação do PROEJA desestabilizou as práticas pedagógicas em vigor até então? Por que tanto estranhamento?

Vale ressaltar que o público adulto já era atendido pelo IFGoiano- *Campus Ceres* nos Cursos Modulares Subsequentes², que têm como foco alunos que já concluíram o Ensino Médio. No entanto não se observa a mesma dificuldade em lidar com esse público, que tem sido observada no PROEJA. Por quê?

Ao analisarmos o panorama da primeira turma de PROEJA no IFGoiano – *Campus Ceres*, percebemos que houve evasão de 70% dos alunos. O grupo que

² Projeto pedagógico dos Cursos Modulares da Escola Agrotécnica Federal de Ceres-GO - modalidade de curso implantada de acordo com o Decreto 2.208/97.

permaneceu até o fim do curso era bastante heterogêneo, estava numa faixa etária que variava de 19 a 60 anos, alguns com Ensino Médio já concluído, outros não. Mesmo com este alto índice de evasão, verificou-se o grau de satisfação dos alunos por terem a oportunidade de retornarem à escola. Ao final do primeiro semestre do curso, foi aplicado um questionário que pretendia avaliar como os alunos estavam percebendo o curso e se percebendo nele. A seguir, são apresentados alguns relatos:

Minha vida foi cheia de lutas, mas sempre encarei todas com muito otimismo. Todos nós temos um tempo marcado para buscar e assumir um papel na sociedade. Estou descobrindo o meu tempo no curso de Agroindústria. Esse curso é muito importante em uma época em que a tecnologia não pára. -(I.F.N. -dona de casa- aluna).

Estou fazendo o PROEJA, estou gostando muito. A minha expectativa é grande em relação ao curso, estou amando ter voltado à sala de aula depois de algum tempo. Vou me esforçar ao máximo para sair daqui com os meus objetivos realizados, pois esse curso veio de encontro com aquilo que esperava, uma oportunidade para voltar a estudar e aprender algo que acrescentasse na minha vida profissional (R. D. P.-auxiliar de serviços gerais-aluna).

Eu trabalho como agente de saúde no município de Uruana-GO há nove anos. Já faz alguns anos que eu não frequento a escola. Estou motivado para retornar aos estudos. Não poderia deixar de aproveitar esta oportunidade, principalmente por estar em uma escola modelo, exemplo em nossa região, no Vale de São Patrício. Nunca se viu uma escola de tão grande competência, professores, administrativos e toda a escola. Sinto-me honrado em fazer parte dessa família, onde o progresso e o sucesso estão muito bem representados – A.S.S. (agente de saúde-aluno).³

Os relatos demonstram a importância que os alunos atribuíam ao programa para sua formação integral e o quanto viam nele a oportunidade para crescerem profissionalmente ou se inserirem no mundo do trabalho.

Atualmente, a instituição oferece o Curso Técnico em Suporte e Manutenção de Computadores e o Curso Técnico em Administração Integrados ao Ensino Médio na modalidade PROEJA com uma média de 35 alunos em cada turma. A abertura desses dois novos cursos se deu por meio de pesquisa de demanda realizada em algumas escolas do Vale de São Patrício a fim de detectar novas áreas nas quais o PROEJA

³Relatos coletados dos questionários de avaliação aplicados ao final do primeiro semestre do curso, em dezembro de 2006.

poderia ser oferecido. O processo seletivo para os referidos cursos foi feito por meio de entrevistas que também apresentam relatos que demonstram expectativas de formação básica e profissional por parte dos alunos.

Mesmo neste processo de ingresso de novos alunos nos cursos do PROEJA, o que de alguma forma proporcionou uma oxigenação⁴ na instituição no que diz respeito ao programa, ainda é perceptível o quanto há dificuldades no desenvolvimento das discussões e das práticas que envolvem o PROEJA.

Na maioria das vezes, os professores trabalham isoladamente apesar de existirem algumas tentativas de integrar as áreas de conhecimento através de reuniões e discussões. Há resistência por parte de alguns professores no sentido de adequar o currículo ao público atendido, principalmente considerando o lugar do trabalho como constituinte desse aluno jovem e adulto.

Ficam evidentes então, duas expressões bem definidas: a dos professores, de rejeição, preconceito e falta de reconhecimento do programa e a do aluno que vê neste, uma grande chance de crescimento pessoal e profissional. Cabe então desvelar porque essa dicotomia existe, por meio do levantamento dos significados, do simbolismo atribuído ao PROEJA que se expressam nas atitudes percebidas. Assim, este estudo encontra sua relevância pela possibilidade de trazer à consciência aquilo que está no campo simbólico.

Para Bourdieu (2007), o poder simbólico é velado nas relações sociais,

por isso é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (2007, p.8).

Outra razão que justifica a pertinência do presente estudo é a ausência de pesquisas que abordem o PROEJA na percepção dos sujeitos envolvidos. Os artigos publicados até o momento, FRIGOTTO *et al*, 2005; MOURA, 2006; SANTOS, 2006; KUENZER, 2006; COELHO, 2008, fazem uma análise teórica do programa, do ponto de vista legal, político e econômico, considerando sua concepção e filosofia.

Assim, por se tratar de um programa de implantação recente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, há a necessidade urgente de pesquisas que foquem o referido programa, dando ênfase e voz aos sujeitos envolvidos nesse processo.

⁴A primeira turma apresentou grande evasão o que gerou um mal-estar interno, um descrédito quanto à importância do oferecimento de vagas para o PROEJA.

Somente a partir da compreensão do que este programa tem significado para as instituições federais de educação profissional e tecnológica, a partir do olhar das pessoas envolvidas e fruto da reflexão sobre a prática, é que podem surgir caminhos para a sua consolidação, na direção de um processo educativo que realmente atenda aos interesses da classe trabalhadora e que encontre espaço no interior das instituições, sendo reconhecido pela comunidade interna e externa pela sua relevância social e política.

Diante da importância do programa em questão como estratégia real de acesso aos conhecimentos necessários à formação cidadã e profissional da classe trabalhadora e da instabilidade causada pela chegada deste, no Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*, fez-se necessária uma investigação com o objetivo de compreender as razões de tal dicotomia.

Delimitação do problema

Problema - Que significados os professores e alunos do IFGoiano- *Campus Ceres* atribuem ao PROEJA?

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar o significado que professores e alunos do IFGoiano – *Campus Ceres* atribuem ao PROEJA a partir das representações sociais desses sujeitos.

Objetivos Específicos

- Identificar a representação de professores e alunos acerca do PROEJA.
- Comparar a expectativa desses sujeitos quanto ao programa e as vivências no âmbito do mesmo.
- Estabelecer a relação entre o significado que alunos e professores atribuíam ao programa ao iniciarem o seu contato e após um tempo de permanência no mesmo.

PROEJA: uma realidade representada

Os fenômenos de representação social estão em toda parte, nas instituições, nas ruas, na mídia, nas conversações cotidianas e em vários lugares da sociedade, isto porque na exposição dos indivíduos aos discursos veiculados em diferentes espaços sociais e à herança histórico-cultural das sociedades é que as representações são formadas. Esses fenômenos são construídos nos universos consensuais de pensamento e são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento (SÁ, 1998). Sendo assim, tais fenômenos não podem ser captados direta e completamente da realidade por meio da pesquisa científica. É preciso transformá-los em objetos, simplificando-os por meio de uma teoria, que é a teoria das representações sociais, que organiza e torna esses objetos compreensíveis.

Para Sá (1998, p.23) “a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade de pesquisa”.

Antes, porém, dessa construção é preciso propor três perguntas: em primeiro lugar: “tudo pode ser um fenômeno de representação social? Há representações sociais de todos os fatos e acontecimentos que nos cercam? Segundo Sá (1998), para gerar representações sociais, o objeto deve ter suficiente “relevância cultural” ou “ espessura social”.

Para o autor:

De fato, não faz nenhum sentido tentar estudar a representação de algum objeto por um dado conjunto social se esse fenômeno não existe, ou seja, se o grupo que selecionamos para o estudo simplesmente não tem uma representação do objeto que pretendemos estudar. (p.46)

O autor destaca também as condições que afetam a emergência ou não da representação social de um objeto em um contexto social. “São elas: a dispersão da informação, focalização e a pressão à inferência” (SÁ, 1998, p.47). Essas condições podem variar na sua forma e intensidade tanto em relação a objetos diferentes dentro de um mesmo grupo social quanto em relação ao mesmo objeto para grupos diferentes.

Outra pergunta importante para a identificação de um fenômeno de representação social é a seguinte: “Como é que se faz para detectar a existência de um fenômeno de representação social antes mesmo de estudá-lo?” (SÁ, 1998, p.51). O autor continua:

Com um mínimo de sensibilidade, o pesquisador pode se perguntar sobre quais são as práticas correntes no grupo selecionado e se estas parecem envolver o objeto escolhido para estudo. Se ele já tem alguma familiaridade com a vida cotidiana dos sujeitos e com a literatura acerca do objeto, fica mais fácil responder a essas perguntas. (p.51)

Por um lado, o PROEJA apresenta-se como um programa bem estruturado e eficiente do ponto de vista social e político. O discurso oficial, principalmente retratado no Documento Base, aponta uma realidade possível, um horizonte alcançável, uma alternativa viável para a inclusão social de sujeitos excluídos da escola há muitos anos e por várias vezes.

Por outro lado, percebe-se que a chegada do PROEJA nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica causou alguns impactos, principalmente pelo fato de ser uma modalidade de ensino nunca antes presente na Rede Federal de EPT. Assim, em torno dos conceitos que emergiram, foi-se construindo um saber espontâneo, não organizado, do senso comum em oposição a um discurso oficial.

É desta forma que o PROEJA pode ser visto como um objeto em representação social porque adquiriu relevância social no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pela forma como chegou às instituições e pela atenção que tem recebido por parte do governo federal. Além disso, particularmente no IFGoiano – *Campus Ceres*, o PROEJA tem sido discutido pelos professores, no contexto das práticas cotidianas e das metas institucionais e também vivenciado pelos alunos que acerca dele, demonstram expectativas e emitem opiniões.

Na caminhada de construção do objeto de pesquisa em representações sociais, é preciso dizer que a representação é sempre de alguém (sujeito) acerca de algo (objeto). As pessoas dentro de um grupo social do qual emergem as representações sociais, conversam acerca dos objetos do mundo social, em pequenos grupos e em diversos momentos e é nesse cenário de interação social e por meio da comunicação, que as representações são construídas.

Citando Jodelet (1989 *apud* SÁ, 1998), pode-se afirmar que uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Então três perguntas podem ser feitas acerca desse saber:

(1)“Quem sabe e de onde sabe?”, cujas respostas apontam para o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais; (2) “ O que e como se sabe?”, que corresponde à pesquisa dos processos e estados das

representações sociais; (3) “ Sobre o que se sabe e com que efeito?”, o que leva a uma ocupação com o estatuto epistemológico das representações sociais” (p.28)

Dessa ligação entre sujeito e objeto, surge a terceira questão que deve ser proposta para a identificação dos fenômenos em representações sociais: “ De onde é que se deve partir no processo de identificação prévia: do objeto ou do sujeito?” (SÁ, 1998, p.56). O autor afirma que é possível partir tanto do sujeito quanto do objeto ou ambos podem estar definidos desde o início, dependendo dos objetivos da pesquisa.

Assim, esse estudo parte, ao mesmo tempo, dos sujeitos e do objeto porque busca apreender a representação de um objeto previamente delimitado, ou seja, o PROEJA no discurso dos sujeitos envolvidos com o programa – professores e alunos.

Moscovici (2007) compartilha quatro princípios metodológicos a partir dos quais as representações sociais devem ser buscadas e analisadas. Em primeiro lugar, as representações são criadas no curso das conversações entre os indivíduos na sociedade, porque elas são o centro de nossos universos consensuais, elas configuram e animam e dão vida própria às representações sociais. Em segundo lugar, as representações devem ser vistas como uma forma de recriar a realidade.

Os fenômenos e pessoas com que nós lidamos no dia-a-dia não são, geralmente, um material bruto, mas são produtos, ou corporificações, de uma coletividade, de uma instituição. Toda realidade é a realidade de alguém, ou é uma realidade para algo. (p.90)

Em terceiro lugar, o autor afirma que o caráter das representações é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo ou suas imagens, está passando por mudanças. Nesse ambiente, ele destaca:

As pessoas estão mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não-familiar e perturbado. As representações sociais se tornam transparentes, pois as divisões e barreiras entre mundos privado e público se tornaram confusas. Mas a crise pior acontece quando as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre conhecimento científico e popular. É como se a própria sociedade se rompesse e não houvesse mais maneira de preencher o vazio entre os dois universos. (p.91)

O quarto princípio enuncia que as pessoas que elaboram as representações devem ser vistas como “professores amadores” de séculos anteriores, como pessoas que buscam explicação para os fenômenos sociais por meio de conversações em diferentes lugares.

Assim, eleger o PROEJA como objeto de estudo traz para esta investigação a tarefa de lidar com conceitos e significados que estão sendo construídos na realidade, uma vez que o programa apresenta-se como algo novo no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Sendo assim, torna-se igualmente nova a possibilidade de desvelar os significados que esse objeto vem adquirindo no cotidiano.

Por significado, entende-se a forma como os sujeitos compreendem, apreendem, atribuem valor e dão sentido ao objeto que precisa encontrar lugar em um mundo já estruturado, familiar.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2007) ajuda a penetrar na relação sujeito-objeto, principalmente no que diz respeito ao processo que torna o não-familiar em alguma coisa familiar, ou seja, para o autor o propósito das representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.

É nessa perspectiva que a pesquisa busca estudar o Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA como um fenômeno de representação social, transformando-o assim, em objeto de investigação.

Este trabalho apresenta a seguinte estruturação:

O primeiro capítulo trata da Teoria das Representações Sociais, apresentando alguns conceitos centrais para o entendimento da elaboração das representações sociais. Além disso, o capítulo também apresenta a Teoria do Núcleo Central das Representações que complementa essa compreensão.

No segundo capítulo são desenvolvidas algumas idéias em torno da dualidade presente no objeto analisado: o ideal e o real. Dessa forma, são apresentados os princípios gerais do PROEJA descritos no Documento Base, que retratam o discurso oficial acerca do mesmo, ou seja, seu aspecto ideal, com destaque para a questão da relação entre Educação e Trabalho e a formação de professores para a Educação Profissional. A perspectiva real do programa é trazida por meio da identificação do PROEJA como objeto de representação social, que adquiriu materialidade naquilo que os sujeitos estudados crêem, pensam, representam acerca dele.

Em seguida, no terceiro capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa que agrupam a abordagem escolhida, o método utilizado, o universo da pesquisa, os critérios para a escolha dos sujeitos, os instrumentos e técnicas para a coleta de dados e os procedimentos para análise dos mesmos.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, de acordo com os dados levantados a partir das entrevistas realizadas com professores e alunos e da análise documental proposta. Esses resultados expressam os significados que professores e alunos do IFGoiano – *Campus Ceres* atribuem ao PROEJA .

CAPÍTULO I

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Não existe fumaça sem fogo. Quando nós ouvimos ou vemos algo nós, instintivamente, supomos que isso não é casual, mas que este algo deve ter uma causa e um efeito.
(MOSCOVICI, 2007, p.79)

1.1- Definições e elementos do significado

O significado atribuído a algum objeto relaciona-se ao aspecto simbólico dos relacionamentos e dos universos consensuais de uma sociedade ou de um grupo de pessoas. Tudo que os indivíduos conhecem e a forma como se motivam para se comportarem dessa ou daquela maneira só existem porque significam algo.

Significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos. (MOSCOVICI, 2007, p.105)

A Teoria das Representações Sociais enunciada por Serge Moscovici define significado na perspectiva social, ou seja, como sentido comum atribuído por um grupo de pessoas a algum objeto do mundo social. O autor afirma que

Representações sociais, como teorias científicas, religiões, ou mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém. Elas têm um conteúdo específico, além do mais, que ele difere de uma esfera ou de uma sociedade para outra. No entanto, estes processos são significantes, somente na medida em que eles revelam o nascimento de tal conteúdo e suas variações. Afinal como nós pensamos não é distinto daquilo que pensamos. (MOSCOVICI, 2007, p.106)

O significado que as crianças atribuem ao mundo à sua volta é construído desde que nascem, com ajuda da família, das pessoas no ambiente escolar e em outros lugares

onde elas se relacionam. As imagens e conceitos que os adultos veiculam, por sua vez, foram construídos ao longo da sua vida nos relacionamentos que desenvolveram. Assim, as representações sociais apresentam uma dimensão histórica na sua essência porque são construídas em determinado tempo e em circunstâncias espaciais específicas.

Segundo Bourdieu (2007), a compreensão do mundo social no qual os indivíduos estão inseridos e o significado atribuído às suas vivências acontecem pela mediação dos símbolos, que, na sua teoria, são os “instrumentos de integração social”, ou seja, permitem que um grupo social tenha um consenso sobre o sentido da realidade. Para Bourdieu (2007), o poder simbólico é definido:

como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário.(p.14)

Ele ainda acrescenta:

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação [...], eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral. (BOURDIEU, 2007, p.10)

Para o autor, a interpretação do real depende do lugar onde os sujeitos se encontram, lugar este que denominou *habitus* que seria uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorpora aos indivíduos seja no nível das práticas seja no nível da postura corporal desses mesmos indivíduos.

Segundo Setton (2002), *habitus* é uma matriz cultural que predispõe o indivíduo a fazer escolhas. *Habitus* é

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e ações- e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p.65 *apud* SETTON, 2002, p.62)

Neste sentido, desvelar os símbolos, os significados que se traduzem nas diferentes expressões verbais e atitudinais dos sujeitos no contexto do PROEJA, é trazer à luz a real concepção que o programa adquire na instituição. Se por um lado serão desvelados os símbolos que podem trazer o consenso para o grupo de professores, por outro, serão descobertos os elementos simbólicos que fazem com que os alunos apresentem um discurso consensual frente às possibilidades que o PROEJA lhes oferece.

Setton (2002) afirma que:

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p.101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. (p.63)

Segundo Domingos Sobrinho (2000), as experiências acumuladas ao longo do tempo por um grupo social, formam esquemas de percepção, de pensamento e de ação que guiam as práticas dos indivíduos, assegurando-lhes conformidade e constância. Assim, o autor afirma:

Entre pessoas de um mesmo grupo, dotadas de um mesmo *habitus*, portanto, espontaneamente orquestradas, *tout va sans dire*, mesmo os conflitos; elas se compreendem apenas com meia palavra etc. Entretanto, com pessoas de *habitus* diferentes, surge a possibilidade do acidente, da colisão, do conflito. [...] Uma vez estruturado, o *habitus* não cessa de produzir percepções, representações, opiniões, desejos, crenças, gestos e toda uma gama interminável de produções simbólicas. (p.118)

Pode-se inferir portanto, que os significados buscados nesta pesquisa emergiram dos *habitus* dos grupos estudados, professores e alunos e das representações e opiniões baseadas no consenso existente, em cada grupo, em torno do PROEJA.

As representações sociais têm o papel, portanto de interpretar os objetos e transformá-los em símbolos, atribuindo-lhes significações a partir da matriz cultural dos indivíduos.

1.2 - A Teoria das Representações Sociais – alguns conceitos

A Teoria das Representações Sociais está ligada ao campo da Psicologia Social e foi originada na Europa, em 1961, por meio do estudo desenvolvido por Serge Moscovici sobre Psicanálise. Essa teoria busca transcender a perspectiva individual de entendimento do mundo estudada pela Psicologia que separa o individual do social, e apresenta a dimensão social, destacando que há fenômenos psicossociais que possuem uma lógica diferente da lógica individual para a compreensão da realidade.

Ao propor essa teoria, Moscovici supera a noção de representação coletiva enunciada por Durkheim que era suficiente para o entendimento das sociedades menos complexas. As sociedades modernas caracterizadas pelo pluralismo de idéias e pelas mudanças aceleradas em todas as áreas requer um conceito mais dinâmico e adequado para sua compreensão. Segundo Farr (2008), “nos dias de hoje, há poucas representações que são verdadeiramente coletivas.” (p.45)

Para um entendimento melhor dessa questão, é preciso dizer que Durkheim, na tentativa de firmar a Sociologia enquanto uma ciência autônoma, fez uma clara distinção entre representações individuais e coletivas, associando as primeiras ao campo da psicologia e estas a área da Sociologia. Sua teoria sociológica consiste em estudar aquilo que mantém as sociedades coesas, ou seja, “as forças que podem conservar, ou preservar, o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração” (DUVEEN, 2007, p.14). Assim, as representações coletivas têm o caráter de conservar, manter o todo social.

Ao contrário da sociologia de Durkheim, a psicologia social de Moscovici está orientada para o caráter mutável e dinâmico da sociedade, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e mudança se tornam parte da vida social.

Assim, Duveen (2007) afirma:

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações.[...] O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as representações sociais são a forma de

criação coletiva, em que condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente.(p.16)

Nesse caráter de dinamicidade das representações sociais que surgem e desaparecem juntamente com as relações e comportamentos é que destaca-se a sua importância na compreensão da sociedade atual, que comporta uma heterogeneidade de sistemas unificadores- ciências, ideologias e religiões. Assim, as representações tornam-se o elo entre as crenças gerais e abstratas e as crenças concretas dos indivíduos comuns. É nessa dinâmica de interligação que as coletividades se estruturam e funcionam, criando e compartilhando suas representações sociais, que corporificam idéias em experiências e comportamentos.

Moscovici (2007) afirma que a Psicologia Social estuda o sistema cognitivo dos indivíduos, ou seja, a forma como os indivíduos apreendem e conhecem o mundo à sua volta, o que pode acontecer por meio das explicações advindas do pensamento primitivo, que age sobre a realidade ou pelas explicações científicas que permitem uma reação do pensamento diante dessa realidade. Ambas representam a relação entre o mundo interno e externo dos indivíduos. É nesse terreno que o autor circunscreve as representações sociais como instrumentos de interpretação das palavras, idéias e imagens que penetram os sentidos e a mente dos indivíduos todos os dias, de maneira individual e coletiva.

Para o autor:

[...] nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. 2007, p.33)

Destacam-se portanto, duas funções das representações sociais. Em primeiro lugar, elas dão forma definitiva a objetos, pessoas e acontecimentos, incluindo-os numa categoria e estabelecendo-os gradualmente como um modelo partilhado por um grupo de pessoas. Desta forma, passamos a afirmar que a terra é redonda, associamos comunismo à cor vermelha e uma aliança de ouro a casamento. Essa função deixa claro que cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções que atribuem significado ao que é vivenciado. O pensamento é organizado a partir dos condicionamentos anteriores provenientes das representações, da linguagem e da

cultura. “Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções”. (MOSCOVICI, 2007, p.35).

Em segundo lugar, as representações são impostas como forças coercitivas, irresistíveis, ou seja, elas são uma combinação de uma estrutura existente muito antes que os indivíduos comecem a pensar e de uma tradição que determina o que deve ser pensado. Com relação a essa função, Moscovici afirma:

Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.(2007, p.37)

A partir dessas duas funções, é possível afirmar que as representações sociais, apesar de serem meras idéias, exercem pressões sobre os indivíduos porque carregam um peso histórico e cultural muitas vezes inconsciente, o que oferece uma resistência ainda maior “porque o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível” (MOSCOVICI, 2007, p.40). O autor afirma que quanto mais inconscientes são as representações, quanto menor a sua racionalização, maior se torna a sua influência.

As representações sociais emergem das interações humanas entre pessoas e grupos ao longo dos processos de comunicação e colaboração, não são portanto criação de indivíduos e sim, de uma coletividade e uma vez criadas,

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, 2007, p.41).

Segundo o autor, quanto mais se esquece a origem da representação, mais fossilizada ela se torna; ao invés de ter um caráter transitório, mutável, mortal, torna-se duradoura, permanente e quase imortal. Ele compara a imagem dos indivíduos diante das representações a um artista que ao esculpir uma estátua, curva-se diante dela com

se fosse um deus. Esse é o caráter que as representações sociais assumem para uma coletividade.

Continuando a explicar o conceito, o autor afirma que as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já se sabe. Há nelas dois lados que se complementam, abstrair sentido do mundo e introduzir nele novos sentidos e percepções que o reproduzam de forma significativa, que permitam uma leitura cheia de significado. Assim, as representações são a junção de uma imagem a uma significação, mediadas pela linguagem que, por sua vez, expressa os símbolos dessas representações.

Moscovici também expõe duas categorias que permitem uma compreensão maior do lugar das representações sociais na sociedade, as que ele denominou de universo consensual e universo reificado.

Em um universo consensual, 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. [...] O pensar é feito em voz alta. (2007, p.51)

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o discurso comum liga as pessoas umas às outras nesse universo consensual, tudo que é compartilhado por meio das conversações torna-se aceitável naquela coletividade. As regras dessa arte, a conversação, segundo o autor, “mantêm um complexo de ambiguidades e convenções, sem o qual a vida social não poderia existir” (p.51).

Com relação ao universo reificado, Moscovici afirma

Num universo reificado, 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. (2007, p.52)

A partir desses conceitos, o autor destaca que as representações sociais pertencem ao universo consensual enquanto as ciências são o meio pelo qual é possível entender o universo reificado. O universo reificado, portanto, independe da vontade dos indivíduos e diante dele, deve-se desenvolver uma atitude imparcial e submissa. Ao contrário, o universo consensual depende das representações sociais que retratam os interesses dos indivíduos e dão forma à consciência coletiva.

1.2.1- O familiar e o não- familiar

Para expor porque os indivíduos criam as representações sociais, Moscovici (2007) formulou um conceito que resume essa questão. Segundo ele, a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade.

Os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, idéias.[...] Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade”. (2007, p.55)

É sob a base do que é familiar, do que é conhecido, compartilhado, evocado que os objetos e situações não-familiares são compreendidos. O não-familiar é estranho, atrai e intriga as pessoas, incomoda, ameaça. Para o autor, “o medo do que é estranho (ou dos estranhos) é profundamente arraigado”(p.56). A ameaça de perder a referência, de perder o que traz conforto é insuportável. A possibilidade de conviver com algo que não é o que realmente deveria ser, desestabiliza a ordem estabelecida e por isso, provoca rejeição.

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, 2007, p.57)

Há, portanto, uma tensão entre os aspectos familiar e o não-familiar no universo consensual dos indivíduos, onde o primeiro aspecto tem primazia em relação ao segundo porque “antes de ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (MOSCOVICI, 2007, p.58)

Na tentativa de amenizar essa tensão, as representações sociais são o caminho pelo qual os indivíduos tornam familiar aquilo que é não-familiar. E por meio delas, destaca Moscovici (2007)

superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é , com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal. Ao criá-los, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e idéias com as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá uma impressão segura de algo “ já visto” (*dejà vu*) e já conhecido (*dejàconnu*). (p.58)

1.2.2- Ancoragem e Objetivação

Na trajetória de aproximação do não-familiar daquilo que é familiar, a teoria das representações sociais destaca dois processos baseados na memória e em conclusões passadas: ancoragem e objetivação.

A ancoragem é o processo pelo qual idéias estranhas, novas são ancoradas naquilo que é conhecido, em imagens e categorias comuns. O processo de objetivação permite transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente para algo que exista no mundo real.

Devido à importância desses processos na teoria, vale ressaltar as idéias centrais de cada um.

Ancorar é pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e 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, 2007, p.62)

Sendo assim, ancorar é classificar, categorizar e nomear. Classificar é 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 é 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, “é quase solene”, segundo Moscovici. O que não tem nome é relegado ao mundo de confusão por isso, ao atribuir nome, liberta-se o objeto do anonimato, da instabilidade para colocá-lo na “matriz de identidade de nossa cultura.”

O processo de ancoragem, então, traz duas consequências: exclui a idéia de pensamento ou percepção que não tenha ancoragem e reafirma a importância dos sistemas de classificação e ancoragem no sentido de “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões.” (MOSCOVICI, 2007, p.70)

Ao explicar o processo de objetivação, Moscovici destaca que “o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte” (2007, p.71). A objetivação 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.

Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. (p.72)

Na tentativa de objetivar as palavras para sua incorporação no universo consensual, é preciso encontrar equivalentes não-verbais para elas que possam atribuir-lhes sentido concreto, mas nem todas as palavras podem ser traduzidas em imagens.

Então as imagens que são selecionadas, são agrupadas no que Moscovici chamou de núcleo figurativo, que “é um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de idéias” (p.72). O núcleo figurativo torna-se um paradigma aceito socialmente e então, as palavras ligadas a ele passam a ser usadas com mais frequência e facilidade na sociedade, ou seja, a palavra é distanciada do seu contexto original, de criação e ganha certa independência na sociedade. Quando isso acontece, afirma o autor, “a idéia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade.”(p.73)

No caminho da objetivação, a linguagem é destacada como um meio pelo qual as idéias são objetivadas porque as palavras não só representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características (Moscovici, 2007). Por meio da palavra, coisas, imagens e idéias são personificadas e por isso ganham sentido, são representadas.

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, 2007, p.77)

Em suma, os processos de ancoragem e objetivação têm o objetivo de tornar o não-familiar, familiar. Esses processos dependem da solidez da memória e por causa disso, protegem os indivíduos de modificações súbitas ou de situações que possam causar muita instabilidade. As experiências e memórias comuns permitem que as imagens, a linguagem e os gestos necessários sejam evocados para superar o que é não-familiar. Conforme afirma Moscovici (2007):

As experiências e memórias não são nem inertes nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.(p.78)

1.3 - A Teoria do Núcleo Central das Representações

A teoria do núcleo central foi proposta por Jean-Claude Abric no contexto de suas pesquisas experimentais, em 1976 na Université de Provence, na França, que resultou numa tese de doutorado. Segundo suas hipóteses, a organização interna das representações sociais,

apresenta uma característica particular: não apenas nos elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. (ABRIC, 1994a, p.19 *apud* SÁ, 2002, p.62)

No entendimento da teoria das representações sociais, a teoria do núcleo central constitui-se numa abordagem complementar que contribui para a compreensão da primeira, chamada por Moscovici de “grande teoria” e permite a compreensão mais detalhada das estruturas cognitivas e do funcionamento delas no estabelecimento das representações sociais. Essa complementariedade deve-se às características experimentais mais marcantes da teoria do núcleo central que propõe métodos de levantamento dos elementos centrais das representações.

Segundo Abric (1994a *apud* SÁ, 2002, p.67),

Toda representação está organizada em torno de um núcleo central [...], que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. [...] o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente. (p.73)

Assim o autor afirma que a simples alteração do núcleo central de uma representação é capaz de alterar toda a representação. Nesse sentido, ele afirma que o núcleo das representações tem duas funções essenciais:

uma função geradora: ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por ele que esses elementos tomam sentido, valor;

uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e

estabilizador da representação. (ABRIC, 1994^a, p.22 *apud* SÁ, 2002, p.70)

Com relação ao núcleo central, Abric (1994) ainda afirma que ele é o elemento mais estável da representação, que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos. Segundo ele, essa propriedade garante a possibilidade de identificação de diferenças básicas nas representações, o que apresenta implicações na pesquisa empírica. Abric reafirma acerca do núcleo central.

Ele será na representação o elemento que mais vai resistir à mudança. Com efeito, toda modificação do núcleo central conduz a uma transformação da representação completa da representação. Nós assumimos portanto que é o levantamento desse 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 descrição do conteúdo de uma representação não é portanto suficiente para reconhecê-la e especificá-la. É a organização desse conteúdo que é essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo, e portanto a centralidade de certos elementos, for diferente. (1994 a, p.22 *apud* SÁ, 2002, p.70)

Assim, o lugar que os elementos ocupam na estrutura da representação determina o seu papel de centralidade no núcleo da representação. Segundo Abric (1994a), o núcleo central é constituído pela natureza do objeto representado e pela relação que o sujeito ou o grupo mantém com o objeto representado. Assim, ele pode assumir duas dimensões:

Uma dimensão funcional, como por exemplo em situações com uma finalidade operatória: serão então privilegiados na representação e constituindo o núcleo central os elementos mais importantes para a realização da tarefa.

Uma dimensão normativa em todas as situações onde intervêm diretamente dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas. Nesse tipo de situações, pode-se pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude fortemente marcada estarão no centro da representação. (ABRIC, 1994a, p.23 *apud* SÁ, 2002, p.71)

O autor destaca a importância dessas funções no levantamento do núcleo central para o conhecimento do próprio objeto de representação, do que realmente está sendo representado porque muitas vezes o pesquisador não está em contato direto e atualizado com as práticas sociais e sua atualização, mas somente com as representações.

Na complementação da teoria do núcleo central, Claude Flament (1989) levanta a existência de elementos periféricos na constituição das representações. Para ele, existem representações autônomas e representações não-autônomas. As primeiras têm o seu “lugar de coerência” no próprio objeto, ou seja, é o núcleo central. Nas representações não-autônomas, o lugar de coerência está na representação de outros objetos ligados a ele. Conforme ele afirma:

Nós propusemos chamar de autônoma uma representação social cujo princípio organizador é interno: é o núcleo central. Precisemos [...] que a autonomia diz respeito apenas ao princípio organizador e que nós jamais pensamos que uma representação social autônoma seja um universo fechado. [...] diversas representações sociais podem ter uma interseção não vazia para caracterizar um objeto cuja representação depende de vários temas independentes: não há então núcleo central e fala-se de representação social não-autônoma. (FLAMENT, 1994a, p.113-115 *apud* SÁ, 2002, p.69)

Vale ressaltar que a complementação proposta por Flament não contradiz a teoria do núcleo central, uma vez que esta tem o papel de se ocupar daquelas que apresentam um núcleo central enquanto a teoria geral das representações sociais se ocupam das outras formas de representação.

Retornando a proposição inicial de Abric (1994a), destacam-se duas características, aparentemente contraditórias das representações sociais e que permitem a compreensão do seu funcionamento.

- a) as representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis.
- b) as representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais. (p.77 *apud* SÁ, 2002, p.72)

Nessa aparente contradição, o autor afirma que as representações são regidas por um sistema interno duplo composto por um sistema central e outro periférico. Com relação ao sistema central afirma que esse é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas; é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo; é a base comum coletivamente partilhada; sua função é consensual, nele se realiza e define a homogeneidade de um grupo social; é estável, coerente, resistente à mudança; garante a continuidade e permanência da representação e está relativamente independente do contexto social e material no qual a representação é posta em evidência.

Em relação ao sistema periférico, Sá (2002) afirma que ele atua fazendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Ele “atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas e de outra forma consensuais deste último, daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais” (p.73). Assim, Abric (1994a, p.79 *apud* SÁ, 2002, p.73) afirma “ se o sistema central é normativo, o sistema periférico é funcional; quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento.”

Outra discussão suscitada pela teoria do núcleo central é a relação entre as práticas sociais e as representações sociais. Ao questionar em que medida uma determina a outra, Sá afirma ao referir-se a Abric (1994a).

A rigor, entretanto, o autor acaba privilegiando em sua análise a determinação das práticas pelas representações, provavelmente porque as demonstrações empíricas disponíveis no campo das representações sociais se encaminham predominantemente nessa direção. (SÁ, 2002, p.88)

Apesar de afirmar sua posição, Abric reconhece que as práticas podem exercer influência sobre as representações quando afirma:

Mesmo se elas escapam ao analista, as condições de produção dessas representações constituídas- que explicam seu estado atual- são provavelmente grandemente tributárias das práticas sociais que o grupo desenvolveu ou às quais foi confrontado. Esta é a razão porque a quase totalidade dos pesquisadores está de acordo sobre o seguinte princípio: as representações e as práticas se engendram mutuamente. (ABRIC, 1994c, p.230 *apud* SÁ, 2002, p.89)

Flament (1994b) ao referir-se à transformação das representações a partir da influência das práticas sociais afirma que a modificação das circunstâncias externas envolve a modificação das práticas sociais, a modificação de prescritores condicionais e a modificação de prescritores absolutos (núcleo central). A esse respeito discorre:

As circunstâncias externas são qualquer estado do mundo fora da representação social, ou seja, dependente de uma causalidade estranha à representação social. [...] As práticas sociais são de algum modo a interface entre as circunstâncias externas e prescritores internos da representação social. São comportamentos globais que evoluem para se adaptar às mudanças das circunstâncias externas. (FLAMENT, 1994b, p.49 *apud* SÁ, 2002, p.92)

A partir dessa visão, Sá (2002) afirma que o funcionamento cotidiano das representações se dá a partir das prescrições absolutas e condicionais que as compõem e essas determinam o engajamento dos indivíduos ou grupos nas práticas sociais de uma ou de outra forma e “deve-se esperar que os prescritores tendam a absorver as eventuais modificações das práticas, ocorridas em função de alguma circunstância externa”.(p.92).

Segundo a teoria proposta por Flament (1994b), na presença dessas circunstâncias adversas que podem modificar os prescritores, os indivíduos tendem a elencar algumas “boas razões” que justifiquem as mudanças nas práticas sociais. As boas razões explicitadas pelos próprios sujeitos, cujas representações estão em cheque, seriam o meio de restabelecer o equilíbrio cognitivo desses indivíduos. Em relação às boas razões, o autor afirma que há duas possibilidades para seu aparecimento: são geradas pelo sistema condicional da representação ou são tomadas da cultura global, fora da representação social considerada.

O primeiro caso, observa Flament, se apresenta quando “as circunstâncias podem fazer com que uma condição raramente presente se torne mais freqüente, e mesmo [...] geral [...], ou, ao contrário, uma circunstância freqüente se torne rara”(p.53). As práticas, nesses casos, são inabituais em termos de sua freqüência e não de uma eventual anormalidade ou incompatibilidade para com a representação.[...] A invocação de boas razões já condicionalmente implicadas na representação[...] indica que as práticas inabituais eram absolutamente legítimas.

O segundo caso- boas razões tomadas de fora da representação social- indica, segundo Flament (*op.cit.*), que “ as circunstâncias provocam práticas ilegítimas, contrárias às prescrições das representações sociais”(p.53). Diz ainda o autor: “ Em todos os casos, vê-se aparecer, no *discurso dos sujeitos*, o que nós denominamos de *esquemas estranhos*, que afirmam simultaneamente a prescrição violada, a prática ilegítima, representada como tal, e propõem uma boa razão, mais ou menos racionalizante” (SÁ, 2002, p.94-95).

A possibilidade da existência dessas boas razões que justificam de uma forma ou de outra a transformação das representações reforça o caráter temporal das representações sociais e a necessidade do seu estudo de maneira contextualizada.

CAPÍTULO II

ENTRE O IDEAL E O REAL

Eu o vejo como um Programa que em nível de ideal nós estamos caminhando (P16 - professor)

Uma observação atenta sobre o PROEJA sinaliza que ele adquiriu, na prática, algumas dimensões diferenciadas das prescritas nos princípios norteadores do programa. Desta forma, é possível dizer que o programa apresenta dois aspectos: um ideal e outro real e que este é demarcado pelo primeiro, ao mesmo tempo que deve servir de parâmetro para compreendê-lo e refazê-lo.

O Documento Base que contém as diretrizes e os princípios da proposta do PROEJA é o ideal que se espera alcançar, enquanto as práticas nas instituições formatam a perspectiva real do programa, que engloba as representações sociais e significados diversos atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Por este motivo, neste capítulo, pretende-se abordar a relação existente entre o ideal e o real, ou seja, a relação entre o PROEJA enquanto programa planejado, pensado oficialmente e a realidade vivenciada na instituição estudada. Pensar essa relação é vislumbrar caminhos de aproximação entre as duas pontas de um só processo.

Para esta comparação será evocada a discussão sobre a relação teoria-prática na constituição da práxis social, feita por Vasquez (2007).

Diferentemente dos animais irracionais, o homem é o único ser capaz de planejar suas ações. Nesse sentido, ele antecipa idealmente, por meio de sua atividade consciente, o resultado real e o fim que pretende alcançar. Os objetivos que almeja atingir são fruto da intenção humana de resolver seus problemas, de atender às suas necessidades e de superar os desequilíbrios do presente.

Como afirma Vasquez (2007, p.222): “O fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe”.

A atividade humana, portanto, contempla dois resultados em tempos diferentes: o ideal e o real. O sentido dessa atividade está na aproximação do plano real daquilo que se projetou idealmente. Nesse sentido, é possível afirmar que o homem estabelece uma

“relação de interioridade”⁵ com seus atos porque os fins no plano ideal os determinam no alcance do resultado real.

Assim, o autor distingue a atividade da consciência que tem um caráter teórico e não pode, por si só, transformar a realidade da atividade prática que é real, objetiva ou material. Segundo ele, “Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência e das diferentes operações ou manipulações exigidas para sua transformação.” (VASQUEZ, 2007, p.225).

É a partir do entendimento dessa distinção que o autor, remetendo-se a Marx, define *práxis*, ressaltando seu caráter real, objetivo e transformador da realidade. Segundo Vasquez (2007), a *práxis* tem por objetivo transformar objetivamente o mundo natural ou social para satisfazer as necessidades humanas. “A *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático”.(p.262)

É nesse contexto, que pretende-se situar o PROEJA, como uma *práxis* social, entendendo esse conceito como sendo “ a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado”. (p.231). O Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA traz na sua concepção, os ideais políticos que concebem essa estratégia como um caminho para a superação das desigualdades educacionais, sociais e culturais no nosso país. Assim, o Decreto, que é uma ação do Estado e posteriormente o Documento Base materializam a intenção de transformação do real, da sociedade.

Ao discutir o conceito de *práxis*, o autor destaca a indissociabilidade entre teoria e prática já que a atividade teórica estabelece fins que antecipam a transformação do real, “são transformações ideais: das idéias sobre o mundo e não do próprio mundo” (2007, p.233). Por outro lado, a prática pressupõe a ação no mundo real. Conforme afirma:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VASQUEZ, 2007, p.236)

⁵ Vasquez (2007, p.223)

Ao abordar a integração entre teoria e prática, o autor faz questão de esclarecer a visão mais comum acerca dessa relação, o pragmatismo, com a qual ele não concorda. No senso comum, a prática é concebida como auto-suficiente por isso fala-se em oposição entre teoria e prática, o que, segundo Vasquez (2007), não existe. A prática sem a teoria é praticismo e nessa perspectiva, ela fica reduzida ao utilitário e a teoria ao útil.

Opondo-se a essa concepção, Vasquez (2007) apresenta o problema das relações entre teoria e prática, discorrendo sobre sua “autonomia e dependência mútuas”. (p.243). Nesse sentido, apresenta as seguintes características dessa relação:

1) A prática é fundamento da teoria

Para exemplificar essa idéia, o autor remete-se à relação da ciência com a produção material, na qual esta última serve de base para a primeira a medida que visa atender às necessidades práticas do homem social. Assim afirma:

:

[...] ao chegar a sociedade a certo grau de desenvolvimento, a produção não só determina a ciência, como esta se integra na própria produção, como sua potência espiritual, ou como uma força produtiva direta. Desse modo, a teoria e prática se unem e se fundem mutuamente. (p.249)

2) A prática funciona como critério de validade da teoria

Na explicação dessa afirmação, o autor destaca o exemplo da prática revolucionária em que a teoria marxista era enriquecida a partir do estudo das experiências práticas do proletariado. Segundo Vasquez (2007), através da análise da prática, esta serve de critério de verdade da teoria. Ele reforça essa idéia: “Mas a prática não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções.” (p.251)

3) A prática serve para arrematar a teoria

Ainda ressaltando o exemplo das revoluções, Vasquez (2007) evoca uma fala de Lênin (1959, p.399) na qual apresenta o papel central da experiência concreta para estabelecer os arremates, o fechamento da teoria. “Não foi o raciocínio lógico, mas sim o desenvolvimento real dos acontecimentos, a experiência viva dos anos de 1848 até 1851, o que conduziu a essa maneira de formular a questão” (p.251)

Vasquez continua:

Mas a experiência ainda não dissera – ou, mais exatamente, não podia dizer – sua última palavra em relação ao problema concreto

de determinar *com o que* se substituiria a máquina estatal uma vez destruída. Para responder a ela, Marx teria que esperar, pois - como diz Lênin- " a experiência não havia fornecido materiais para essa questão que a história mais tarde colocou na ordem do dia, em 1871.(p.251)

4) A prática é o fim que determina a teoria

Nesta afirmação, destaca-se a idéia defendida pelo autor de que a teoria é alimentada por uma prática efetiva, mas também por uma prática inexistente prefigurada no fim que se pretende atingir. Vasquez (2007) explica:

A teoria é determinada, nesse caso, por uma prática da qual ainda não se pode nutrir efetivamente. Assim, o que significa essa determinação por algo que ainda não existe, ou que só existe de um modo ideal? É a determinação pelo que anteriormente chamamos fim, antecipação ideal do que, não existindo ainda, queremos que exista. A prática é aqui o fim que determina a teoria. E como todo fim, esta prática- ou, mais exatamente este projeto ou sua antecipação ideal – só será efetiva com o concurso da teoria. (p.256)

Mesmo reconhecendo o papel determinante da prática, Vasquez faz questão de afirmar a necessidade dos fundamentos teóricos para a existência da mesma.

Dessa forma, afirma-se a importância da relação teoria -prática na constituição da *práxis*, que, segundo o autor, apresenta níveis diferenciados alternando-se entre aspectos criadores e repetitivos. Ele distingue, portanto, dois tipos de prática: a criadora e a reiterativa ou imitativa.

A *práxis* criadora traz em si o elemento da criação, da inovação que é descrito por Vasquez (2007) da seguinte forma:

[...] significa uma atividade que apenas pode ser atribuída ao homem como ser consciente e social em virtude da qual produz algo novo a partir de uma realidade ou de elementos preexistentes. Desse modo, produz-se um novo objeto, cujas propriedades surgem graças à atividade humana, desenvolvendo o que só existia virtualmente, mas não efetivamente. O homem produz, assim, algo novo que não poderia existir sem ele. [...] A criação supõe sempre a produção de algo novo (teorias, obras de arte, objetos úteis, instituições políticas, relações sociais, etc.) [...] Não se cria algo novo senão a partir do que já existe, mas nunca basta o preexistente para produzi-lo. (p.266)

A *práxis* criadora é fruto da necessidade que o homem tem de enfrentar novos desafios que a realidade lhe impõe e na dinâmica de criação, os dois aspectos desse processo, o subjetivo e o objetivo se integram completamente. A consciência não só

produz o objeto ideal, mas permanece aberta às incorporações advindas da dinamicidade da prática real. Dessa forma, o autor estabelece a primeira característica da práxis criadora: “a unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo”(p.269).

A segunda característica descrita é a imprevisibilidade do processo e do resultado. Vasquez (2007) justifica:

É certo que o sujeito prático enfrenta a matéria com certo conhecimento de suas propriedades e possibilidades de transformação, assim como dos meios mais adequados para submetê-la, mas a particularidade do fim ou projeto que se quer plasmar sempre dá lugar a uma modalidade específica à resistência da matéria, que impossibilita conhecê-la de antemão. Em consequência disso, como diante de um adversário imprevisto que escapa a nossos planos, os atos práticos no sentido de submeter a matéria obrigam a modificar algumas vezes o plano traçado.(p.268)

Vasquez (2007) ainda destaca uma terceira característica desse nível de práxis que é a unidade e irrepitibilidade do produto. Segundo ele, como o produto prático da ação vai se modificando e alterando o fim inicial que a estabeleceu, a lei que determina o real só é estabelecida na sua totalidade ao final do processo, ou seja, *a posteriori*. Conforme explica no trecho a seguir.

Essa subordinação da totalidade do processo criador a uma lei que apenas *a posteriori* pode ser descoberta, dá à lei em questão, ao processo prático por ela regido e, finalmente, a seu produto um caráter único, imprevisível e irrepitível, que é justamente a característica de toda verdadeira criação. (p.269)

Outro aspecto destacado pelo autor, é a necessidade de uma “peregrinação” constante do ideal ao real e deste de volta ao real no sentido revê-los nesse processo dialético. Segundo Vasquez (2007), um projeto tem que ser modificado “já que em sua realização, nem tudo pode ser traçado de antemão.” (p.70)

Diante desse quadro teórico, é possível afirmar que o PROEJA enquanto ação política e social é uma práxis social de caráter criador.

2.1. PROEJA: uma realidade almejada - o discurso oficial

O decreto 5.840/2006 estabelece um momento essencial para a consolidação da política pública de Educação de Jovens e Adultos por apresentar uma possibilidade concreta de aproximação entre a educação geral e o mundo do trabalho.

O texto do Documento Base afirma que a política pública na qual se insere o PROEJA é uma política de Educação Profissional e Tecnológica, destinada com o mesmo padrão de qualidade e de forma gratuita e igualitária, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, constituindo-se em uma política pública educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Desta forma, o PROEJA traz a possibilidade da formação integral do indivíduo, permitindo a elevação de escolaridade e a profissionalização, como afirma o Documento Base:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação de 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 (MEC/SETEC, 2007, p.11)

O PROEJA constitui-se num programa que tem na base

a concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p.35)

Os princípios norteadores da proposta do PROEJA são:

- 1) Compromisso com a inclusão e permanência dos jovens e adultos nas redes públicas de educação.

- 2) Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.
- 3) A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio.
- 4) O trabalho como princípio educativo.
- 5) A pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nesta política.
- 6) A relevância atribuída às condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Estes princípios caracterizam o PROEJA do ponto de vista da sua concepção filosófica, política e pedagógica, estabelecendo um novo marco na educação de jovens e adultos, principalmente no que diz respeito à inclusão do trabalho como princípio educativo.

Segundo o Dicionário da Educação Profissional (Duarte *et al*, 2000), a Educação do Trabalhador

refere-se ao conjunto de políticas, programas, projetos e procedimentos educacionais que tem como objetivo aplicar meios adequados a assegurar o desenvolvimento do trabalhador e suas condições subjetivas de exercício profissional. Tais iniciativas e recursos visam disponibilizar conhecimentos e promover o desenvolvimento de habilidades. No entanto, grandes são os seus desafios: mudanças no trabalho resultante do avanço tecnológico, intensificação da disputa no mercado de trabalho, defasagens na escolarização do trabalhador. Por tais motivos, o fortalecimento da educação básica (fundamental e média) tem sido apontado como estratégia prioritária a ser seguida. Entretanto, o incremento na educação e na formação do trabalhador, por si, não garante protegê-lo contra o desemprego e a desvalorização de sua força de trabalho, mas é um investimento, que pode fortalecer seu poder de barganha no mercado de trabalho. É um direito que deve lhe ser assegurado. Para o país, o investimento na educação dos trabalhadores, como parte de uma nova política mais ampla de desenvolvimento econômico e social, representa a valorização do seu potencial humano e perspectiva de melhoria da produtividade social. (DUARTE *et al*, 2000, p.122, 123)

A partir desta definição, fica evidente a importância do papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na formação e qualificação do trabalhador. O PROEJA significa portanto, a possibilidade de aliar a competência técnica dos profissionais que atuam em uma rede reconhecida nacionalmente por sua qualidade, com a necessidade de acesso e permanência dos jovens e adultos trabalhadores em um contexto escolar que valorize as suas experiências e lhes proporcione uma formação humana e profissional relevante.

Além disso, Carvalho (2003) destaca a importância da qualificação do trabalhador no século XXI, diante do sistema capitalista que passa por grandes transformações. A autora afirma:

[...] as mudanças técnicas nessa nova fase do capitalismo demandam mudanças significativas em termos de qualificação e faz novas exigências ao sistema educacional. De acordo com estes estudos, a crescente exigência intelectual dos trabalhadores pressupõe velocidade de resposta, capacidade de abstração, decisão, etc. e que só uma formação de natureza geral e específica poderiam atender. Nesse sentido, a qualificação para o trabalho que as empresas até então se incumbiam, já não é suficiente e apenas o sistema educacional teria como fazer frente a essas novas exigências. (p.71)

No caminho desta formação geral e específica, um desafio precisa ser encarado: a integração entre educação profissional e educação básica. Para Di Pierro *et al* (2001), este constitui-se num problema nodal porque a motivação dos indivíduos para a busca de processos formativos continua centrada na perspectiva de melhoria profissional e ocupacional.

Desta forma, destaca-se a importância do programa em questão como possibilidade de consolidação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos que promove a aproximação da educação geral do mundo do trabalho por meio da integração curricular. Além disso, o campo da Educação de Jovens e Adultos é segundo Di Pierro *et al* (2001), “um campo pedagógico fronteiro, por isso ainda precisa de muita experimentação”.

Isto se torna ainda mais imprescindível quando se trata da chegada de um programa destinado à Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que historicamente, na sua origem, foi destinada aos “desvalidos da sorte”⁶ e hoje parece não conceber o seu papel na educação da classe trabalhadora.

⁶ Expressão utilizada pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909.

2.2. PROEJA: uma realidade integrada

Para pensar na integração da educação profissional com a educação básica, princípio basilar do PROEJA, é preciso refletir sobre a relação entre Educação e Trabalho.

Apesar de extremamente pertinente na Educação Profissional, essa reflexão esteve distante desse nível de ensino durante muito tempo não tendo, conseqüentemente, servido de base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nos cursos de formação profissional. Isso se deve à longa história de apartamento entre a formação básica e a formação profissional que marcou a origem e o desenvolvimento das instituições de educação profissional no país⁷.

De acordo com Ciavatta (2008), o Brasil que é historicamente, uma sociedade dual, com profundas diferenças entre as classes trabalhadoras subalternas e as elites dirigentes e assim, seus sistemas de ensino obedecem a essa divisão e hierarquia entre as disciplinas e técnicas que preparam para o trabalho e as que formam de acordo com a cultura geral das humanidades, da filosofia e das letras.

Sendo assim, urge refletir sobre o papel do PROEJA, que ao propor a integração curricular entre educação básica e educação profissional, traz para a educação de jovens e adultos trabalhadores a dimensão do trabalho como princípio educativo, oferecendo aos educandos, a possibilidade de encontrarem sentido na educação formal, por meio do desenvolvimento da relação trabalho-educação no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Frigotto (2006), incorporar o trabalho como princípio educativo na prática pedagógica é concebê-lo na sua função formativa, constitutiva do homem, que para alimentar-se, proteger-se, vestir-se e criar seus meios de vida, atua sobre o meio em que vive, transformando-o e recriando-o.

O autor destaca que

O trabalho como princípio educativo, então, não é primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. [...] é ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2006, p.61)

⁷ Ver SANTOS, 2000. A Trajetória da Educação Profissional.

Além da compreensão dessa dimensão ontológica do trabalho, a integração curricular também propõe a discussão sobre a formação do trabalhador que ultrapassa a dimensão do treinamento ou do adestramento para atender as demandas do mercado de trabalho. Diante de um capitalismo que se transforma constantemente e se complexifica exigindo do trabalhador o enfrentamento de situações novas e desafiadoras, as competências que apontam para um mero saber-fazer não dão conta de inserir e garantir a permanência de jovens e adultos no mundo do trabalho.

É o que afirma Carvalho (2008):

É preciso superar a profissionalização estreita que reduz a formação profissional à aquisição do saber fazer, ampliando-a para uma formação geral e uma significativa cultura científica e tecnológica. Por isso, é importante entender que os referenciais para determinar os perfis de competências já não podem ser os postos de trabalho, as profissões entendidas em sentido estrito, ao contrário, é preciso ampliar esses referenciais levando em consideração as funções, as áreas profissionais, os contextos empresariais e tecnológicos, os mercados de trabalho e os ambientes sociais.(p.153)

Referindo-se também à questão das competências, Kuenzer (2008) afirma que competência é a capacidade para resolver situações não previstas, até desconhecidas “para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, por meio das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral” (p.21). Nesse sentido, a autora afirma que o conhecimento tácito não deve ser inferiorizado em relação ao conhecimento científico, mas entre eles deve ser estabelecida uma relação entre teoria e prática, “passando a competência a assumir a dimensão prática” (p.22). A dimensão prática do conhecimento portanto, não desaparece diante dos avanços tecnológicos, mas é reposicionada e articulada aos conhecimentos científicos.

A partir desse panorama, é possível visualizar o trabalho no seu sentido ontológico, na sua dimensão formativa e criadora da vida humana e nas suas dimensões históricas socialmente produzidas no espaço das relações de produção capitalistas e também perceber que a educação é um processo de formação humana baseada em valores culturais e éticos que desenvolve práticas que muitas vezes estão a serviço de interesses e valores da produção capitalista. Assim, focar o trabalho como princípio educativo “ é fundamental para superar o dualismo, tanto nas relações docentes como na organização curricular e nas relações com as empresas.” (CIAVATTA, 2008, p.55).

Apresentam-se nesse sentido, pelo menos dois desafios à Educação Profissional. O primeiro seria a formação dos educandos que deve visar sua emancipação proporcionando-lhes uma leitura de mundo ampliada e uma formação intelectual e profissional que lhes dê condições de obter meios de vida mesmo em meio a um contexto socioeconômico em crise.

O segundo desafio seria a formação do professor da Educação Profissional que deve articular a formação científico-tecnológica à prática e aos conhecimentos tácitos que os alunos possuem. Vale destacar que dessa formação docente depende a superação do primeiro desafio apresentado, uma vez que a compreensão dos docentes e sua prática pedagógica é que constituem o ponto de partida para a incorporação do trabalho como categoria pedagógica e instrumento de integração entre formação geral e formação profissional.

2.3. PROEJA : uma realidade formativa

2.3.1. A prática pedagógica do professor como lugar de formação profissional

A prática docente é composta por diferentes saberes que são adquiridos por meio da formação acadêmica e através das experiências ao longo da vida profissional.

Nesse sentido, pretende-se destacar nesse item, os saberes experienciais e os saberes ligados à educação profissional como referências para se pensar a prática docente no PROEJA.

2.3.1.1. Saberes da docência

Tomando por base a relação entre trabalho e educação, é possível afirmar que o ser humano não só transforma o meio à sua volta por meio do trabalho, mas também transforma a si próprio ao desenvolver sua atividade laboral. Assim, pode-se dizer que todo trabalhador, assim como o trabalho, modificam-se com o passar do tempo e este é fator fundamental para que os saberes dos trabalhadores sejam acrescidos e aprimorados ao longo da vida.

Isso não é diferente em relação à prática docente, muito pelo contrário, segundo Tardif (2007), o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, por isso é considerado “plural, compósito, heterogêneo porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas” (p.18)

Ao detalhar as características do saber docente, Tardif (2007) destaca que esse saber é social porque:

- a) É partilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação comum e estão imersos em uma realidade comum (programas, matérias, regras comuns).

Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.(p.12)

- b) Sua posse e utilização estão baseadas em sistema que garante a sua legitimidade e orientam a ação (universidade, Ministério da Educação, Secretarias de Educação, associações profissionais, etc.).

Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (p.12)

- c) Seus objetos são sociais, são as práticas sociais que visam instruir, educar, transformar os sujeitos, os alunos.
- d) Os conteúdos (saberes a serem ensinados) e as práticas pedagógicas mudam com o tempo e as mudanças sociais.
- e) É adquirido no contexto social, de *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Assim, o autor continua afirmando que o saber docente é sempre um saber construído na situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), ancorado na tarefa complexa de ensinar, situado num espaço específico de trabalho e alicerçado numa instituição e numa sociedade.

Dessa forma, fica claro que o saber dos professores, apesar de ter uma dimensão individual (história de vida, formação pessoal, emoções, etc.), apresenta uma forte dimensão social que permite compreender o profissional docente como alguém que é “produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2007,p.17).

Nesse sentido, destaca-se a experiência profissional como fundamento do saber docente porque ao ser adquirida com o tempo, permite que os saberes necessários à prática docente sejam dominados progressivamente, até mesmo em vivências anteriores à prática profissional.⁸

Ao longo da história de vida e da carreira profissional, os diferentes saberes sofrem uma seleção .É na experiência que os saberes ganham importância ou não, é a partir dela que alguns saberes são considerados primordiais e outros secundários. Segundo pesquisa realizada por Tardif (2007), quanto menos utilizável no trabalho um saber, menos valor profissional parece ter. Ele afirma:

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (p.21)

Vale destacar que Tardif (2007) afirma que o saber docente tem um caráter plural que une saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para efeito desse trabalho, porém, destacam-se os saberes experienciais como referência importante para pensar as transformações na prática docente e mais especificamente em relação aos saberes necessários para atuação no PROEJA, conforme afirma o autor:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente [...] não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (p.54)

⁸Tardif (2007) ressalta a importância formadora da experiência que os futuros professores tiveram como alunos, pois nelas são adquiridas crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor e sobre o que é ser aluno.

Os saberes experienciais constituem, segundo Tardif (2007), os fundamentos da competência do professor. “É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (p.48)

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (p.49)

Segundo o autor, a prática docente exige adaptabilidade do professor para enfrentar situações transitórias, variáveis e novas. Lidar com essas situações, permite ao docente o desenvolvimento dos *habitus* (disposição adquirida na e pela prática) necessários ao exercício profissional. Esses *habitus* podem transformar-se no estilo pessoal de ensino de cada um ou em traços da “personalidade profissional” e se “manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”(TARDIF, 2007, p.49)

Para o autor, os saberes experienciais possuem três “objetos”, que constituem a prática docente e se revelam através dela:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo da sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (p.50)

Em relação a esses objetos, o autor ressalta que se estabelece uma distância entre os saberes experienciais e os saberes oriundos da formação; nessa lacuna pode-se estabelecer o choque inicial diante da realidade do magistério como também uma reavaliação do processo formativo. Além disso, o conhecimento desses objetos se dá de maneira rápida no início de carreira, ou seja, na prática, esses saberes devem ser confirmados. E por fim, ressalta-se a diferença de valor desses objetos na prática docente, ou seja, esse valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.

[...] saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que

saber estabelecer uma relação com os especialistas .(TARDIF, 2007, p.51)

Afirma-se, portanto, que os saberes experienciais constituem-se no confronto entre a prática cotidiana dos professores e as condições da profissão e são objetivados na relação entre os pares, ou seja, por meio do compartilhamento das experiências e dos saberes coletivos e dos modos de fazer a docência, que é o saber prático da atuação do professor. Assim, nessa constituição dos saberes da experiência, há a produção de certezas “experienciais”, mas também a possibilidade de avaliação de outros saberes.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2007, p.53)

Para reafirmar a importância do saberes construído na e ao longo da experiência profissional, vale destacar suas características centrais levantadas pelo autor :

- É um saber ligado às funções dos professores, nelas o saber é moldado, mobilizado, adquirido, transformado.
- É um saber prático que é utilizado dependendo da sua adequação às situações do trabalho.
- É um saber interativo, constituído nas interações entre o professor e outros agentes educativos.
- É um saber plural baseado em conhecimentos variados e sobre um saber-fazer que é mobilizado e utilizado em contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- É um saber heterogêneo porque mobiliza conhecimentos diversos provenientes de fontes diferentes em lugares e momentos variados (história de vida, carreira profissional, vivência no trabalho).
- É um saber complexo que atinge os comportamentos, as regras e hábitos do professor e também o seu discurso.
- É um saber aberto, permeável que sempre integra experiências novas transforma o saber-fazer de acordo com a necessidade do trabalho.
- É um saber personalizado que aproxima-se do saber artesanal, do artista porque traz a marca de cada professor.

- É um saber existencial porque faz parte não só da experiência profissional do professor, mas da sua história de vida, da sua identidade, da sua maneira de ser e agir.
- É pouco formalizado, é experienciado, experimentado no trabalho, mas também modela a identidade do que trabalha.
- É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se faz na socialização da prática docente e na aprendizagem da profissão.
- É um saber social construído pelo professor a partir de diferentes fontes sociais e que permite seu posicionamento diante dos diferentes conhecimentos e a conseqüente valorização de cada um de acordo com a sua prática.

Essas idéias com relação aos saberes necessários à prática docente favorecem a compreensão de que o fazer docente não se faz somente com formação inicial, mas principalmente com formação continuada e a possibilidade de reavaliação da prática pedagógica cotidiana.

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a formação docente na educação profissional e especificamente para o PROEJA que apresenta não só o desafio da integração entre formação básica e a formação profissional, mas também a necessidade de capacitar indivíduos para uma sociedade que passa por profundas transformações econômicas e sociais.

2.3.1.2. Saberes da docência na Educação Profissional

Ao fazer uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores para atuarem na educação profissional, Machado⁹ (2008), afirma que essa história começa com a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha em 1909, que “colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional” (p.68). Desde então, várias iniciativas foram tomadas visando à formação específica de professores para esse nível de ensino, ou seja, profissionais que pudessem substituir os instrutores que exerciam o ensino naquele momento.¹⁰ No entanto, segundo a autora,

⁹ Mesa redonda sobre Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 26 a 28 de setembro de 2006, publicada em 2008.

¹⁰ Para um histórico completo, cf. MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In VIII SIMPÓSIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DEBATE. Brasília –DF: Inep/MEC, 2008.

todas as alternativas adotadas mostravam-se como soluções emergenciais e provisórias, que se tornaram permanentes e estão presentes até hoje “nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (p.76).

Percebe-se mais recentemente, na LDB 9394/96 nenhuma menção à formação específica de professores para atuarem na educação profissional.

O art. 61, a lei estabelece que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino deve dar-se mediante a associação entre teorias e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades. (MACHADO, 2008 ,p.79)

A autora ainda destaca a ausência dessa matéria no Decreto 2.208 de 1997.

No seu artigo 9º chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. (MACHADO, 2008 ,p.79)

De acordo com Machado (2008), a prevalência da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente tem marcado a formação dos docentes para a educação profissional.

Particularmente em relação à formação de professores para atuarem no PROEJA, o Documento Base sinaliza a formação continuada em cursos de curta duração, em seminários regionais e nacionais e em Programas de Especialização, além de cursos de pós-graduação *stricto sensu* por meio de articulação institucional e fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. Essas iniciativas demonstram uma preocupação pertinente e ao mesmo tempo, reforçam a lacuna existente no âmbito da formação docente para a educação profissional e especificamente para a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, Moura (2007) afirma que para que o PROEJA consolide-se como política pública, é preciso considerar, dentre as várias dimensões envolvidas, a formação de professores. Para isso, é preciso que haja uma interação entre os sistemas de ensino no sentido de garantir a formação adequada à integração pretendida, entre educação básica e educação profissional.

Segundo o autor, a formação de professores para o PROEJA trata-se de formar profissionais para uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente, ou seja, os cursos técnicos. Para ele, o problema da formação de professores para a educação profissional ainda não encontrou solução por isso, pensar a formação para o PROEJA é uma tarefa complexa. Ainda assim, ele propõe uma formação que supere a mera

aquisição de técnicas didáticas para professores e técnicas de gestão para os gestores e que alcance o âmbito das políticas públicas, principalmente as educacionais e as ligadas a EPT, conforme afirma:

Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o “mercado de trabalho” e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2007, p.8)

Reafirmando a necessidade de um novo tipo de formação, o autor destaca alguns eixos que devem nortear a formação inicial e continuada de profissionais para o ensino que integre educação básica e educação profissional e especificamente a educação de jovens e adultos: “conhecimentos específicos de uma área profissional, formação didático-político-pedagógica e integração entre EPT e educação básica”.(p.90). Além desses eixos, faz-se necessária uma formação social e humana, que destaque o mundo do trabalho por meio das relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura e educação.

Da mesma forma, Kuenzer¹¹ (2008) afirma que uma formação docente que vise à formação mais ampla dos educandos, que supere o saber fazer e contemple a capacidade de trabalhar com as idéias, que desenvolva a comunicação, o domínio das linguagens e a capacidade de análise, síntese e criação é

a formação de um professor de novo tipo, capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho. (p.28)

Ao referir-se à qualificação do professor, a autora apresenta a idéia de inclusão excludente que seria uma inclusão de um número cada vez maior de alunos ao longo do sistema educacional, contudo em percursos pedagógicos precários com um “caráter meramente formal e certificatório, sem que dela resulte qualidade da formação” (p.30). Kuenzer (2008) afirma que isso reforça o “consumo predatório” da força de trabalho,

¹¹ Mesa redonda sobre Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 26 a 28 de setembro de 2006, publicada em 2008.

muitas vezes justificando o que ela chamou de exclusão includente, que é a exclusão dos trabalhadores dos empregos formais e sua inclusão em situações precarizadas de trabalho.

Visando à superação desse ciclo, Kuenzer (2008) afirma:

Esse professor deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-lo de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade, para além das restrições apresentadas pelo mercado. Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas. (p.31)

Contemplar, portanto, a prática docente no âmbito da educação profissional e mais especificamente, do PROEJA, à luz das idéias apresentadas, significa assumir o desafio da formação continuada de professores e, além disso, prever a sistematização dos saberes experienciais que podem ser construídos.

2.3.2. A experiência pedagógica do aluno como lugar de formação pessoal

Falar em formação continuada de professores sem contemplar a perspectiva dos sujeitos-alunos que fazem parte do processo de ensinar e aprender, é sem sentido. Como afirma Freire (2000), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p.25)

Assim, percebe-se que ambos, professor e aluno são sujeitos de um único processo, incompletos, mutuamente dependentes na tarefa de ensinar e aprender.

O nosso (*do professor*) é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. [...] lido com gente. Lido, por isso, mesmo, [...] com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. [...] Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e ou amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, 2000, p.163)

Por isso, faz-se necessário destacar o lugar dos alunos na prática educativa, ressaltando a forma como devem ser percebidos e nela vivem as suas experiências.

Freire (2000) ao falar dos saberes de um professor que visa promover a autonomia dos seus educandos, afirma que é necessário respeitar os seus saberes, “saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.”(p.33).

Ele pergunta: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? ” (FREIRE, 2000, p.34). Nessa perspectiva, o aluno percebe-se em formação não só pelo fato de estar aprendendo conteúdos, mas também pela possibilidade de contribuir com o professor na busca dos saberes relevantes. Além disso, o educando pode perceber-se construtor da realidade de ensinar e aprender exercendo um papel ativo nesse processo. Nas palavras de Freire (2000), na verdadeira aprendizagem, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p.29).

Esse processo mútuo de construção do conhecimento transcende a simples transmissão de conteúdos ou o treinamento dos educandos e permite o desenvolvimento do aspecto eminentemente humano da prática educativa, a formação pessoal dos alunos. Para Freire (2000), essa formação do ser humano, integral envolve os aspectos éticos e estéticos da vida sem os quais a experiência educativa é diminuída.

No caminho dessa prática educativo-crítica onde prevalecem o diálogo e a reflexão, umas das tarefas mais importantes do educador é

propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 2000, p.46)

Proporcionar essa *assunção* histórica e social dos indivíduos é oferecer-lhes a oportunidade de se enxergarem como pessoas capazes de buscar o que desejam. É no reconhecimento desse papel atribuído também à educação formal, que as relações estabelecidas no contexto escolar ganham importância do ponto de vista da formação afetiva e emocional dos educandos.

Evocando Freire (2000), esse aspecto fica mais claro.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que

teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou de formação seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre aprendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. [...] Se estivesse claro pra nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (p.49)

A formação que se desenvolve nessas relações também tem como referência o respeito à dignidade e à identidade dos educandos na consideração das condições em que vivem e dos conhecimentos que trazem ao chegarem na escola. Esse respeito, segundo Freire (2000) não dá ao professor o direito de subestimar o saber dos alunos ou zombar dele porque estão distanciados dos saberes sistematizados oficialmente reconhecidos como ensináveis pela escola. É preciso que o educador se aplique à tarefa de escuta e interpretação da leitura de mundo que os sujeitos-educandos têm, leitura e explicação do mundo que os faz compreender a sua própria presença no mundo (Freire, 2000).

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, aos gestos do outro, às diferenças do outro.[...] Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. [...] Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. (FREIRE, 2000, p.135-136)

O autor destaca que o respeito à leitura de mundo dos educandos não deve pressupor a concordância com ela ou acomodação a visão, muito menos deve expressar apenas uma tentativa do educador de ser simpático. Esse respeito deve portanto ser o caminho para que o educador, com o educando e não sobre ele, tente a “superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”(p.138)

Além do respeito aos saberes do educando e da escuta necessária nas relações pedagógicas, Freire (2000) também destaca que a afetividade deve permear o ambiente pedagógico. Segundo ele, não existe a falsa separação entre seriedade docente e

afetividade, e sim, a possibilidade de por meio da integração entre ambas, firmar o compromisso de uma prática pedagógica que tenha como foco o ser humano integral. Nas palavras de Freire (2000), a abertura do educador ao querer bem significa a sua disponibilidade à alegria de viver.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza.[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. É digno de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.(FREIRE, 2000, p.161-162)

A partir desses aspectos relacionais inerentes à prática pedagógica, é possível afirmar que os conteúdos afetivos emanados das vivências e dos diálogos entre os sujeitos educadores e educandos promovem a formação desses indivíduos. Por isso, os sentimentos e afetos não podem ser desconsiderados no desenvolvimento educacional dos sujeitos.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Com efeito, as opções técnicas mais “empíricas” são inseparáveis das opções mais “teóricas” de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou análise dos dados, etc. se impõe. (BOURDIEU, 2007, p.24)

A metodologia desta pesquisa atende ao objetivo de elucidar os significados atribuídos ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA pelos sujeitos, professores e alunos do IFGoiano- *Campus* Ceres, que estão diretamente ligados ao programa. Por este motivo, a pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, que pretende descrever a realidade a partir da percepção dos sujeitos pesquisados.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- a) Tem o ambiente natural como fonte de dados e o investigador, como instrumento principal.
- b) É descritiva.
- c) Interessa-se muito mais pelos processos do que pelos resultados.
- d) A análise dos dados é feita de forma indutiva.
- e) O significado atribuído pelos diferentes sujeitos pesquisados têm importância vital.

Segundo estes autores, a abordagem qualitativa é ideal para perceber aquilo que os sujeitos investigados experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e a forma como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Segundo Kipnis (2005),

O pesquisador qualitativo não pretende estabelecer afirmativas que relacionem fatores ou variáveis que devam ser medidas e testadas rigorosamente. Ele está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e, principalmente, em como os sujeitos envolvidos percebem e lhe dão significado particular. (p.41)

Assim, a pesquisa qualitativa tem a intenção de “captar o pensamento e a expressão daqueles mais diretamente envolvidos na problemática que queremos estudar.” (KIPNIS, 2005, p.62).

De acordo com Lüdke e André (1986, p.17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Por se tratar do estudo da realidade específica do IFGoiano – *Campus Ceres* com o objetivo de compreender melhor esta realidade, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, apesar de não ter a intenção de descrever a realidade de forma completa e profunda, a partir de diferentes dados e principalmente a partir das observações.

Segundo Sá (2002), o campo das representações sociais devido ao caráter prático dos fenômenos estudados, tem sua ênfase na pesquisa empírica. Por isso, a apreensão empírica dos saberes que ligam um sujeito específico a um objeto concreto em uma situação sócio-histórica-cultural determinada deve ser o foco da pesquisa em representações sociais.

Sendo assim, os métodos e técnicas de coleta e análises dos dados têm extrema importância para se chegar aos resultados pretendidos. Conforme afirma Abric (1994d):

O estudo das representações sociais coloca dois problemas metodológicos desafiantes: o da coleta das representações e o da análise dos dados obtidos[...] Mas a montante da análise dos dados, a metodologia de coleta aparece como um ponto-chave que determina prioritariamente o valor dos estudos sobre as representações. Qualquer que seja o interesse e a potência de um método de análise, é bem evidente que o tipo de informações coletadas, sua qualidade e sua pertinência, determinam diretamente a validade dos resultados obtidos e das análises realizadas. Daí que a primeira questão que se coloca ao pesquisador das representações sociais diz respeito aos instrumentos que ele vai escolher e utilizar para apreender esse objeto. (p. 59 *apud* SÁ, 2002, p.101)

Segundo esse autor, a pesquisa tem como papel não só levantar o conteúdo das representações, mas também a organização desses na constituição das representações e no desvelamento do núcleo central. Assim, ele estabelece as seguintes etapas que devem ser seguidas na metodologia:

- a) O levantamento do conteúdo da representação.
- b) O estudo das relações entre os elementos, de sua importância relativa e de sua hierarquia.
- c) A determinação e o controle do núcleo central.

Em relação ao levantamento de dados proposto por Abric (1994d), Sá (2002) afirma:

Quanto ao levantamento do conteúdo da representação, o autor distingue duas grandes famílias de métodos: os interrogativos, dentre os quais lista a entrevista, o questionário, os desenhos e demais suportes gráficos; os métodos associativos, que incluem as evocações ou associações livres, os mapas associativos, etc. (p.107)

Essa pesquisa utilizou a entrevista semi-estruturada e o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) como técnicas principais na coleta de dados.

Segundo Szymanski (2008), a entrevista tem sido empregada em pesquisas qualitativas com o objetivo de estudar “significados subjetivos e tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados(...)” (p.10).

Citando Minayo (1996, p.108), Szymanski (2008) diz que este autor refere-se aos dados obtidos pela entrevista

[...] dividindo-os entre os de natureza objetiva-fatos “concretos”, “objetivos”- que podem ser obtidos por outros meios- e os de natureza “subjetiva”, como atitudes, valores, opiniões, que “só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos.” (p.10)

Assim, a entrevista é fundamental como um instrumento de interação humana, onde as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações emergem no momento da relação entrevistador-entrevistado.

Hoolstein e Gubrin (1995, p.4 *apud* SZYMANSKI, 2008)

apontam o caráter ativo de todos os que participam da entrevista e enfatizam que o “processo de produção de significados é tão importante para pesquisa social quanto o significado que está sendo produzido”. Essas idéias estão de acordo com a concepção de que o significado que está sendo produzido é construído na interação.(p.14)

Os autores ressaltam, portanto, o valor da entrevista tanto do ponto de vista do conteúdo como do ponto de vista da forma como é conduzida, do processo que em si, que já pode suscitar significados. Muitas vezes, o conteúdo da entrevista pode revelar um conhecimento inconsciente para o entrevistado e o ato reflexivo de narrá-lo, exige a organização do seu pensamento e conseqüentemente o fato de trazer à consciência o que estava encoberto para ele mesmo.

Vale ressaltar a grande vantagem da entrevista, destacada por Lüdke e André (1986)

ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (p.34)

Na análise das entrevistas foi empregado o método da análise de conteúdo, que passa a ser descrito a seguir.

Segundo Bardin (1977), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (p.33). Sendo assim, qualquer comunicação entre um emissor e um receptor pode ser decifrada por uma análise de conteúdo. Nas palavras de Moscovici (1968 *apud* BARDIN, 1977) “tudo que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”(p.34).

Na visão de Franco (2008),

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto de conhecimento. Relação que se dá na prática social via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos. (p.12)

A autora também considera essencial a observação do contexto sociocultural em que as mensagens são produzidas e veiculadas. São condições contextuais importantes: “a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais onde os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los” (p.12). Essas condições permitem a compreensão dos valores cognitivos, afetivos, subjetivos, valorativos e históricos presentes nas mensagens.

Desta forma, muito mais do que descrever o conteúdo das mensagens, a análise de conteúdo tem como objetivo indagar sobre as causas e efeitos das mensagens a partir de três enfoques:

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc.

2. O produtor/autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência.
3. A “teoria” da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso. (FRANCO, 2008, p.25,26)

Segundo Bardin (1977, p.145), a categorização é um processo de classificação de elementos por diferenciação seguido de um reagrupamento segundo gênero, com critérios previamente definidos. As categorias são classes que reúnem elementos que possuem características comuns. Os critérios para esse agrupamento podem ser variados: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) ou Evocação Livre proposto por Abric (1994d) consiste numa “técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação”(p.66). A associação de palavras é feita a partir de um termo indutor, no caso dessa pesquisa, a palavra PROEJA, ao qual devem ser associadas outras palavras ou expressões que venham imediatamente à mente dos sujeitos pesquisados. Sá (2002) comenta as vantagens desse método destacadas por Abric.

O caráter espontâneo- portanto menos controlado- e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em 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, 1994d, p.66 *apud* SÁ, 2002, p.116)

Nessa técnica, são combinados dois critérios que possibilitam o levantamento das palavras que provavelmente fazem parte do núcleo central da representação pesquisada: a frequência de evocação dos termos e a ordem média de aparecimento de cada palavra ou expressão, o que será explicitado mais adiante na análise dos dados. Além disso, essa técnica também propõe a hierarquização dos itens citados, o que foi feito nesse estudo, pedindo que os sujeitos elencassem a palavra mais importante das quatro evocadas, justificando sua resposta.

Além das entrevistas e da associação livre, foi feita uma análise documental dos formulários preenchidos, por ocasião do processo seletivo para o PROEJA, no IFGoiano - *Campus Ceres*. Esses formulários retratam a origem destes sujeitos e as expectativas apresentadas por eles, ao pleitearem uma vaga na instituição.

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38)

É nesta direção que o resgate dos documentos já citados anteriormente pôde contribuir para a investigação proposta, ou seja, eles podem retratar elementos que a entrevista não revelou e que foram essenciais ao desvelamento dos significados atribuídos pelos alunos ao PROEJA.

5.1. Local de Pesquisa

A Escola Agrotécnica Federal de Ceres, hoje Instituto Federal Goiano- *Campus Ceres*, foi criada em 30 de junho de 1993 pelo Decreto 8.670, transformada em Autarquia pela Lei 8.731 de 16 de novembro de 1993 e inaugurada em 30 de janeiro de 1994.

Quando iniciou suas atividades, a instituição oferecia somente o Curso Técnico em Agropecuária. Com a reforma ocorrida na Educação Profissional, a Escola passou a oferecer, a partir de 1998, o curso Técnico em Agropecuária em Concomitância com o Ensino Médio. Em função de novas demandas apresentadas pela comunidade, em 2001 foram criados os Cursos Técnicos Modulares em Informática, Agroindústria, Agricultura e Zootecnia . Em 2005, a Instituição começou a oferecer também o Curso Técnico em Meio Ambiente e o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Em 2006, com o objetivo de proporcionar a inclusão social por meio da elevação de escolaridade e da qualificação profissional e após consulta às comunidades interna e externa, a Escola implantou o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, o PROEJA.

Em 29 de dezembro 2008, com a transformação da Escola em Instituto Federal por meio da Lei 11.892, a instituição teria a missão de expandir o número de cursos técnicos oferecidos e organizar-se na direção da oferta de cursos superiores.

Nesse sentido, em 2009 foram implementados os seguintes cursos técnicos de nível médio: Curso Técnico em Administração; Curso Técnico em Administração integrado ao ensino médio (modalidade PROEJA) e Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio (Modalidade PROEJA). Além desses, a instituição começou a oferecer o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a partir

do 2º semestre de 2009. Em 2010, foi implantado o curso de Bacharelado em Agronomia¹².

O Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres* está situado na região do Vale de São Patrício, onde a economia é baseada na agropecuária e na prestação de serviços. O Vale de São Patrício localiza-se no médio norte de Goiás, às margens do Rio das Almas, cortado pela BR 153 (Belém - Brasília). A região é composta por 25 municípios, totalizando uma população de, aproximadamente, 250 mil habitantes.

A Região do Vale de São Patrício teve sua ocupação e desenvolvimento impulsionados pela criação da CANG – Colônia Agrícola Nacional de Goiás em 1941, que trouxe para esta região colonos de vários estados brasileiros e também de outros países. No momento da sua criação, a Colônia teve seu desenvolvimento econômico baseado no cultivo de cereais, de onde derivou o nome Ceres, deusa dos cereais e da agricultura. A cidade de Ceres foi então fundada quando da emancipação da sede da colônia agrícola em 1953.

Durante muitos anos, a agricultura foi a principal atividade econômica da região sendo acompanhada pelas atividades ligadas à pecuária. Atualmente, essas atividades vêm diminuindo devido à instalação de diversas usinas de cana-de-açúcar que utilizam as terras destinadas anteriormente às atividades agropecuárias diversificadas.

A cidade de Ceres também se destacou, nos últimos anos, pelo crescimento no setor de serviços, principalmente nas áreas de Educação e Saúde.

5.2. Definição da População

A pesquisa tem como sujeitos os professores e alunos dos cursos técnicos na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA do IFGoiano – *Campus Ceres*.

De acordo com Seção de Registros Escolares do IFGoiano - *Campus Ceres* a primeira turma do PROEJA- Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, que ingressou em agosto de 2006, tinha 30 alunos matriculados, dos quais somente 9 concluíram o curso em dezembro de 2008.

Por meio do processo seletivo do mês de março de 2009, ingressaram 70 novos alunos nos dois cursos na modalidade PROEJA, Curso Técnico em Suporte e Manutenção de Computadores e Curso Técnico em Administração.

¹² Cf. Histórico da Instituição disponível em www.ifgoiano.edu.br/ceres

Quanto aos professores, foram pesquisados somente os efetivos por terem um vínculo mais permanente com a instituição ao longo de um tempo maior, o que lhes permite uma visão mais abrangente da realidade institucional.

O objetivo de pesquisar professores e alunos foi o de permitir que os significados, ao emergirem, possibilitassem uma compreensão mais geral do PROEJA, além do confronto das percepções de sujeitos que se encontram em lugares diferenciados.

QUADRO 1 – Quantidade de professores e alunos de acordo com o ano de oferecimento dos cursos PROEJA.

Sujeitos / Curso	Agroindústria (2006 a 2008)	Administração
		Suporte e Manutenção de computadores (início em 2009)
Professores*	10	15
Alunos	9	8

*Alguns professores atuaram nos três cursos

QUADRO 2 – Faixa etária e sexo dos alunos entrevistados

Faixa etária	Homens	Mulheres	TOTAL
20 a 30 anos	4	1	5
30 a 40 anos	2	3	5
40 a 50 anos	1	2	3
Acima de 50 anos	-	4	4

QUADRO 3 – Sexo e ocupação dos alunos entrevistados

Ocupação	Homens	Mulheres	TOTAL
Técnico em agroindústria	1	1	2
Servidor público	1	-	1
Comércio	3	1	4
Serviços Gerais	1	1	2
Atividades domésticas	-	3	3
Técnico em Enfermagem	-	1	1
Auxiliar de dentista	-	1	1
Autônomo	-	1	1
Não trabalha	1	1	2

5.3. Definição da amostra

A unidade da amostra é composta por professores e alunos dos cursos oferecidos na modalidade PROEJA do IFGoiano- *Campus Ceres*.

Foram entrevistados todos os alunos concluintes da primeira turma, no caso 9, por apresentarem uma vivência maior no programa. Com relação aos alunos que ingressaram neste ano, foram escolhidos 8 alunos, 4 de cada turma, numa amostra que representa em torno de 10% do total de alunos.

Quanto aos professores, foram entrevistados todos os efetivos que já trabalharam ou trabalham com as turmas de PROEJA, totalizando 22 professores, 11 homens e 11 mulheres. Dos 22, 4 com formação na área de Línguas, 3 na área de Matemática, 2 na área de Biologia, 2 na área de Informática, 2 na área de Administração, 5 na área de Agronomia, 1 na área de Química, 1 na área de História, 1 na área de Geografia e 1 na área de Educação.

CAPÍTULO IV

OS SIGNIFICADOS EM QUESTÃO

Bom, pra mim, significa que eu tive que mudar, eu tive que mudar mesmo, mudar o meu pensamento com relação o que é ensinar, o que é importante ensinar, o que era importante pra mim, talvez hoje não seja tão importante pra essas pessoas que já trazem realmente uma vivência muito grande um conhecimento muito grande de vida” (P11-professor)

Pra mim o significado dele é esperança de uma vida melhor. (A5 – aluno do PROEJA)

Segundo Domingos Sobrinho (2003), as representações sociais são teorias do senso comum que dão sentido aos objetos do mundo e orientam as ações do sujeito em relação aos mesmos.

É a partir dessa compreensão que são apresentados os resultados dessa pesquisa que tenta traçar um paralelo entre a forma como os sujeitos representam o objeto PROEJA e as experiências e expectativas que marcaram suas trajetórias nele.

Os sujeitos da pesquisa, professores e alunos foram submetidos à Técnica de Associação Livre de Palavras que solicitava que a partir da palavra PROEJA, eles evocassem outras quatro que viessem imediatamente à sua mente. Além disso, todos foram entrevistados a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturado com o objetivo de levantar o significado atribuído ao programa.

Os alunos foram questionados quanto ao seu conhecimento em relação ao PROEJA e à sua experiência no programa. Além disso, as questões propostas visavam mapear as expectativas deles em relação ao curso e o atendimento das mesmas em consonância com os objetivos propostos neste projeto.

Em relação aos professores efetivos que atuaram ou atuam nas turmas do PROEJA, estes foram ouvidos quanto ao conhecimento acerca do programa, seu envolvimento com o mesmo e suas expectativas e experiências nele.

A análise documental dos formulários já citados anteriormente foi feita em momento posterior às entrevistas como forma de complementá-las, mais especificamente em relação aos relatos dos alunos. Estes documentos também são importantes

principalmente no resgate das expectativas dos alunos em relação ao programa, no momento de ingresso na instituição, o que no caso da primeira turma ocorreu há aproximadamente 4 anos e das outras turmas há cerca de 1 ano.

Segundo Lüdke e André (1984), “a tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele as tendências e padrões relevantes.” (p. 45)

Assim, a partir da coleta e organização dos dados foram levantadas categorias para sua análise, de acordo com os discursos e então, à luz do referencial teórico, os significados são elucidados.

Os dados levantados na entrevista foram agrupados por categorias temáticas a partir dos temas abordados em cada questão da entrevista. Sendo assim, as categorias para os professores são: grau de conhecimento e envolvimento com o programa; opinião sobre o PROEJA; significado do PROEJA e expectativas e experiências no programa. E para os alunos: significado do PROEJA, opinião sobre o programa, vivências e experiências no PROEJA e expectativas antes e depois de terem contato com o programa. Em cada categoria é descrito o conjunto de elementos que estão contidos nas respostas dos sujeitos e expressam a visão de cada grupo sobre cada um dos itens questionados.

É preciso afirmar que as representações sociais têm uma dimensão social, o que pode parecer óbvio, mas vale dizer que elas não são o conjunto de representações individuais, da mesma maneira que o social não é um conjunto de indivíduos. As representações sociais são construídas nos processos de mediação social, na comunicação e no trabalho que constituem os indivíduos e revelam a procura de sentido e significado que caracterizam a existência do homem no mundo.

As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. (JOVCHELOVITCH, 2008, p.81)

De acordo com Jodelet (1984, p.36 *apud* SPINK), entender que o sujeito que representa a realidade é um sujeito social,

significa dizer, fora o caso em que tratamos da gênese das representações, um indivíduo adulto, inscrito numa situação social e cultural definida, tendo uma história pessoal e social. Não é um

indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de afiliação no qual os indivíduos participam. (2008, p.120)

As representações sociais devem ser compreendidas e analisadas, portanto no contexto social de sua produção, nas condições sociais que as engendram.

Assim, levando em consideração as condições sociais que produzem e reproduzem as representações sociais e neste caso, as diferenças entre as condições socioeconômicas e culturais dos grupos pesquisados é que a exposição das análises será feita em dois momentos. No primeiro, os significados atribuídos ao PROEJA pelos alunos e em seguida os significados que emergiram da voz e olhar dos professores.

Na exposição das falas a seguir, os sujeitos serão classificados por letras e números conforme o grupo a que se referirem, ou seja, os alunos, A1 a A17 e os professores, P1 a P22.

4.1. O Olhar e a voz dos alunos

Os dados levantados a partir do olhar e da voz dos alunos estão aqui analisados no cruzamento de dois momentos. O primeiro momento retrata a representação social do PROEJA, evocada na Técnica de Associação de Palavras conforme demonstra o quadro em anexo. O segundo momento retrata o significado, opinião, as experiências e expectativas dos alunos em relação ao PROEJA a partir das entrevistas.

Embora consciente dos limites metodológicos de apreensão do conteúdo da representação social em foco, dado o pouco número de sujeitos, este trabalho procurou aplicar os procedimentos da Técnica de Associação de Palavras utilizando apenas o recurso do gravador, o que levou os sujeitos a evocarem não apenas palavras, mas também frases.

Assim, mesmo dentro dos limites já explicitados, buscou-se apreender o sentido atribuído coletivamente ao PROEJA e identificar indícios de sua estruturação, de acordo com o que prega a teoria do núcleo central.

Por esse caminho, foi constatado que o sentido atribuído ao PROEJA, enquanto objeto representacional, estrutura-se em torno de quatro campos semânticos, isto é, em torno de evocações (palavras e expressões) que aglutinam sentidos iguais ou assemelhados. São os seguintes: oportunidade, aprendizagem, qualificação e amizade.

Quanto ao primeiro campo semântico, oportunidade, esse pode ser ilustrado pelas justificativas a seguir:

Porque dá oportunidade pra gente crescer... (A1)

Quando a gente pensa e fala em oportunidade, a gente pensa em estudar e ter um tipo de serviço melhor, às vezes sair do serviço doméstico (A2)

Porque, porque hoje em dia é complicado você estudar ainda mais quando não tem condições financeiras e lá é mais fácil você entrar e você conseguir sair de lá com um bom curso, formada às vezes até com um bom emprego... já sair de lá com emprego. (A3)

Muitas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir um estudo, o ensino médio antes, têm a oportunidade através do PROEJA e eu acho muito importante. (A4.)

Esse conteúdo discursivo se repete nas outras justificativas, embora com acentuações diferenciadas, indicando o compartilhar coletivo de um sentido do PROEJA. Acredita-se, assim, que o PROEJA poderá abrir possibilidades de melhor inserção no mundo do trabalho conforme aponta o Documento Oficial, que em seus princípios prevê elevação de escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral dos cidadãos¹³. Nesse sentido, há uma incorporação desse discurso pelos sujeitos o que reafirma o valor simbólico dessa representação.

O segundo campo semântico refere-se à aprendizagem, como pode ser ilustrado a seguir:

Porque eu fiz o curso lá em Ceres, né(!), como é que fala, o EJA e achei muito diferente daqui, neh(!),daqui é bem puxado, é mais esforçado do que o de lá... o de lá é bem fraco no ensinamento... eu... achei aqui muito puxado, aprendi muito, muita coisa que eu não vi lá, neh, eu vi aqui, com os professores (A6)

Porque, através do ensino que eu fico sabendo das coisas e eu estou aqui pra isso, pra aprender, aprender (como diz) cada vez mais e eu estando aqui no Proeja eu tenho condições de aprender coisas novas, idéias novas, tudo que vai me (como diz) acrescentar mais. (A7)

Porque sem eles (os professores) a gente não vamos pegar matéria, não sabe nada, não adianta a gente estar lá com professor

¹³ BRASIL, PROEJA: Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, agosto 2007.

ruim e não aprender nada, com os professores bons a gente sai mais qualificada, neh, aprende mais. (A8)

O terceiro diz respeito à qualificação obtida através do Programa.

Um curso bom. Aprendi muito, tive muito conhecimento (A6)

Prá ter uma qualificação melhor na vida contínua da gente (A7)

Qualificação, profissionalismo, competência e estudo. (A8)

Estudo, caminho de um emprego melhor, um pouco da inteligência que nos falta no momento. (A11)

Por último, apresenta-se o campo semântico aglutinando os sentidos ligados à amizade.

Oportunidade, experiência, aprendizagem e amizade (...) Porque dá oportunidade pra gente crescer... socialmente, no círculo das amizades, no conhecimento com outras pessoas. (A1)

Conheci muitos professores, fiz muitas amizades. (A6)

Ensino, orientação... sabedoria e coleguismo. (A7)

Companheirismo. (A11)

Os quatro campos semânticos acima sugeridos ou “elementos”, no dizer de Jean-Claude Abric¹⁴, o formulador da teoria do Núcleo Central, permitem-nos formular a hipótese que a população aqui investigada compartilha uma representação social do PROEJA, cujo conteúdo se estrutura em torno de quatro “elementos centrais”. Na maioria das vezes, segundo diz Abric (2000, p. 31) o núcleo central 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 este objeto”, quer dizer, de acordo com os seus valores e normas.

Nós afirmamos, então, que é 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

¹⁴ ABRIC, 1994^a, p.19 *apud* SÁ, Núcleo Central das Representações Sociais, 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.62

essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, caso a organização destes elementos, portanto sua centralidade, seja diferente. (ABRIC, 2000, p. 31).

Essa citação serve para ressaltar a importância da busca pela identificação do núcleo central, o que procuramos fazer aqui, apesar das limitações metodológicas. Uma outra passagem ainda, deste mesmo texto de Abric, é-nos bastante esclarecedora:

É preciso considerar também que a centralidade de um elemento não pode ser atribuída somente por critérios quantitativos. Ao contrário, o núcleo central possui, antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação. Pode-se, perfeitamente, identificar dois elementos, dos quais a importância quantitativa é idêntica e muito forte, que aparecem, por exemplo, muito frequentemente no discurso dos sujeitos, mas, um pode ser central e o outro não. (ibid.).

Antes de continuarmos a análise e interpretação dos achados apresentados acima, faz-se necessário mais uma referência a Jean-Claude Abric quando esse afirma que o núcleo central de uma representação é comumente composto por elementos descritores e prescritores. Num antigo texto desse autor, citado por Sá (2002, p. 79), Abric diz que os sujeitos utilizam, na maioria das vezes, termos descritivos para se referir ao objeto, embora a prescrição já esteja aí implícita. No entanto, podem existir cognições unicamente descritivas ou unicamente prescritivas (SÁ, 2002, p. 79). Para exemplificar, no nosso caso, quando os sujeitos referem-se à aprendizagem e qualificação estão descrevendo e evidenciando o objetivo a que se propõe o PROEJA, isto é, qualificar através da aprendizagem, portanto, nada acrescentando às características do objeto em foco. Por sua vez, quando compartilham os sentidos oportunidade e amizade eles não apenas o descrevem, mas qualificam-no prescrevendo o tipo de conduta que deve decorrer da descrição compartilhada. Esses dois aspectos das representações sociais, com já referido acima, estão sempre presentes, sendo até fácil distingui-los no nível discursivo, porém difícil de fazê-lo no plano cognitivo. Assim, conclui-se que se pode

[...] tratar o fenômeno das representações sociais basicamente em termos das cognições prescritivas que as compõem, dado que,

como formas de pensamento social prático que são, suas descrições do objeto representado implicariam sistematicamente em prescrições de algum tipo de ação por parte dos indivíduos ou grupos detentores de tais conhecimentos compartilhados (SÁ, op. cit., p. 80).

O autor cita exemplos de como descrição/prescrição andam juntas na construção das representações, mas nós preferimos apontar exemplos a partir das falas dos nossos sujeitos:

Um ensino a mais na vida da gente. Uma oportunidade a mais, é um jeito assim de associar a gente na sociedade, fazer com que a gente entra no mercado de trabalho. (A5.)

Para ter uma qualificação melhor na vida contínua da gente. (A8).

Como se pode perceber, aprendizagem e qualificação estão estreitamente ligadas à oportunidade, no sentido de ingresso no mercado de trabalho, “chance de ter uma profissão na vida” (A3). Chama-nos a atenção, no entanto, a prescrição relacionada com o campo semântico ou elemento amizade. Nesse sentido, são destacadas algumas falas que expressam as experiências dos alunos no PROEJA, reforçando os aspectos das relações como parte da vivência educativa.

Olha, pra mim foi ótimo, assim...lidar com vários tipos de personalidades na sala, tanto professores como alunos, assim...a gente pôde observar muito o ser humano.(A1)

As rotinas eram boas, os professores eram bastante compreensivos, ajudavam bastante agente..então, não foi muito difícil não. (A3)

É, eu tenho encontrado um pouco de dificuldade, porque quando eu sinto muita dor de cabeça eu não posso vir a aula, e às vezes quando eu estou muito ruim eu mato duas, três aulas, as vezes um dia, mas depois eu já melhora, retorno às aulas de novo, então eu vejo que isso aí é uma dificuldade que eu encontro, mas eu estou superando bem, vi também a oportunidade que muitos professores me deram, me ajudaram, a gente teve trabalho, uma coisa que eu acho muito importante são os trabalhos que somam notas, isso aí também ajuda muito nesse curso do PROEJA. [...], mas os professores são muito bons, eu não tenho que reclamar de nenhum professor, nenhum (ênfase) , eu não tenho

reclamação nenhuma de nenhum professor, porque todos se mostraram interessados em ajudar o aluno, então eu acho muito importante esse curso. (A4)

A vida aqui, no colégio é assim, como se fosse um lugar que você vem, você aprende e você acaba assim desistressando também do mundo lá fora, porque você vem pra cá pra estudar você não só estuda, você conversa com pessoas, você escuta uma conversa diferente, você aprende algo que o professor traz pra você. Então acaba que é um jeito assim, de você desistressar, você aprender, néh, a tratar as pessoas, aqui eu aprendi muito isso, neh, então eu acho que é isso aí a rotina. (A5)

[...] às vezes não dá tempo de fazer algum trabalho em casa, e a gente conversou com os professores pra não estar passando muita coisa pra casa, porque a gente trabalha quase não tem tempo. (A8)

Hoje eu não consigo viver sem estar aqui na Escola, eu acho que isso aqui, eu já tive um tempo atrás aqui, eu já acho que ela já está fazendo parte da minha vida, eu acho que eu não consigo mais ficar em casa pensando que eu podia estar aqui conversando com meus colegas, estudando, aprendendo mais do que eu já sei, sempre quero aprender mais, sempre quero estar assim..convivência aqui é ótima com os alunos, o ambiente é muito agradável, a estrutura da escola, os professores são ótimos, eu acho que a rotina aqui é muito boa também. (A10)

Devagar a gente tem um pouco de dificuldades, vai misturando um pouco de matemática com física, aí mistura um pouco na cabeça, mas....o resto a gente vai levando tudo bem, ensino muito bom mesmo, muito ótimo, vc passa muito tempo aqui, e tem dificuldade, é muito número, é muita coisa na cabeça a gente fica assim, embaralha um pouco mas dá pra ir levando bem. Estou achando ótimo, nossa! Apesar de você vem pra cá estuda, faz trabalho, faz muitas amizades e muitas outras coisinhas mais. (A11)

Na escola está cem por cento, está ótimo todo mundo é amigo de todo mundo, todo mundo tenta ajudar e escola e trabalho é uma correria, mas é uma correria que vale a pena você conciliar trabalho e escola. Está sendo ótima, porque eles são pessoas mais maduras, pode ajudar a gente... Os colegas, os alunos lá, as vezes mais experientes, pessoas mais de idade, vai passando conceitos pra gente que está mais novo, néh.. está sendo bom, está sendo um curso que está valendo a pena fazer. Igual eu falei, neh...você espera, aprende e faz novas amizades e corre atrás do tempo perdido também.(A12)

Aqui era como uma família, tantos os alunos como os professores todos alegres, não tinha tristeza hora nenhuma, os professores muito companheiros, outros tinha mais..puxava mais a orelha de alguns alunos, mas sempre foi como uma família aqui, nunca teve nada assim, desde do..alguns desistiram neh, mas como ninguém

pode falar o motivo, mas foi sempre um ambiente harmonioso, sempre de paz, sem briga, sem nada (A13)

A nossa rotina, no início foi um pouco trabalhosa, porque a gente não tinha muita amizade, neh, os professores não sabia afundo os nossos problemas, as nossas dificuldades, nossos anseios, mas assim, depois que começou o curso melhorou muito, a gente começou a enturmar, neh, os colegas sempre estavam ajudando, tinha alguma coisa a gente não ia, eles ligavam avisando, os professores procuravam muito ajudar com questão de trabalho em sala de aula, porque a gente não tinha como fazer trabalho em casa [...] a gente só tem que agradecer primeiro a Deus e depois a eles que tiveram paciência, neh, e os colegas que... os colegas nossos foi companheiros, muito mesmo, sinto muita saudades deles... (choro..., se emocionou) saudade demais... (A14)

[...] Mas, foi tudo bom, assim eu acho que a gente dava certo com todo mundo lá em sala de aula. Quanto aos professores também não tenho nada a reclamar de nenhum e a única coisa que eu acho ruim foi não ter me dedicado mesmo, e a falta foi minha. (A15)

[...] Pra mim foi muito significativa, gostei muito. Porque é diferente onde a gente pode estar com pessoas de idade e jovens ao mesmo tempo e estar assim, sempre renovando as idéias e adquirindo experiências com pessoas mais de idade, interagindo e fazendo acontecer de forma melhor. (A16)

Uai, a experiência do PROEJA, é igual eu estou te falando, foi uma coisa muito boa pra mim, porque primeiro que eu fiquei esses vinte dois anos só com carga de sofrimento, doença e uma coisa e outra, aí eu entrei lá gente, e enfrentei barras grandes, porque tinha meninos que não queria nada com a dureza, queria só brincar, queria só criticar e fazer muita, uma coisa que não dava, não era dentro do limite do colégio [...] aí ela falou assim pra mim: Como que você faz com essa rotina de trabalho e o colégio? Eu falei, não mas lá, só o valorizamento que a gente tem lá e a dignidade de todo mundo com a gente, supera tudo quanto é falha, neh? (A17)

Percebe-se o quanto essa qualificação atribuída ao PROEJA é significativa do ponto de vista de ter marcado as experiências dos alunos na escola, seja na relação professor-aluno, seja na relação entre os colegas. É recorrente a expressão “os professores ajudavam a gente” o que demonstra que no fazer pedagógico, houve uma abertura ou um diálogo que aproximou os sujeitos envolvidos, como afirma Freire (2000):

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com que partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. [...]. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gerente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (p.155)

Além disso, a intercessão entre as dimensões da oportunidade que o PROEJA gera para os sujeitos e a amizade e o companheirismo desenvolvidos naquele ambiente, permite a reflexão em torno do valor social da educação formal. Percebe-se que o fato dos alunos terem retornado à escola e terem uma nova chance de contato com o ensino sistematizado, lhes proporcionou uma nova visão de si próprios e da vida.

Conforme afirma Domingos Sobrinho (2000), a construção das representações sociais não acontece em um vazio social, elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social e são portadores de “disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”. Assim a compreensão do *habitus* é essencial no processo de construção das representações sociais, principalmente quando se trata de compreender a leitura de objetos socialmente compartilhados.

Pode-se afirmar, portanto, que o lugar social dos alunos do PROEJA é um lugar de negação da oportunidade de acesso à educação formal o que contribui para a baixa auto-estima desses sujeitos, reforçada pela forma como são vistos pelos outros, numa sociedade que valoriza a educação formal, como fator de ascensão e prestígio social. Segundo Haddad e Di Pierro (2000)

[...] o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que freqüentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (p.126).

Dessa forma, o PROEJA tem um papel formativo do ponto de vista intelectual, cognitivo, mas também um forte papel na formação afetiva e emocional desses adultos. É o que confirma Paulo Freire, ao falar da importância que deve ser atribuída aos gestos que permeiam as relações na informalidade da escola, segundo ele, o que importa

não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (p.51)

Em relação ao significado do PROEJA, explicitado nas entrevistas dos alunos, também ficam claros os elementos da oportunidade de estudar e de ter uma vida melhor e também dos “encontros”¹⁵ que o curso promove.

O PROEJA significa até hoje pra mim assim a oportunidade que eu não tive quando jovem, neh, aprender conhecer novas pessoas, conhecer novos lugares e aprender em muitas áreas que eu não conhecia. (A1)

Foi sair de casa, sair daquela rotina, todo dia chegava em casa e ficava ali quieta, neh, a gente chegava muito cansada e ainda ia pra escola fazer mais amigos, conhecer mais pessoas, e aprender um pouco mais.(A2)

Significa a chance de um futuro melhor. Porque antes de entrar lá eu pensava que nunca ia conseguir me formar, ter uma profissão, sair de lá formada com um curso...ter alguma coisa. E quando eu entrei lá eu descobri que eu tinha a chance de me formar e ter uma profissão. É uma oportunidade. (A3)

Através do tempo que eu me ocupo na escola a mente está voltada pra aprender e então é um local diferente, um local que a gente está em volta de muitos colegas, os professores e os professores eu vejo assim uma diferença muito grande, que os professores que aqui estão são diferentes daqueles que eu tinha antigamente, neh, então hoje os professores, a gente vê que dá muita oportunidade pra que os alunos aprendam e também os professores esforça pra que os alunos estejam na sala de aula. (A4)

Pra mim o significado dele é esperança de uma vida melhor. Porque através dele, eu acho que eu tenho possibilidade de chegar numa Faculdade, de prestar um concurso, de prestar um vestibular. (A5)

foi uma expectativa de fazer o curso e arrumar um bom emprego, neh (A6)

Está significando que eu estou aprendendo mais, e estou procurando me qualificar melhor pra o meu dia a dia, minha vida, e pra minha qualificação profissional também, porque sem o aprendizado a gente às vezes deixa de fazer muitas coisas, deixa

¹⁵ Chamamos de “encontro”, as diversas relações estabelecidas no contexto pedagógico: o aluno com ele próprio e com os sujeitos parceiros no processo, colegas e professores.

de passar alguma oportunidade que a gente possa ter, isso que significa. (A7)

Um ensinamento novo. Tudo de bom. Pra mim está significando, tudo de bom que eu esperava está acontecendo, porque assim, só de eu estar aprendendo coisas diferente pra mim já está ótimo. (A8)

Conquista,neh, desenvolvimento. Eu estou conquistando meus objetivos que é de aprender mais e ter um futuro melhor neh, porque se não estudar, e ficar parada no futuro só vai descendo, então, se eu começar estudar e ver que o estudo está bom eu vou progredindo, vou crescer e vou ter um futuro melhor, assim como pra mim, pros meus filhos e família em geral. (A9)

No momento praticamente tudo, porque se não fosse este estudo que eu estava tendo, hoje eu não estava no serviço que eu estava, não estava tendo esta oportunidade que eu estou tendo lá dentro, porque eu tive várias propostas lá dentro, pra mim continuar estudando e continuar trabalhando, e sem o PROEJA hoje infelizmente se não fosse ele, não estaria hoje eu estava trabalhando hoje. (A10)

Pra mim antigamente eu não tive apoio, estudava só meio ano parava, num conseguia chegar em lugar nenhum, chegou o PROEJA, eu fui peguei firme mesmo estou conseguindo [...]Com o PROEJA a gente tem a felicidade de chegar até lá na frente mais rápido. Olha, de poder praticamente de recomeçar e poder chegar no nível de ter uma formação melhor e conseguir um emprego melhor também. (A11)

Eu estou recuperando o tempo perdido, estou meio atrasado e reanimar porque eu não tinha muita vocação pra estudar, não tinha muito interesse e estou tentando voltar a ter interesse a estudar e está me ajudando muito. Nesse sentido, que eu era muito parado, não gostava, ficava fugindo de aula, agora eu estou mais firme porque essa é uma oportunidade que apareceu e eu estou correndo atrás do tempo perdido. (A12)

Hoje significa, como se diz, uma das melhores fases da minha vida foi isso, ter aproveitado esse PROEJA. O PROEJA foi assim uma esperança na minha vida, porque tanto como,quando eu comecei a trabalhar aqui eu era uma pessoa assim muito desnorteada não tinha cabeça pra nada, e aí com esse curso eu aprendi dar valor mais nos meus estudos que aí eu precisava dele pra poder conseguir uma carreira na vida, uma profissão. O PROEJA pra mim foi isso, foi uma oportunidade de ter uma profissão [...] porque como foi pra mim, foi uma fonte de inspiração e de realização, pra outras pessoas também vai ser. (A13)

Pra mim significou muito [...]pra mim foi uma coisa muito gratificante que eu lembrei e até aprendi coisa que eu nem tinha aprendido quando eu estudei realmente, foi uma aprendizagem, foi uma vitória, foi maaaravilhoso o PROEJA, eu só tenho, neh,

que agradecer aquilo que eu aprendi lá. O PROEJA, foi como se eu tivesse ganhado um prêmio, neh, porque na realidade foi um prêmio. O PROEJA é assim, coisa de ficar na história. Foi maravilhoso o tempo que eu estive no PROEJA. (A14)

Uai pra mim foi muito bom, assim, aprendi muito, a convivência lá com os alunos foi interessante, o pessoal da minha turma, os professores também foram muito bacana e o que eu não tirei mais, não aproveitei mais foi por minha causa mesmo, eu faltava muito a aula pelo trabalho, e depois também eu passei por aquele acidente que me impediu de ir pra aula também, mas foi muito bom. (A15)

Olha, o PROEJA significou bastante na minha vida, foi muito cativo pra mim, eu senti muito melhor estar integrando a essa família PROEJA, porque eu retomei as minhas atividades, neh, o meu desejo em estar estudando mais próximo, e estar também evoluindo a cada dia. Assim, é uma oportunidade de trabalho a mais, neh, que gente está adquirindo e mais conhecimento que a gente é carente de conhecer muito. (A16)

[...] eu tinha...devido eu ter ficado muito tempo fora do colégio, aí a gente estava assim, longe do estudo, longe de uma pesquisa, longe de uma estrutura e também teve um conhecimento assim... significou muito porque a gente viajou, eu conheci muita gente nova, muitos professores, fiz bastante amigos, graças a Deus. Foi uma coisa bastante importante na minha vida. (A17)

Expressões como: “futuro melhor”, “oportunidade que eu não tive”, “esperança de uma vida melhor”, “mudança de vida”, “fonte de inspiração e realização”, “família PROEJA” reforçam o caráter de formação integral desses educandos. Apesar da condição de negação a que foram e são submetidos esses sujeitos, o PROEJA lhes traz a possibilidade de reaver a esperança e a realização, mesmo que isso ainda se restrinja ao ambiente escolar. Freire (2000) auxilia novamente nessa reflexão.

Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (p.80)

Quando perguntados sobre sua opinião acerca do PROEJA, a dimensão da oportunidade é mais uma vez evocada.

Eu acho que o PROEJA é uma coisa boa, porque tem muita gente que às vezes não teve oportunidade de estudar e agora tem essa oportunidade de estudar. (A2)

O que eu acho, é que é uma oportunidade pra quem não teve, não teve a oportunidade de concluir o segundo grau. (A5)

Eu acho maravilhoso esse Programa, porque dá oportunidade pra muitas pessoas que estava parado e precisava de um incentivo. (A7)

Eu acho um programa muito bom, porque com a grade que ele tem ele traz muitas pessoas desistiram ou não teve oportunidade antes de estudar, que hoje já percebeu que está fazendo falta e está correndo atrás. (A10)

O Programa é excelente, isso aí é uma coisa que agora deve se estender cada vez mais, dando oportunidade pra muito mais gente que precisa e não tem condições pra estar estudando e é isso, é uma esperança muito boa pra quem procura o mercado de trabalho precisa desses cursos. (A13)

O PROEJA é muito bom, se as pessoas tiverem oportunidade de estar é desempenhando o desejo de estar ingressando é bom. O PROEJA, é uma oportunidade a mais. (A16)

Juntamente com o elemento oportunidade, a dimensão da socialização e da valorização pessoal no processo educativo são reafirmadas.

PROEJA em si ele tem a tendência de estar dando uma qualificação melhor pra pessoa, no seu dia a dia, no seu lado profissional, no seu lado as vezes até emocional. (A8)

O PROEJA é muito bom. É que deu muita oportunidade pra muitas pessoas, muita gente tinha desanimado, feito eu também e estamos conseguindo chegar lá [...]Assim, você não pode mudar totalmente o mundo, mas se você estar mudando as pessoas perto de você, pelo menos o mundo pelo menos fica melhor. Ajuda, e como ajuda! (referindo-se ao estudo). você de repente vai, conversa com um ali, conversa com outro, explica um negócio, explica outro.. muitas pessoas não aceitam não, mas você vai conversando tentando por na cabeça das pessoas que o mundo não é assim, que o mundo é não é como a gente pensava, tem que ir mudando, tem que...tentando e fazendo.(A11)

Eu particularmente sou muito grata ao PROEJA, porque assim, eu aprendi muito, conheci muitos amigos, tive muitos professores bons, [...] o PROEJA foi assim, foi uma coisa assim

maravilhoso..sem falar nos amigos que a gente deixou, neh, eu fico com muita saudade de todos, foi muito bom.(A14)

PROEJA em programa, ele é um curso muito importante, principalmente pras pessoas de terceira idade, [...] Hoje eu vejo, assim, às vezes eu converso com as pessoas, falo, não eu tenho esse curso... “nossa, deixa eu ver como que é esse curso, como que é, como que não é”. (A17)

Em relação ao que os alunos esperavam antes de chegar ao PROEJA e após um período de vivências nele, destacam-se as falas que fazem referência à expectativa de ascensão e inserção no mercado de trabalho por meio da qualificação profissional. Essas expectativas são reforçadas pelos formulários preenchidos por ocasião da chegada dos sujeitos na instituição.

Bom, minhas expectativas eram de sair lá, já empregada, neh, mas assim..não foi..minhas expectativas não foi completa porque até hoje não consegui.. eu tenho esperança ainda de conseguir alguma coisa na área. (A1)

Depois que eu saí, eu pensava assim que eu ia procurar logo, ia procurar um outro emprego, um outro serviço, neh, e acabei que não mexi, neh. (A2)

Foram bastante atendidas, pra mim faltou um pouco mais de prática, mas foram bastante atendidas e a minha expectativa é de conseguir um bom trabalho e seguir em frente. (A3)

A minha expectativa, eu vou aprender muito..porque eu já aprendi muito até agora, neh, eu vou aprender pra mim saber administrar a pequena empresa que eu tenho interesse de montar e pra trabalhar também. (A4)

[...] e a expectativa também é de arrumar um serviço melhor, você passa a ganhar mais um pouquinho, neh, e mesmo se isso não acontecer, eu tenho a convicção de que estou carregando mais uma bagagem comigo. (A5)

Bom, na verdade eu estou estudando assim, porque o estudo é sempre bem vindo primeiro, segundo porque eu tenho expectativa de como diz, eu já trabalho, mas eu quero mudar de cargo dentro do meu serviço e o dia que tiver um concurso, como diz, eu estando estudando então eu estou na ativa, aí o dia que tiver concurso eu vou prestar concurso no Estado, pra mim mudar de cargo dentro do meu serviço. (A7)

Eu espero me tornar um administrador, cursar uma Faculdade de Administração, pra poder administrar alguma empresa, abrir uma

empresa pra mim quem sabe no futuro. Espero melhor profissionalmente, já melhorei bastante e quero melhorar mais.(A8)

estou quase um ano neh, e mais dois anos então acho que vai sair daqui completo, e o futuro é fazer uma faculdade rápida, pra mim sair bem mesmo e ter..dar a vida melhor pro filhos neh.(A9)

O que eu esperava antes? Espera assim mais um,só passar tempo mesmo, é o problema que a gente tem, pra estudar e ter um diploma só e nada mais, mas agora eu vi que a coisa aqui é fera mesmo, que a gente tem que pegar firme, acomodar pra que possa igual eu dizia, pra trás um pouquinho em busca de um emprego bom, se não tiver um estudo você não consegui nada na vida mais.[...] Espero me preparar muito pro mercado pra competir...pra competição com as outras pessoas, que a gente possa chegar no objetivo que a gente tá esperando, ter a espera de ter um emprego melhor, com a vida melhor e por aí adiante.(A11)

Minhas expectativas que eu tinha no curso graças a Deus eu consegui que é que eu vinha trabalhar na Agroindústria, muitas vezes que eu vinha só temporário, saía e voltava, ia e voltava e não era fixo, depois que eu terminei o curso eu consegui, como se diz, adaptar aqui um lugar aqui, hoje eu realizo tudo que eu aprendi no curso eu realizo aqui com muita facilidade, não tenho dificuldade pra nada e executo bem o serviço. (A13)

Eu tinha expectativa assim, de ter alguma coisa pra mim, de trabalhar pra mim, hoje até então, a gente está com um Lanche, neh, não é bem assim o que eu queria não, porque, eu queria mesmo ter uma coisa pelas minhas mãos, manipulados pelas minhas mãos, tipo, as compotas, aquelas coisas assim [...] mas a expectativa foi ótima, igual eu aprendi muito igual eu te falei, e volto a falar, coisas que eu não aprendi quando era jovem, eu aprendi depois de velha, neh, então assim foi uma expectativa foi muito bom. (A14)

Não, eu esperava até eu fazer o estágio, eu esperava pelo curso, não por mim mesmo... esperava que eu fosse fazer estágio e tudo e que fosse dar tudo certo e que eu ia arranjar um emprego pelo menos, mas que não fosse de doméstica, neh. Mas, agora eu fico assim meio na balança, até porque eu não terminei, e eu fico assim perdida e eu tenho medo de ser feliz...(A15)

eu saí com a intuição melhor de desempenhar a minha vida futura. E hoje, eu posso dizer que tem uma porta aberta na minha vida, a mais. : Éh, foi atendida porque a minha intuição era assim..o que eu esperava foi realizado, estou satisfeito. (A16)

quando eu entrei em si no curso, eu pensei, nossa, vai ser uma coisa só por cima, não vai pegar aquilo que eu pensava, ma graças a Deus, depois que eu entrei lá, eu aprendi muita coisa que eu pensava nunca aprender [...].inclusive a rastreadabilidade

num laticínio que é uma das coisas mais difícil, eu graças a Deus, eu não pensava que ia aprender, aprendi e já coloquei em prática, porque já trabalhei em dois laticínios, então em todos dois laticínio teve e eles falaram, o trabalho de vocês é muito bem feito, é muito organizado, muito bem trabalhado, então trabalha a parte lá de rastreabilidade no caminhão, rastreabilidade no campo, rastreabilidade dentro do laticínio. Então é uma coisa que foi muito bom, assim, no início eu achava que não, mas depois que eu estava lá dentro do curso e depois que eu conclui o curso, eu fiquei com a expectativa muito grande, inclusive até assim, me surpreendeu, porque eu com vinte dois anos fora do colégio, eu pensava “nossa eu não dou conta de conclui esse curso”, mas minhas notas não tem nenhuma menos de oito, toda média minha foi oito, inclusive o meu estágio foi noventa e cinco, então é uma expectativa ampla e grande demais pra gente, neh. (A17)

Destacam-se também as falas referentes à qualidade do curso que, para alguns, não seria muito boa. No entanto, ao iniciarem o curso, perceberam que se tratava de um curso diferenciado e que exigiria um comprometimento por parte dos alunos. Essa expectativa negativa deve-se, muito provavelmente, à história que caracteriza a EJA no Brasil marcada por uma sucessão de campanhas e programas descontínuos e sem identificação com a clientela atendida.¹⁶

Vale ressaltar que dos alunos entrevistados, nove já concluíram o curso. Na fala desses sujeitos, está presente a questão da sua não colocação no mercado de trabalho apesar de reconhecerem o quanto o curso foi importante nas suas vidas, do ponto de vista das aprendizagens cognitivas e sociais. Desses oito alunos, somente dois estão empregados na área de formação, a Agroindústria (vide A13 e A16).

Já em relação aos alunos que estavam somente há seis meses no curso, quando foram entrevistados, a expectativa está realmente focada na qualificação profissional como caminho para ascensão ou inserção no mercado de trabalho, o que, segundo alguns, já está acontecendo. (vide A4, A7 e A80).

¹⁶Segundo Rummert (2007), o período compreendido entre 2003 a 2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, traz para a educação dos trabalhadores jovens e adultos um destaque que não lhe havia sido conferido nos governos anteriores.

4.2. O Olhar e a voz dos professores

Os resultados da Técnica de Associação de Palavras aplicado aos professores não apontam para a existência de uma representação social do PROEJA posto que os professores não se referem ao objeto, mas aos alunos, a respeito dos quais fazem descrições de suas “qualidades”, mas sempre em referência a aspectos concretos da realidade dos mesmos. Constatações que decorrem da observação direta, de uma visão técnica do ponto de vista do docente: “porque eles têm muita vontade”; “é uma oportunidade para eles”; “eu acho que é a perseverança deles...”. O mesmo acontece quando falam do programa, de suas perspectivas. Os comentários são técnicos ou descritores de uma realidade conhecida. Os discursos não traduzem um sentido do PROEJA para o professorado, mas do que eles pensam sobre os alunos; não expressam um senso comum sobre a realidade, mas uma opinião técnica, real enquanto docentes dessa população; o programa “em si”, quase não é por eles referenciado e quando o fazem, falam de perspectivas concretas ou de seus desafios. Constata-se, nesse sentido, uma opinião sobre os alunos do PROEJA amparada na visão técnica do docente da instituição.

As palavras evocadas na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)¹⁷ foram agrupadas em categorias temáticas da seguinte forma:

- 1) **Qualidades presentes nos alunos:** coragem, auto-estima, elevação da auto-estima, responsabilidade, interesse, aplicação, persistência, otimismo, entusiasmo, vontade, vontade, força de vontade, dedicação, dedicação, dedicação, dedicação, capacidade.
- 2) **Perfil do público:** aluno, estudo de jovens e adultos, pessoas com mais idade, mais velhos, maturidade, - maturidade, pessoas com pouca formação profissional, pessoas cansadas, alunos trabalhadores.
- 3) **Características do programa:** um estudo dirigido unindo o profissional com o integrado, educação especial diferenciada, escolarização, atualização, conhecimento, necessário.
- 4) **Perspectivas do programa:** perspectiva, esperança, esperança, futuro, perspectiva, descobrimento que ele atingiu um determinado nível de conhecimento que outras pessoas têm, esperança, expectativa, inclusão, emancipação e cidadania, voltar a escola, oportunidade, oportunidade, oportunidade de estudo, oportunidade, necessidade, necessidades (de atender as expectativas dos alunos, de crescimento profissional), sucesso.

¹⁷ O quadro completo das evocações e justificativas encontra-se ao final do trabalho.

- 5) **Entraves:** incerteza, não planejamento, muitas dúvidas, dificuldade, dificuldade, dificuldade, dificuldade, barreiras.
- 6) **Características do processo de ensino-aprendizagem:** diferente, aprendizado lento, flexibilidade, uma turma pequena, falta as aulas, quebra de paradigmas, paciência, amizade, resultado obtido, vivência, ensino, planejamento, experiência, experiência.
- 7) **Desafio:** desafio, desafio, desafio, desafio, desafio.

Segundo Ibanez (1998 *apud* SÁ, 1998)

[...] Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão-somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de uma [dada] representação social (...). É possível, por exemplo, que um grupo tenha uma representação social de certo objeto e que outro grupo se caracterize tão-somente pelo fato de dispor de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens acerca desse mesmo objeto, sem que isso suponha a existência de uma representação social. (p.46)

Dessa forma, não há sentido falar em núcleo central, mas apenas em categorização das palavras evocadas pelos professores. Por isso, foi realizada uma análise categorial de conteúdo, que reúne os diversos sentidos presentes no conjunto das evocações e discursos produzidos, quando da justificativa dada à palavra ou expressão enunciada pelos sujeitos.

Ainda assim, pretende-se caracterizar O PROEJA como um objeto não-familiar pelo estranhamento que causou a uma comunidade que precisou recorrer às questões familiares para compreendê-lo. Como afirma Moscovici

É como se, ao ocorrer uma brecha ou uma rachadura no que é geralmente percebido como normal, nossas mentes curem a ferida e consertem por dentro e que se deu por fora. Tal processo nos confirma e nos conforta; restabelece um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com descontinuidade e falta de sentido. É por isso que, ao estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou, que esta absorveu. (2007, p.59)

O que é familiar é a experiência particular de cada um no PROEJA conceito racional, científico de PROEJA porque este é do plano do universo reificado e não achou lugar no universo consensual dos professores. Não existe para eles, um conceito de

PROEJA fora deles mesmos a não ser uma compreensão individual, um significado a partir da sua própria experiência. Aqueles que buscam ancorar o conceito mais abstrato de PROEJA em algo já conhecido, remetem-se a EJA para sua compreensão.

Ancorar é classificar, categorizar e nomear. – A EJA é protótipo do PROEJA.

Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos como uma categoria; judeu, doente mental, novela, nação agressiva, etc. A característica se torna, como se realmente fosse, co-extensiva a todos os membros dessa categoria. Quando é positiva, nós registramos nossa aceitação; quando é negativa, nossa rejeição. Particularizando, nós mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo. (Moscovici, 2007, p.65)

Quando os indivíduos classificam um objeto, sempre o comparam com um protótipo, questionando se ele é normal ou anormal e como deve ser ou não em relação ao modelo.

Nomear as coisas ou pessoas traz três consequências:

- a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção. (Moscovici, 2007, p.67)

Ao citar um estudo desenvolvido por Claudine Herzlich, Moscovici afirma que a palavra “fadiga” relacionava-se a um conjunto de sintomas que a diferia dos conceitos de doença e saúde e por isso, tornou-se mais aceitável e quase justificável socialmente. Falar em cansaço numa sociedade baseada no trabalho e no bem-estar seria praticamente proibido, mas a partir de um conceito bem aceito, o que era negado, passou a ser permitido.

Na tentativa de construção do conceito de PROEJA, percebe-se também o processo de objetivação do objeto desconhecido. Os sujeitos ancoram o que é desconhecido em algo conhecido, institucionalizado, familiar.

Segundo Jovchelovitch (2008),

Objetificar é também condensar significados diferentes-significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutáveis – em uma realidade familiar. (p.82)

Nesse sentido, destacam-se as falas dos professores, quando perguntados sobre o conhecimento do PROEJA, que fazem referência à sua experiência na EJA (Educação de Jovens e Adultos) como uma tentativa de demonstrarem certa familiaridade com o PROEJA. Dos 22 professores entrevistados, seis fazem referência ao objeto conhecido.

Eu comecei há uns 10 anos atrás com EJA quando surgiu a idéia. (P1)

(...) em 2002 um programa de alfabetização solidária do então governo FHC foi o meu primeiro contato com essa modalidade de educação. Eu penso que esse processo que eu vivi anteriormente ele é uma fase inicial pra esse processo que está se dando aqui agora. (referindo-se à experiência com alfabetização solidária).(P4)

A minha experiência de PROEJA foi de uma, uns 15 ou mais anos anteriores com uma turma que eu lecionei lá, depois que eu me formei, com jovens e adultos. Então eu tentei trazer aquela experiência que eu tive para o PROEJA de agora.(P5)

Inicialmente quando eu fui convidado pra trabalhar com o PROEJA, éh..eu já apresentava uma certa experiência com EJA, dentro do Estado.(P10)

Na realidade eu fiquei um pouco chocada, porque eu tinha uma experiência de primeiro grau há muito tempo atrás.(P17)

Bom, na verdade quando eu fui professora do estado, eu era professora de estágio, eu era professora da disciplina chamada Didática Prática de Ensino, eu fui pra observar as aulas de alguns alunos, que eles foram ministrar aulas no PROEJA, mas foi uma experiência rápida, neh, e eu comecei achar nessa época eu pensei, o PROEJA é uma mentira, o Governo finge que o Programa existe, as pessoas fingem que aprendem e passam por ele. (P22)

Vale ressaltar que as representações sociais não definem completamente a realidade e não é adequado tomá-las como verdades científicas, reduzindo-as ao que os sujeitos compreendem dela. Elas devem ser consideradas como elementos primários no entendimento do social, pois retratam a realidade de acordo com a visão de um determinado grupo social que expressa suas idéias e conceitos através das palavras.

Segundo Bakhtin (1986 *apud* MINAYO, 2008, p.110), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social”. As palavras, portanto, representam a compreensão do mundo social por parte dos sujeitos e

a comunicação é fundamental para a compreensão dos fenômenos da vida cotidiana. Como afirma Minayo (2008),

Pela sua (da palavra) vinculação dialética com a realidade, a compreensão da fala exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa. Porque as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam! (p.110)¹⁸

Ainda em relação ao grau de conhecimento do programa, percebe-se que a grande maioria dos professores não se refere ao discurso oficial ou aos princípios do programa, para defini-lo. Nenhum deles citou, por exemplo, o decreto que deu origem ao programa ou algo que esteja prescrito oficialmente. Somente dois professores definiram o PROEJA tendo por base o discurso oficial. Fica claro, portanto, que a partir do texto oficial do PROEJA, os sujeitos, professores e alunos o ressignificaram a partir das suas experiências.

uma modalidade de educação de jovens e adultos, profissionalizante. (P2)

nós somos executores de políticas públicas, o PROEJA surgiu na Escola como uma política pública. (P16)

Assim, para demonstrarem seu conhecimento sobre o programa, os professores remetem-se basicamente ao perfil do público atendido e aos outros cursos oferecidos pela escola e a conseqüente comparação com o PROEJA, como nos confirmam as falas a seguir.

é um perfil bem diferenciado, mas que o retorno é muito grande porque eles querem, eles têm uma sede de tempo, de habilidade, de competência que eles têm que correr atrás então é isso que eu sei do PROEJA, é um ... se vc não se vestir diferente, vc não consegue, então dar aula de manhã e a tarde pro integrado e à noite pro proeja, são dois personagens diferentes que a gente tem que fazer, interpretar dentro de sala de aula, mas é muito gratificante, muiiito mesmo. (P1)

¹⁸ MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

o que eu conheci sobre o PROEJA, é que esses estudantes, eles têm uma certa dificuldade em entender em assimilar o que a gente passa, mas eles têm muita vontade em aprender e eles são bastante participativos durante as aulas, basicamente mais durante as aulas práticas em relação as teóricas.(P3)

Então, em termos assim de normas ou regulamentação alguma coisa por parte do MEC eu não sei dizer muita coisa, néh, mas eu sei que é um alunado, néh, um pessoal totalmente diferente daquilo que nós estamos acostumados a trabalhar até hoje, é a única que eu sei em relação ao PROEJA. Agora, em termos de normas, regulamentos...não, eu não sei, se for pensando nisso. (P6)

era o curso técnico que tinha agricultura integrado e que tinha a disciplina e veio o PROEJA e a situação bem diferente. Então na verdade o que tinha programado, que tinha proposto não cumpriu nem dez por cento .(P7)

Que existem realmente pessoas que precisam daqueles cursos tem vontade de estudar, e que por circunstâncias da vida não puderam estudar antes, por motivo de trabalho, de família, uma série de coisas e que agora estão tendo essa oportunidade pra estudar através dessa modalidade de ensino médio. (P8)

já sabia que era uma clientela especial que requeria mais carinho, mais respeito, mais atenção, tudo diferenciado daquilo que a gente trabalha, especificamente no ensino médio regular..néh, (P10)

e meu envolvimento foi maior quando eu comecei o curso de especialização em Minas, no CEFET em Minas e a gente...aí sim, eu pude entender um pouco melhor o que é esse grupo.(P11)

acho que foi uma grande experiência, eram dois momentos distintos, aliás, três momentos distintos, um momento, momento de gestão, enquanto gestão, um outro momento enquanto professor lá no terceiro ano e segundo ano, e um outro momento, o momento PROEJA. (P12)

Eu gosto muito do Programa do PROEJA, eu admiro muito esse trabalho, de resgatar esses alunos que estão há um tempo afastados da Escola, são alunos muito especiais que tem grande dificuldade de aprendizagem, mas porque ficaram muito tempo afastado da Escola.(P14)

mas a Escola, ela entrou nesse Programa como uma executora e no primeiro momento eu senti, isso é uma visão muito particular, que para alguns professores que estavam acostumados a uma população diferenciada de jovens com a faixa etária compatível com a formação acadêmica..e pelo meu entendimento esses jovens oriundos do PROEJA, eles estão já algum tempo fora das salas de aulas, apresentarem certas dificuldades, então houve uma certa rejeição.(P16)

Na realidade eu fiquei um pouco chocada, porque eu tinha uma experiência de primeiro grau há muito tempo atrás, mas o público era totalmente diferente, então eu tinha que usar uma linguagem de primeiro grau, mas tratar realmente de uma turma de segundo grau, mas com pessoas muito diferenciadas como alunos, eram alunos muito diferentes de tudo que já tinha vivido antes. Foi um pouco difícil no começo. (P17)

até porque a gente tem que ter uma dedicação a mais do que com as outras turmas, então foi mais ou menos assim. Olha, o que eu vejo do PROEJA, é um Programa que é pra pessoas mais de dezoito anos e que não concluíram o segundo grau, o ensino médio.(P19)

a oportunidade de trabalhar com o PROEJA foi conhecer pessoas com múltiplas dificuldades, pessoas que trabalhavam durante o dia e que tinham a necessidade de estudar à noite e apesar do cansaço a vontade de aprender, as dificuldades com linguagem, as dificuldades com a terminologia (...), as dificuldades com as responsabilidades do dia, que ainda tinham, tanto que a gente podia perceber alguns que tinham um número, faltavam em função de problemas de família, mãe, empregada doméstica, coisa assim.(P20)

eu notei a principal diferença do PROEJA com os outros cursos na verdade, é principalmente a paciência que você tem pro ensino, neh, você tem que ter um processo mais melindroso, alguma coisa mais preparada, neh, você tem que ter o controle do conteúdo, um planejamento do conteúdo bem maior, você tem que ter uma regularidade de aplicação das disciplinas devido ao fato de ter pessoas que ao mesmo tempo têm um desenvolvimento mais avançado e de certa forma tem pessoas mais idosas, neh, com idade mais avançada que têm uma dificuldade maior pra assimilar as coisas. (P21)

a gente faz...o erro que a gente comete, eu acho, é fazer comparação entre o aluno do PROEJA e os outros alunos, neh, dito de curso regular com idade totalmente diferente, mentalidade diferente, eu assustei muito e no decorrer do semestre, que eu trabalhei só um semestre, eu comecei a mudar de opinião, até que me deparei também com um aluno que tem muita dificuldade, dificuldade de dicção, dificuldade de interpretação, dificuldade de escrita, coesão e coerência, e tudo... (P22)

A partir dessas falas, é possível afirmar que a tentativa de trazer o PROEJA para o plano familiar e ancorá-lo em conhecimentos prévios é visível porque tanto a referência ao público atendido, que é a característica mais conhecida do programa por

se tratar de uma modalidade de ensino¹⁹ quanto a comparação com outros cursos da instituição demonstram a necessidade de colocar o PROEJA em uma zona de conforto.

Dotta (2006) referindo-se ao pensamento de Jodelet (2001) afirma que

Jodelet (2001, p.35) ressalta que as representações preenchem certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligado o que pode ser observado nas resistências às mudanças. Mas, quando o novo é incontornável após a tentativa de evitá-lo, segue-se um trabalho de ancoragem, objetivando torná-lo familiar e transformá-lo para integrar o mesmo em um universo preexistente (p.79)

Vale destacar também, a importância atribuída aos cursos de formação em PROEJA e ao contato com professores e cursos de outras instituições que favoreceram o conhecimento acerca do programa.

[...] na verdade o PROEJA, quando eu fui convidado pra trabalhar com o PROEJA eu não conhecia praticamente nada do PROEJA, néh, a gente conhecia em função do que os colegas de trabalho comentavam, néh, em relação ao PROEJA, mesmo quando eu comecei a trabalhar com o PROEJA ainda desconhecia muita coisa do PROEJA, mas participamos de alguns cursos em Goiânia e a gente foi inteirando junto com outras instituições e nós acabamos conhecendo de modo geral o que significa o PROEJA. (P6)

Eu estou com eles desde agosto de 2006 e meu envolvimento foi maior quando eu comecei o curso de especialização em Minas, [...] e a gente... aí sim, eu pude entender um pouco melhor o que é esse grupo e sim acredito que trabalhar um pouco melhor com eles. (P11)

*Bom, antes de vir pra o Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, eu trabalhava no CEFET [...] de Urutaí e lá eu trabalhei com o EJA, na época, com informática aplicada, estava no início da implantação do EJA (**PROEJA**) no país, neh, desse projeto do Governo e eu trabalhei com eles essa informática aplicada no CEFET de Urutaí e posteriormente eu vim pra Escola de Ceres, neh, em agosto de 2006, em agosto de 2006 eu comecei a trabalhar com, também informática Aplicada no PROEJA de*

¹⁹Segundo o Parecer CNE n° 11/2000 do Conselheiro Jamil Cury, modalidade implica um modo próprio de fazer a educação, considerando os sujeitos atendidos e suas experiências na formulação das propostas curriculares.

Agroindústria, aí então foi essa relação com o PROEJA vem desde do 2005 no CEFET de Urutaí. (P21)

Moura (2007) destaca a importância da formação de professores para atuarem no PROEJA, assumindo

como ponto de partida, que a formação dos profissionais para o ensino médio integrado na modalidade EJA deve guardar suas especificidades, mas também precisa estar inserida em um campo mais amplo, o da formação de profissionais para a EPT, pois trata-se de uma nova modalidade dentro de um tipo de oferta já existente. (p.8)

Em relação ao envolvimento com o programa, 14 professores afirmam não terem optado por lecionar no PROEJA espontaneamente, foram convidados por causa da necessidade de ser oferecida a disciplina ou “caíram de paraquedas” como afirmam alguns. Outros 5 professores fizeram opção por atuarem no programa e isso fica bem claro na fala de cada um. Três professores discutiram sobre seu envolvimento com o curso, mas não se referiram à questão da opção por estarem nele.

Não, eu não tive opção. Fui colocada no PROEJA, eh, encarei naturalmente como um encargo outro qualquer que eu teria durante minha trajetória dentro da Instituição e me assustei depois que estava lá dentro, né! Depois que eu estava no caminho, na caminhada do grupo, né, fui colocada, não foi uma opção não. (P2)

Opção... Bom, opção não foi bem uma opção, porque o curso era em Agroindústria, então eu preci..eu estava lá porque sou da área de Agroindústria, néh, então, não foi bem opção. (P3)

No primeiro momento não foi uma opção, néh, você tem tantas aulas pra dar no Programa, néh, e quando a gente procura, o que é que está sendo feito, éh, pela supervisão pedagógica a resposta foi direta é um processo que está em construção, agora se é um processo que está em construção, eu vejo que demanda mais cuidado, mais pesquisa, mais estudo, mais coletivo de todas as pessoas envolvidas no processo e chamar um professor, ou dizer a um professor que ele tem tais e tais turmas de PROEJA é diferentemente, éh, de você se envolver no processo éh, por outras formas, por convencimento por exemplo. (P4)

então se eu não fosse trabalhar com o PROEJA, apesar que eu fiquei muito resistente, eu não queria, eu não queria, não teve outra alternativa, eu tive que encarar mesmo esse desafio néh, então sobrou pra mim esse desafio, eu aceitei como disse no

início com muita restrição mas eu coloco que foi um resultado assim fantástico chegar no curso e observar que os alunos entenderam aquela mensagem que eu como professor, que não tive uma formação pedagógica na vida néh, mas tive que trabalhar de maneira diferente com esses alunos do PROEJA. (P6)

Da supervisão Pedagógica, tinha a disciplina (e interesse), era à noite, diferente,[...] produzir à noite é complicado, néh, e tinha essa alternativa e fez a proposta e eu aceitei como um desafio, sabia que era diferente, mas foi tranquilo, foi um desafio mesmo. (P7)

Olha, o meu envolvimento na Instituição, éh, foi por um acaso, porque quando eu vim transferido (...), eu não sabia que ia trabalhar com o PROEJA. (P8)

O PROEJA, vou dizer que eu caí meio de paraquedas nele, néh. Eu estava retornando do Doutorado, não tinha pego muita disciplina, estava com uma carga horária bem leve e aí foi oferecida a oportunidade de trabalhar com o PROEJA. (P9)

Inicialmente quando eu fui convidado pra trabalhar com o PROEJA... (P10)

e aí eu tive a necessidade de trabalhar com o pessoal do PROEJA, no momento não me senti preparada, não estava preparada pra aquele público, néh, pra mim foi muito difícil, primeiro porque eu nunca tinha trabalhado à noite, dado aula à noite, foi um desafio. (P13)

Eu comecei a trabalhar com a turma do PROEJA, eh... porque eu sou formada em Português e Inglês, então houve a necessidade de um Professor de Línguas, neh, no PROEJA. (P14)

Do PROEJA, na verdade na Escola, eu acho que todos os professores de Informática estão atuando no PROEJA, não teve nenhum critério específico não, foi uma novidade na época. (P15)

E nisso, a Coordenadora então do momento me convidou pra trabalhar, eu também, não seria diferente, apresentei no primeiro momento uma certa dificuldade em trabalhar com esses jovens. (P16)

O meu envolvimento com o PROEJA, me trouxe uma decepção, decepção no sentido de uma frustração, porque eu não fui preparada antecipadamente pra trabalhar no PROEJA. Isso fez com que eu caísse de paraquedas num espaço que eu considero tão importante, se tivessem me avisado com antecedência que eu trabalharia no PROEJA, eu teria tido um zelo, um critério e preparação muito maiores do que eu tive. (P18)

O meu envolvimento com o PROEJA se deu em função das aulas (...) então, tinha o módulo (...) e eu fui convidado pra participar e a oportunidade de trabalhar com o PROEJA foi conhecer pessoas com múltiplas dificuldades. (P20)

Os professores que afirmaram ter feito opção por estar no programa apresentam seus motivos nas falas a seguir.

Quando formou, foi formada a turma do PROEJA pra Agroindústria, éh, eu já havia manifestado interesse em trabalhar com a turma do PROEJA e quando eu recebi o convite, eu gostei. (P5)

O meu envolvimento inicial teve, inicialmente no momento da implantação, néh, quando os cursos foram implantados, nas discussões de definição de qual curso e de lecionar no curso, éh, nem precisaria lecionar, na ocasião eu tinha carga horária reduzida, nem precisaria estar no curso, mas a experiência, eu acho que ela seria proveitosa, então por isso, lecionei no curso. (P12)

[...] então isso me levou a identificar com o PROEJA, neh, e aí quando surgiu esta oportunidade de trabalhar com o PROEJA, eu tive assim um carinho muito grande porque eu me colocava na situação deles, assim como eu tive que vencer muitas barreiras pra estudar, eles também estão tendo que vencer estas barreiras, neh, então, surgiu esta oportunidade e eu abracei e hoje assim me dedico, é uma das turmas que dedico. (P19)

e depois que eu entrei na Escola Agrotécnica, neh, então, Instituto Federal, eu ouvi em um semestre o pessoal falando, você mesmo falava muito, o pessoal falando de PROEJA, PROEJA e eu sempre gostei muito de trabalhar produção de texto, aí eu pedi pra que a Supervisora me colocasse no PROEJA, a título de curiosidade mesmo, falei neh, o pessoal ia fazer curso eu pensava, eu também quero fazer curso, quero dar aula no PROEJA. (P22)

Como as opiniões emergem do e no coletivo, a forma como se deu o envolvimento dos professores no programa pode ter exercido influência sobre o que se comunica e o que se pensa sobre o mesmo. É possível dizer isso porque alguns declararam ter chegado ao programa com certo receio proveniente do que teriam ouvido a respeito. Jodelet (2001 p.32 *apud* DOTTA, 2006), afirma que a comunicação

contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas. (p.78)

Apesar das opiniões emitidas pelos professores não serem consideradas representações sociais, pode-se dizer que a formação das opiniões também se dá no contexto social em que os sujeitos vivem.

Por isso, algumas expressões que aparecem nas falas, destacadas a seguir, demonstram a idéia que o programa adquiriu entre o grupo de professores e que contribuiu para formar a visão inicial deles antes de terem o primeiro contato com as turmas.

[..] buscar mais autores, buscar mais pesquisas pra primeiro é desarmar o espírito diante de uma situação tão grave (P4);

não conhecia praticamente nada do PROEJA, néh, a gente conhecia em função do que os colegas de trabalho comentavam, néh (...)apesar que eu fiquei muito resistente, eu não queria, eu não queria, não teve outra alternativa, eu tive que encarar mesmo esse desafio néh, então sobrou pra mim esse desafio. (P6)

e eu aceitei como um desafio (P7).

no momento não me senti preparada, não estava preparada pra aquele público, néh, pra mim foi muito difícil, primeiro porque eu nunca tinha trabalhado à noite, dado aula à noite, foi um desafio.(P13)

a Escola, ela entrou nesse Programa como uma executora e no primeiro momento eu senti, isso é uma visão muito particular, que para alguns professores que estavam acostumados a uma população diferenciada de jovens com a faixa etária compatível com a formação acadêmica..e pelo meu entendimento esses jovens oriundos do PROEJA, eles estão já algum tempo fora das salas de aulas, apresentarem certas dificuldades, então houve uma certa rejeição(...)apresentei no primeiro momento uma certa dificuldade em trabalhar com esses jovens.(P16)

Na realidade eu fiquei um pouco chocada. (p17)

O meu envolvimento com o PROEJA, me trouxe uma decepção, decepção no sentido de uma frustração. (P18)

eu ouvi em um semestre o pessoal falando, você mesmo falava muito, o pessoal falando de PROEJA, PROEJA (...)eu assustei muito e no decorrer do semestre, que eu trabalhei só um semestre, eu comecei a mudar de opinião (...) hoje acho que a minha mentalidade é um pouco diferente, bastante diferenciada, não vou dizer que é um pouco não, é bastante. (P22)

Em relação à segunda categoria, opinião sobre o PROEJA, a visão da maioria dos professores mostra-se positiva, como retratam as falas que se seguem.

Excelente, eu diria que é um programa de dívida com eles, que tá sendo, eles tão sendo ressarcidos, tinha que investir mais, né? (P1)

Eu acho válido, mas que não se pode pensar nele como uma política que vai dar certo e deixar de pensar outras coisas muito importantes. (P2)

Eu achei interessante. (P3)

Eu acho válido, mas o governo tem que pensar de forma mais responsável [...] (P4)

Muito bom. Gosto, eu achei interessante a proposta, tem que melhorar muita coisa ainda. (P5)

Olha, na verdade como eu disse anteriormente, eu achava assim, eu ficava com medo com receio por que eu achava que não ia ter resultado, em função da experiência que eu tive no PROEJA, eu acredito agora mais ainda no PROEJA. (P6)

Comecei a trabalhar esse ano, mas eu passei acreditar muito nele.. eu percebi que ele realmente ajuda as pessoas. (P8)

Acredito que o governo teve uma idéia interessante com o PROEJA, vai gerar número, vai.. mas, eu acredito também que vai gerar avanços muito grande nisso.Olha, minha opinião sobre o PROEJA em si, o Programa de Educação de Jovens e Adultos é uma coisa muito importante, válida. (P9)

Algumas pessoas, dizem que é um Programa que não é bom, que não deu certo, eu não vejo assim.. eu vejo, que é um Programa que dá certo, basta nós conseguirmos buscar o interesse desse aluno, esse é o princípio de tudo. (P10)

Minha opinião é de que realmente é um grupo diferenciado e que a gente tem que dar uma atenção especial, principalmente pra que isso não acabe[...] (P11)

É uma grande política pública, quando fala de política pública de resgate, de promover inclusão pra um grupo que está excluído, eu não vejo oportunidade, opção melhor do que um modelo como esse, você escolarizar um individuo levando em conta que o Brasil é um país que tem um grande número de pessoas...desde as analfabetas até aquelas com baixa escolarização. (P12)

Então, eu acho este Programa muito interessante porque ele dá oportunidade do aluno, enquanto pessoa, a obter o conhecimento, obter aprendizagem que os outros alunos na idade certa estão tendo. Eu gosto muito do PROEJA, eu acho muito interessante, eu espero continuar..tendo, néh, a Escola dando oportunidade, pra esse projeto, pra esse Programa. (P14)

Acho o Programa muito interessante, acho que tem um incentivo, as aulas tem bastante aprendizado, eles vem aqui com bastante força de vontade pra estar estudando, o retorno que a gente tem deles é surpreendente. (P15)

Eu o vejo como um Programa que em nível de ideal nós estamos caminhando, até porque existe pouco material, pouca pesquisa em relação a isso, mas ele consegue ter uma evolução significativa. (P16)

Eu acho um programa excelente, essencial, necessário, porque nós vivemos num país ainda, que existe um índice de analfabetismo muito grande e essas pessoas têm direito a dignidade de saber ler e escrever, de poder raciocinar, de poder interpretar. (P18)

Eu vejo esse Programa com bons olhos. (P19)

Eu acho que é a oportunidade que eles têm de estudar, de alcançar um determinado nível, ter uma perspectiva melhor de vida. (P20)

Eu acho que é válido, bem válido. Eu acho que não é uma tentativa, um tiro ao escuro, não é. Eu acho que tem um sentido, eu acho que tem um resultado, gera um resultado. (P21)

O PROEJA é uma tábua de salvação. (P22)

Pode-se notar que a palavra “programa” aparece várias vezes, demonstrando, neste momento, um conhecimento do que seja o PROEJA no plano ideal, diferentemente das respostas dadas quando o grupo foi perguntado em relação ao conhecimento do PROEJA, quando a descrição oficial do programa praticamente não apareceu.

Nesse momento, expressões tais como: “mas o governo tem que pensar de forma mais responsável”; “tem que melhorar muita coisa ainda”; “eu o vejo como um Programa que em nível de ideal nós estamos caminhando” reafirmam a distância ainda existente entre o ideal e o real no campo do PROEJA.

Ao discutir essa relação entre o que é ideal e a realidade, Vasquez (2007) afirma que

o fim é também expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz ao atingir-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa. Por isso, não se trata somente de antecipação ideal do que está por vir, senão de algo que, além disso, queremos que venha. (p.224)

Na categoria significado do PROEJA, fica claro o posicionamento dos professores em relação à possibilidade que tiveram de rever sua prática pedagógica (essa característica também é fortemente mencionada ao serem questionados sobre a experiência) a partir da atuação nas turmas de PROEJA e de realização profissional por meio da participação no programa.

Eu não vou falar o que ele significa pra mim, mas o que ele contribui na minha vida profissional. Ele me faz repensar as minhas práticas, ao mesmo tempo que me faz repensar, me causa, é, um pouco contraditório, né, me causa prazer por poder estar contribuindo com pessoas que enfrentam dificuldades diversas e ao mesmo tempo me angustia muito por não poder fazer melhor. (P2)

Bom, ao Programa, eu achei na minha... na melhoria da minha formação eu gostei muito, porque ele me ajudou a conhecer este novo público, eu aprendi bastante com os alunos do PROEJA. (P3)

Eu trabalhava com jovens do ensino médio, é uma forma, uma metodologia, que há muito tempo já vinha trabalhando e o PROEJA não, seria um novo desafio, então, eu teria que repensar, o como trabalhar, teria que ver as melhores formas pra atingir o aprendizado, atingir os objetivos propostos com eles. (P5)

Então isso pra mim, eu acho que foi assim uma experiência, foi um desafio e o resultado vem justamente depois na formatura desses alunos, então pra mim, foi muito gratificante. (P6)

[...] eu me sinto mais útil, vendo pessoas que realmente estão em busca de algo com muita vontade, a gente percebe, eu percebo muito, isso é extremamente gratificante, mais do que os cursos normais, nos cursos normais o pessoal geralmente são mais jovens, envolvidos com outras coisas e não tem uma busca, vamos dizer assim.. exata ou (não estou encontrando a palavra).. como é os alunos do PROEJA, eles tem um objetivo na vida. (P8)

Ah..eu achei muito válido porque eu tive que adaptar, mudar o meu modo de lecionar de ver, de preparar aula, pra poder atender a necessidade deles, não era bem o que a Escola queria oferecer, [...] era na verdade o que eles queriam aprender. Então, foi um aprendizado bom pra mim também, eu achei bem interessante por esse lado. (P9)

Bom, pra mim eh..significa que eu tive que mudar, eu tive que mudar mesmo.. mudar o meu pensamento com relação o que é ensinar, o que é importante ensinar, o que era importante pra mim, talvez hoje não seja tão importante pra essas pessoas que já trazem realmente uma vivência muito grande um conhecimento muito grande de vida. (P11)

Não vou falar que foi a mais importante experiência da minha vida porque há outras, mas foi uma grande experiência que muito acrescentou na minha formação, muito acrescentou na minha forma de ver. (P12)

Eu aprendi muito, cresci muito, e sou defensora do PROEJA dentro da nossa Instituição, não na área de Agroindústria, porque é inviável. (P13)

Uma experiência boa, uma experiência gratificante que só vai aumentar o meu nível de conhecimento de aprendizagem, enquanto professora. (P14)

No primeiro momento foi um desafio, a partir de então que eu passei a conviver com esses alunos, a conhecer a realidade e a saber via depoimentos o que o PROEJA fez na vida deles, isso via depoimento ou via cotidiano, via vivência com esses meninos, eu mudei minha opinião (...) Então, hoje eu sou defensor do PROEJA, acredito que nós precisamos crescer muito ainda, em relação à metodologia, conteúdo e tudo mais, porque nós professores como estávamos acostumados a trabalhar em outra modalidade, temos dificuldades em nos adaptar a essa outra realidade. (P16)

Enquanto pessoa, enquanto profissional, o PROEJA tem um significado de realização profissional, de missão, eh, o tempo que eu estive com eles foi um tempo muito curto, mas despertou em mim um desejo de trabalhar mais vezes com o PROEJA, porque é uma oportunidade, um crescimento para o profissional e tanto. (P18)

[...] então a maneira de eu falar com eles é totalmente diferente, néh, se eu vou com o pessoal do PROEJA por exemplo, quando eles estão fazendo alguma coisa que está errado, a maneira de eu abordá-los é totalmente diferente, a maneira de você colocar o conteúdo também é totalmente diferente, e isso me leva a um desafio, porque é algo novo, eu tenho pouco tempo de docência, eu estou com quatro anos de docência e eu me vejo numa situação que é diferente de tudo que eu já vi, de todos os trabalhos, de todas as turmas que eu trabalhei, porém, é um desafio, mas é um desafio bom. (P19)

Pra mim, trabalhar no PROEJA é muito gratificante, eu me sinto gratificado de trabalhar no PROEJA, justamente, até pelo fato de trabalhar com pessoas que tem idade bem mais avançada que a gente, e estão ali pela força de vontade mesmo, enfrentando todas as barreiras, então isso é muito gratificante pra gente. (P20)

Olha, significa aprendizagem, porque a gente vai se redescobrir como professor, a gente percebe que aquela forma de ministrar aula, de passar o conhecimento pro aluno, ela tem que ser revista, não é a mesma coisa que você lecionar em curso técnico pra jovens e curso superior. (P21)

Então, pra mim é um desafio, como eu já ti disse antes, como profissional pra mim significa tanto que, igual quando foi fazer a distribuição de carga horária, eu pedi que não me tirasse do PROEJA, eu só gostaria de ter assim uma formação melhor pra trabalhar, porque até então é só experiência. (P22)

A idéia de desafio reforça o que Freire (2000) denominou de inacabamento. Segundo ele, ensinar exige consciência do inacabamento, por isso afirma que o professor crítico deve considerar-se um “aventureiro” responsável receptivo à mudança e ao diferente.

Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. [...] Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (p.55)

Em termos das expectativas em relação ao PROEJA, alguns professores destacam que esperavam a aprendizagem, o desenvolvimento e o interesse dos alunos pelo curso.

Uma das expectativas que a gente tem é de que o aluno realmente tome novamente a sua caminhada de estudos , de conclusão de curso e siga em frente.(P1)

Minhas expectativas em relação ao PROEJA era conseguir fazer com que a turma ficasse interessada nas aulas, que eles conseguissem terminar, que fossem até o final, ficassem os dois anos e meio. (P3)

Como é que esse indivíduo tá assimilando as idéias que a gente está colocando. (P4)

Como é que eu vou traduzir aquilo, aquela quantidade de conteúdo, aquela quantidade de informações, num tempo, vamos [...] dizer aí, razoavelmente pouco, pequeno, neh.. então, foi a primeira expectativa, neh, como traduzir isso? (P12)

As expectativas que a gente tem é estar formando um técnico mesmo, pra estar atuando na área de manutenção e desafios que a gente tem é de tentar levar mais pra prática do que pra teoria. (P15)

O meu maior desafio foi fazer justamente isso, contextualizar o conteúdo pra eles, pela dificuldade que eles tinham, dificuldade de

escrita, dificuldade de interpretação de texto, então, esse foi o maior desafio. (P20)

Outros afirmam que esperavam que seria pior, mas que ao entrarem em contato com os alunos e a realidade do PROEJA, tiveram sua visão mudada.

O resultado obtido foi no final pra mim foi extraordinário, foi muito melhor do que aquilo que eu....daquele medo que eu tive (P6);

Na verdade eu esperava que seria pior, néh, pra mim foi interessante (P7).

Olha, a minha expectativa anterior, éh... que eu não acreditava no curso (...)mas quando a gente passa a viver o Programa e conviver com os alunos, você passa a ter uma visão completamente diferente, em função daquelas palavras que você me pediu que eu falasse: vontade, perseverança a gente percebe isso. (P8)

Expectativas, era encontrar uma turma em que estavam ali provavelmente estavam ali por falta de opção, seria uma turma de difícil convivência, controle e tudo mais. A partir do primeiro contato essa expectativa ela caiu por terra, vislumbrei alunos que com toda dificuldade estavam ali porque acreditavam na educação.(P16)

Olha, antes de começar, eu fui de certa forma bombardeado de mensagens negativas, neh, muitas pessoas, muitos colegas que não acreditam, não acreditavam nesse Programa, que achavam e alguns ainda acham que esse Programa é um Programa falido, que não vai pra frente, que as pessoas não têm condições, que eles não aprendem. Então, eu cheguei e a minha expectativa antes era um pouco negativa, eu via como um Programa falido, principalmente por se tratar de um curso voltado pra área de tecnologia, pra área de manutenção e instalação. Então, eu entrei meio que com um pé atrás, neh, então a minha expectativa foi essa, mas depois que eu entrei, eu vi que não era bem assim a situação. (P19)

Bom, o que eu esperava, igual eu te falei, na verdade no início eu esperava...eu imaginei que fosse uma continuidade do trabalho que eu fazia com os alunos do ensino médio. E cheguei e me deparei com uma realidade totalmente diferente. (P22)

Em relação às experiências, fica nítida a comparação com os outros cursos da instituição, conforme apresentado nas falas que se seguem. Nessa comparação, dois elementos ficam evidenciados: o perfil do alunado e a necessidade do uso de metodologias adequadas ao público atendido e às especificidades do curso oferecido.

[...] isso ainda é mais acentuado, mais complicado e mais gratificante no PROEJA (risos) tudo é mais, né? Tudo é mais no PROEJA. (P1)

[...] não consegui deixar de fazer uma comparação entre eles e os alunos do modular normal, ou os meninos que fazem o ensino médio concomitante ao técnico em agropecuária, não deu pra não fazer essa comparação, eu fiz a comparação entre eles e percebi como eles são mais motivados, apesar de todo tempo que eles ficam fora e estão aqui à noite, eles estavam muito mais dispostos a fazer, a participar das aulas. (P3)

[...] porque eu percebi uma grande dificuldade na formalização desses conhecimentos, não é como se a gente tivesse trabalhando com o ensino médio integrado da escola em que o aluno tem quatorze, quinze anos e que vem de um outro processo de escolarização, a idéia do ensino formal pra essas turmas é mais tranqüila. (P4)

[...] nós encontramos na sala de aula, pessoas que trabalham o dia inteiro, que vêm à noite já cansados pra trabalhar, então tem tempo, tarefa que a gente trabalha com os alunos de uma sala de aula diurna que com eles não tem essa possibilidade da gente deixar pra eles fazerem em casa, todas as atividades têm que serem desenvolvidas em sala de aula. (P5)

Então, na verdade eu tive que modificar todas as... vamos dizer assim, praticamente um modo de trabalhar com os alunos, néh, eu quase posso dizer que eu tive de me transformar em outro professor, pra trabalhar com os alunos do PROEJA. O conteúdo, ele foi praticamente igual, mas a forma de repassar este conteúdo é que foi justamente diferente, como as aulas aconteceram no período noturno. (P6)

[...] eu tenho ainda alguma dificuldade em... na questão de transmissão do conhecimento enquanto professor, porque pra mim é uma... lidar, com pessoas mais velhas, em alguns cursos, eram alguns na turma de mais jovens, e no PROEJA é diferente, todos são pessoas mais velhas, maduras e isso eu acredito, tem que ter todo uma didática, uma pedagogia completamente diferente do que a gente trabalha com jovem... realmente, um pessoal bem mais jovens de segundo grau, nível médio ou superior. (P8)

[...] porque nós estamos muito acomodados com esse “esquema” que nós já montamos há vários anos, a dar aula néh, em forma de linha de montagem..e o PROEJA exige uma abordagem diferente, é uma abordagem tipo, trabalhar pessoa a pessoa, item a item.. você avança com onze, volta pro outro pra tentar resgatar o que ele não conseguiu pra tentar empurrá-lo pra frente.. é assim que funciona. (P9)

Então, é interessante, e a gente percebe que se fosse num grupo de alunos por exemplo de primeiro ano, como é o caso dessa

turma de PROEJA, se fosse uma turma de primeiro ano meninos de treze, quatorze eles simplesmente olhariam, achariam aquilo lá interessante e se calariam. O aluno do PROEJA, não, ele faz questão de falar, de falar que não era assim que ele tinha visto que era diferente, e ele sempre gosta de dar opinião e isso enriquece muito a aula. (P11)

[...] acho que foi..da primeira aula até a última aula, eu acredito que foram descobertas, descobertas de você verificar qual a metodologia, qual a prática, qual a melhor forma de traduzir aquele conhecimento formal que é destinado ao indivíduo que vem da educação regular, pra um público que vamos chamar, diferenciado, ou com determinadas dificuldades. (P12)

[...] a gente que já tem uma prática pedagógica já de longo tempo, a gente pensa que vai dar conta de tudo, neh...”não o que aparecer eu dou conta”...mas, aí o PROEJA me mostrou que não é bem assim, que a gente tem que sentar e repensar um pouco, eh, estratégias,a gente tem que repensar...não dá pra fazer lá, o que você faz no segundo grau nem no primeiro grau, não dá..é diferente, você tem arrumar uma outra maneira e você tem que mudar sua expectativa também em relação ao alunos. (P17)

[...] o profissional, ele não pode tratar os alunos como se fosse uma turma normal, nem anormal, podemos considerar uma turma especial, extremamente especial. (P18)

[...] porque no PROEJA, você na verdade tem que criar a sua metodologia, enquanto em outros cursos você já trabalha com um pacote pronto. (P20)

Em relação ao perfil dos alunos fica clara a dificuldade dos professores em reconhecerem os saberes tácitos provenientes da vida dos sujeitos e integrá-los aos saberes sistematizados ensinados pela escola. Ao mesmo tempo em que os saberes da vida em relação às qualidades comportamentais (motivação, participação) esperadas de um aluno são reconhecidos, os saberes do mundo do trabalho, das vivências como cidadãos não são integrados aos conteúdos ensinados. Nessa prática, de transmissão dos conteúdos, é ressaltada a dificuldade dos alunos para acompanhar o que é ensinado.

As falas acima apresentam, portanto, dois ideais de aluno, um que, a despeito das dificuldades cognitivas, de formalização do conteúdo, vem pra escola e quer aprender e outro, que demonstra facilidade para apreender os conteúdos transmitidos, mas muitas vezes não está motivado no processo educativo.

Diante dessa dualidade, os próprios professores vêem-se diante de um desafio a ser superado e na sua concepção, a solução parece emergir da dimensão metodológica.

Segundo o que nos aponta a teoria que embasa a integração curricular, o desafio deve ser superado na relação entre Trabalho e Educação, integrando os saberes da

Educação Básica com os saberes do trabalho, da Educação Profissional. Para isso, é imprescindível que exista formação docente e escuta atenta do público atendido.

CONCLUSÕES

O PROEJA é assim, coisa de ficar na história. (A14 - aluna do PROEJA)

Essa pesquisa buscou desvelar os significados que professores e alunos do Instituto Federal Goiano – *Campus* Ceres construíram em torno do PROEJA, levando em consideração seu conhecimento acerca dele e suas vivências no programa.

Para isto, a Teoria das Representações Sociais foi buscada no sentido de delinear a representação que esses sujeitos fazem do objeto em questão a partir da identificação do núcleo central dessas representações. Além disso, os significados também emergiram das falas dos sujeitos que foram categorizadas de acordo com o tema abordado.

Segundo Domingos Sobrinho (2000), a Teoria das Representações Sociais

vem ocupando amplos espaços no campo das ciências humanas contemporâneas, na medida em que permite preencher certas lacunas abertas pela chamada crise dos paradigmas e, se não consegue responder pelo menos contribui para a formulação de novas hipóteses para velhos problemas. (p.117)

Não seria correto afirmar que o PROEJA é um velho problema, mas sem dúvida, esta pesquisa demonstra que a teoria favorece o aprofundamento dos estudos em torno do PROEJA a partir de outro paradigma, o que permite o levantamento de novas hipóteses a serem investigadas.

Por isso, a ênfase desse trabalho recai sobre o que dizem e percebem os sujeitos envolvidos no PROEJA na certeza de que os significados levantados permitem uma reflexão ampliada do programa a partir de uma ponte entre o ideal e o real, que são as representações sociais.

Em relação às representações sociais, ficou constatado que os alunos possuem uma representação social do PROEJA que gira em torno de quatro campos semânticos: oportunidade, aprendizagem, qualificação e amizade. Desses significados atribuídos pelos alunos, os três primeiros estão de acordo com o que está prescrito no discurso oficial, demonstrando assim, que os objetivos pretendidos no plano ideal têm sido alcançados na realidade. O discurso apresentado em torno das relações de amizade e companheirismo construídas no ambiente PROEJA favorecem a compreensão do papel que o programa adquire na vida dos alunos, dimensão que não está presente em

nenhum documento oficial. Assim, O PROEJA apresenta-se como lugar de formação pessoal para os alunos.

Nesse sentido, vale ressaltar que a educação formal e nesse particular a educação profissional não tem somente a função de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho na perspectiva de dependência do sistema econômico. Ao contrário disso, é preciso reafirmar a relevância da educação formal como possibilidade de formação cultural e social dos indivíduos, o que permite que eles se constituam historicamente e assim sejam transformados e transformem as condições de vida em que estão inseridos.

No entanto, é preciso deixar claro que somente a formação dos indivíduos no âmbito do PROEJA não vai garantir-lhes acesso e permanência no mundo do trabalho. A formação gera oportunidades para tal, mas as condições de consolidação dessas oportunidades dependem do contexto socioeconômico mais amplo da sociedade, uma vez que a condição do trabalho no mundo capitalista atual tem sofrido profundas transformações.

Nesse contexto, vale refletir sobre a evasão e a não colocação dos egressos no mercado de trabalho conforme relatado em algumas falas que demonstram que a expectativa dos alunos era conseguir um emprego melhor, mas isso não aconteceu.

Bom, minhas expectativas eram de sair lá, já empregada, neh, mas assim..nãofoi..minhas expectativas não foi completa porque até hoje não consegui.. eu tenho esperança ainda de conseguir alguma coisa na área. (A1)

Não, eu esperava ate eu fazer o estágio, eu esperava pelo curso, não por mim mesmo... esperava que eu fosse fazer estágio e tudo e que fosse dar tudo certo e que eu ia arranjar um emprego pelo menos, mas que não fosse de doméstica, neh. Mas, agora eu fico assim meio na balança, até porque eu não terminei, e eu fico assim perdida e eu tenho medo de ser feliz. (A15)

É bem verdade que muitos são os fatores a serem considerados para refletir-se sobre a colocação dos egressos no mercado de trabalho, mas esse significado apresentado pelos alunos levanta a pertinência de um estudo que comece a focar a condição dos egressos dos cursos na modalidade PROEJA, levando em consideração as condições da qualificação que têm sido oferecidas.

Quanto à evasão²⁰, é preciso pensar quais são as razões que levam os indivíduos a abandonarem um curso que é reconhecidamente um promotor de oportunidade de qualificação profissional. É preciso discutir se há fatores intra-instituição que precisam ser revistos e adequados. Isso só será possível por meio de uma análise sistemática e processual do programa.

Ainda assim, fica claro que as experiências ou vivências dos alunos reforçam o que eles esperavam do PROEJA porque ao reconhecerem, por meio das vivências, a qualidade da instituição e dos professores, reconhecem no curso a possibilidade real de qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Na visão dos professores não foi encontrada uma representação social acerca do PROEJA, e sim opiniões delimitadas pelos aspectos de caracterização do público atendido e da especificidade do curso oferecido em relação aos outros cursos oferecidos pela instituição. As dimensões da diferença e do desafio caracterizam os significados atribuídos pelos docentes ao PROEJA, tanto em relação às definições do programa quanto na descrição de suas experiências nele, o que aponta para duas conclusões fundamentais. No aspecto da diferença, o PROEJA é avaliado como um curso que está aquém dos outros cursos oferecidos pela instituição em termos de qualidade, seja pela falta de conteúdo, seja pelas dificuldades encontradas pelos alunos, seja pela inadequação das metodologias.

o que eu conheci sobre o PROEJA, é que esses estudantes, eles têm uma certa dificuldade em entender em assimilar o que a gente passa (A3)

[...] já sabia que era uma clientela especial que requeria mais carinho, mais respeito, mais atenção, tudo diferenciado daquilo que a gente trabalha, especificamente no ensino médio regular..néh (A10)

e a oportunidade de trabalhar com o PROEJA foi conhecer pessoas com múltiplas dificuldades. (A20)

já que na sala de aula eu trabalhava com jovens do ensino médio, é uma forma, uma metodologia, que há muito tempo já vinha trabalhando e o PROEJA não, seria um novo desafio, então, eu teria que repensar, o como trabalhar, teria que ver as melhores formas pra atingir o aprendizado, atingir os objetivos propostos com eles, coisas, éh, formas diferentes que a gente trabalhar com o programa do ensino médio (A5)

²⁰ Destaca-se a evasão de 70% ocorrida na primeira turma, segundo dados da Sessão de Registros Escolares

Na direção do desafio, o PROEJA apresenta-se como lugar de formação profissional dos docentes. Na perspectiva do inacabamento destacada por Freire (2000), a prática pedagógica docente no PROEJA é por excelência, uma oportunidade de convivência com o novo, o inesperado, o diferente que leva os professores a buscarem outras formas de ser professor e reverem o que até então, permanecia fechado às mudanças, acabado.

Na fala de uma das alunas fica bem expressa a dimensão do desafio diante do novo que marcou a vivência de professores e alunos, quando o programa foi implantado.

Eu, acho, eh, como a gente estava iniciando, foi o primeiro PROEJA da Escola, talvez ele tenha deixado a desejar em algumas áreas, mas assim...foi muito bom, sabe, assim...porque, pra nós os alunos foi uma experiência nova, pros professores também foi uma experiência nova, eles não sabiam como lidar, mas assim...no decorrer do curso eles foram aprendendo, então.. foi aprendizagem pros alunos e pros professores.(A1)

Nessa trajetória de diferenças e desafios traçada pela presença do PROEJA no IFGoiano- *Campus Ceres*, o papel dos Institutos Federais também deve ser revisto. É possível dizer que a Rede de Educação Profissional e Tecnológica distanciou-se, ao longo do tempo, da formação do tipo de trabalhador que o PROEJA busca atingir e passou a formar um trabalhador de novo tipo mais adequado ao desenvolvimento técnico-científico atual. Nesse sentido o PROEJA pode ser uma retomada do ideário original de destinação da rede para os pobres desvalidos da sorte, o que causa também impacto e reação.

Percebe-se assim, que a comparação entre a expectativa dos sujeitos e as vivências no programa apresentou-se fundida à relação existente entre o que professores e alunos esperavam antes de terem contato com o programa e após um tempo de vivências nele. Nesse sentido, os resultados desse estudo deixam claro que as expectativas dos alunos foram atingidas e que a dimensão da amizade apresentou-se como um significado emergente da prática. Em relação aos professores, algumas expectativas foram atingidas, principalmente as que diziam respeito ao público esperado, mas a vivência no programa desvelou o significado da reflexão sobre a prática pedagógica.

É no caminho entre o ideal e o real, estabelecido a partir dos significados atribuídos ao PROEJA pelos alunos e professores pesquisados, que surgem os

questionamentos a seguir como contribuição para o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas no PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

- Como os Institutos Federais têm tratado a chegada do PROEJA na instituição do ponto de vista da reflexão teórico-prática?
- Os professores têm sido alvo de formação continuada que emana da reflexão sistematizada sobre a prática?
- O debate em torno do PROEJA tem ganhado espaço nas instituições a ponto de levarem os profissionais a se envolverem com ele por convencimento e não por obrigação?
- Os alunos, jovens e adultos trabalhadores, têm sido acompanhados nas suas vivências e na sua formação integral?
- A evasão tem sido estudada buscando minimizar causas externas e internas?
- Os egressos têm sido acompanhados na sua inserção e crescimento profissional no mundo do trabalho?

O caminho apontado por essas perguntas é fruto da comparação entre as expectativas dos sujeitos antes de terem contato com o programa e após um período de vivências nele, que é um dos objetivos atingido por esse estudo. Os resultados apontam a diferença entre o que era esperado a partir de um conhecimento teórico do programa e o conhecimento construído, desenvolvido a partir das vivências no PROEJA. No propósito de preenchimento da lacuna existente entre o ideal esperado pelos sujeitos e o real encontrado e construído por eles, é que o PROEJA pode ser avaliado, repensado e redirecionado.

Acredita-se, portanto, que a relevância social dessa pesquisa está em trazer para o plano da consciência os significados que anteriormente encontravam-se inconscientes e por isso, não podiam descartar elementos que contribuíssem para reflexão e transformação das práticas e vivências no âmbito do PROEJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000.

ARAUJO, Ronaldo M. L. A Regulação da Educação Profissional no Brasil hoje: conciliação de interesses ou espaços para a mobilização? Belém. 2004. (mimeo)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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 Mourinho Baptista.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. Compreender. In _____ **A miséria do mundo**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 2.208. 17 de abril de 1997.

_____. Decreto nº 5840. 13 de julho de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº11, 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

BRASIL/MEC, SETEC. **PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**- Documento Base. Brasília: MEC, agosto de 2007.

BRASIL/MEC, SEED. **EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio**. Boletim 16. Brasília: setembro de 2006.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior em debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF, v.8, 2008.

CARVALHO, Olgamir. F. **Preparar para o trabalho e para o tempo livre: tensões e desafios da educação profissional no Brasil do final do século XX, na perspectiva dos trabalhadores.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação: Campinas-SP , 1999.

_____. **Educação e Formação Profissional: trabalho e tempo livre.** Brasília: Ed. Plano, 2003.

COELHO, Maria Inês M. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios do PROEJA. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. nº 1 Brasília. MEC/SETEC, 2008, p.83-96.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Caderno Cedes*. Ano XXI, nº55, Campinas, novembro/2001. p.58-77.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. vol.26. n.92. Campinas, outubro/2005.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e Representações Sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In MOREIRA, Antonia Silva Paredes.; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. 2ªed.Goiânia:AB, 2000.

_____. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In CARVALHO, Maria do Rosário; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (orgs). **Representações Sociais**. Mossoró – RN: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingun Rosado, 2003.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2006.

DUARTE, Adriana *et al.* **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte- Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação: Fidalgo e Machado Editores, 2000.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

FARR, Robert M. Representações sociais: A teoria e sua história. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*. Vol. 26. nº92. Campinas, outubro/2005, p.1087-1113.

_____(orgs).**Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº14, maio/ago.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

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

KUENZER, Acacia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*. Vol.27, nº96. Campinas, outubro/2006, p.877-910.

LAFFIN, Maria Hermínia L.F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educar em Revista*, nº29, Curitiba, 2007.

LEITE, Giovanna de Araújo. **O poder simbólico e o Ethos do Jornalismo Policial da Folha de Pernambuco**. Dissertação de Mestrado.Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: Financiamento e Formação de Professores. In: Anais do 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN). Maceió : EDUFAL, 2007.

NOGUEIRA, Claudio M.M. ; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº. 78, Abril/2002. Disponível em. Acesso em 30 de março de 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAVAN, Diva Otero. **Cerimonial de formatura**: representação simbólica do sucesso escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 1996.

RUA, Maria das Graças. Análises de políticas públicas:conceitos básicos. In RUA, Maria das Graças & CARVALHO, Maria Izabel V.(orgs) **O estudo da política. Tópicos selecionados** .Paralelo 15, 1998, p. 231-259.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de Ciências da Educação* .Nº2, janeiro/abril 2007a, p.35-50.

_____, Sonia Maria. A “Marca Social” da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. IV SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, ago 2007b, p.1-16.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Representações sociais de professores sobre ciência e tecnologia. In_____ **Ciência, tecnologia e formação de professores para o ensino fundamental**. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. N.20, Mai/Jun/Jul/Ago 2002. http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_06_MARIA_DA_GRACA_JACINTHO_SETTON.pdf. Acesso em 01 de abril de 2009.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia da análise das representações sociais. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

SZYMANSKI, Heloísa ;ALMEIDA, Laurinda Ramalho de ; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na Pesquisa em Educação**. 2ªed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(orgs). **Textos em Representações Sociais**. 10ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008.

VASQUEZ, Sanchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) participante:

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada O SIGNIFICADO DO PROEJA NO OLHAR E NA VOZ DE PROFESSORES E ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO – *CAMPUS CERES*, que refere-se a um projeto de mestrado da pesquisadora Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura, a qual pertence ao curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Sua forma de participação consiste em entrevista gravada. Para tanto, peço a permissão do uso dessa entrevista para fins de pesquisa. Seu nome não será utilizado em qualquer parte da pesquisa, o que garante o seu anonimato.

Desde já agradeço sua atenção e participação e coloco-me à disposição para maiores informações.

Eu, _____

confirmando que a pesquisadora Geísa d'Ávila Ribeiro Boaventura explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário(a) desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do sujeito de pesquisa

APÊNDICE B
QUALIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA (alunos)

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: _____

Data de nascimento ____/____/____

Sexo: M () F ()

Estado civil: _____

Profissão _____

Endereço: _____ nº _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: _____

Assinatura

APÊNDICE C
QUALIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA (professores)

Sujeito Objeto da pesquisa

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: M () F ()

Formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado) _____

Ano de formação _____ Tempo de trabalho na instituição _____

Área/Disciplina de atuação no PROEJA _____

Experiência anterior ao PROEJA com Educação de jovens e adultos:

SIM () NÃO () Durante quanto tempo _____

Endereço: _____ n° _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: _____

Assinatura

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista (alunos)

- 1) O que o Proeja está significando pra você ?
- 2) O que você acha do PROEJA?
- 3) Como tem sido/foi a sua vida na instituição, qual sua rotina aqui?
- 4) Fale sobre as suas expectativas ao sair ou quando sair do PROEJA.
- 5) Fale sobre sua experiência no PROEJA, nesta instituição.

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista (professores)

- 1) Fale sobre o Proeja, como se deu o seu envolvimento com o Programa?
- 2) O que você acha do PROEJA?
- 3) O que o PROEJA significa pra você?
- 4) Discorra sobre suas expectativas e experiências pedagógicas (desafios e possibilidades) no PROEJA.

APÊNDICE F

Teste de Associação Livre de Palavras-Alunos

Palavra –chave: PROEJA

Palavras	Palavra mais importante	Motivo
1- Oportunidade, experiência, aprendizagem e amizade	aprendizagem	Porque dá oportunidade pra gente crescer... socialmente, no círculo das amizades, no conhecimento com outras pessoas.
2- Uma maneira de estudar depois de estar um tempo parada, oportunidade, dificuldade, consegui melhorar um pouco do serviço	oportunidade	Quando a gente pensa e fala em oportunidade, a gente pensa em estudar e ter um tipo de serviço melhor, as vezes sair do serviço do serviço doméstico.
3- A chance de ter uma profissão. A facilidade de se formar. Você pode fazer dois cursos num só, terminar o segundo grau e sair com um curso profissionalizante.	a chance de você sair de lá com uma profissão.	Porque, porque hoje em dia é complicado você estudar ainda mais quando não tem condições financeira, e lá é mais fácil você entrar e você conseguir sair de lá com um bom curso, formada as vezes até com um bom emprego...já sair de lá com emprego.
4- Sabedoria, oportunidade e conclusão de muitas ideias	oportunidade.	Muitas pessoas que não tiveram oportunidade de concluir um estudo, o ensino médio antes, têm a oportunidade através do PROEJA e eu acho muito importante. Então isso aí eu acho muito importante, porque é a oportunidade que tem, igual, ali dá oportunidade pra que pessoas jovens de meia idade e até de idade mais elevada, da terceira idade também, que quiser vim está aí.. eu acho muito importante por isso, que antigamente não tinha esse

		cursos que ofereciam estas oportunidades.
5- Um ensino a mais na vida da gente. Uma oportunidade a mais, é um jeito assim de associar a gente na sociedade, fazer com que a gente entra no mercado de trabalho e é um <u>meio mais rápido de você concluir o segundo grau</u>	mais importante é o <u>atalho</u> que você tem, por exemplo, você não faz tempo integrado, o tempo que você gastaria vamos supor quatro anos, cinco anos, você gasta um ano e meio, dois anos, neh...	Pelo motivo, igual muitos não tem a oportunidade de fazer quando é mais novo e com esse curso aqui você tem a prioridade de chegar aonde a pessoa precisa, neh...segundo grau, até a Faculdade no futuro.
6- Um curso bom, aprendi muito, tive muito conhecimento. Conheci muito professores, fiz muitas amizades...	aprendi muita coisa	Porque eu fiz o curso lá em Ceres, neh, como é que fala..o EJA e achei muito diferente daqui, neh, daqui é bem puxado, é mais esforçado do que o de lá... o de lá é bem fraco no ensinamento..eu achei aqui muito puxado, aprendi muito, muita coisa que eu não vi lá, neh, eu vi aqui, com os professores daqui.
7- Ensino, orientação, (pausa) sabedoria e coleguismo.	sabedoria	Porque, através do ensino que eu fico sabendo das coisas e eu estou aqui pra isso, pra aprender, aprender(como diz) cada vez mais e eu estando aqui no PROEJA eu tenho condições de aprender coisas novas, idéias novas, tudo que vai me (como diz) acrescentar a mais.
8- Qualificação, profissionalismo, competência e estudo.	estudo.	Pra ter uma qualificação melhor na vida contínua da gente.
9- Ensino bom, qualificado, professores ótimos, matéria muito boa.	os professores	Porque sem eles a gente não vamos pegar matéria, não sabe nada, não adianta a gente estar lá com professor ruim e não aprender nada, com os professores bons a gente sai

		mais qualificada neh, aprendo mais.
10- Oportunidade, correndo atrás do que perdeu.	ter esta oportunidade de novo. Oportunidade	Porque se não fosse o PROEJA no curso normal, aquele curso normal da escolaridade que tem hoje, infelizmente muita gente que está no PROEJA não consegue, porque é um prolongamento muito amplo de estudo a gente tem que resumir muito do que tem que aprender pra ter o ensino médio, ou ensino fundamental que seja, a gente tem que dar uma resumida pra ter um estudo, se não infelizmente de outra forma não tem jeito.
11- Estudo, caminho de um emprego melhor, um pouco da inteligência que nos falta no momento. Companheirismo .	companheirismo	É que geralmente muitas vezes a pessoa...é tem que fazer um trabalho e se não tiver o apoio do companheiro pra te dar uma busca, dar informação melhor você não consegue..aí você fica voando, as vezes você mata um pouco de aula e fica voando, ali não pega o conteúdo, certo. Aí tendo o companheirismo te ajuda, te dá um apoio, te dá uma força, e você consegue
12- Recuperar o tempo perdido, lembrar o que você aprendeu antigamente, correr atrás do tempo perdido e futuramente fazer uma faculdade.	terminar e fazer uma faculdade	Porque a gente tem que pensar no futuro e numa coisa melhor, que pretende fazer uma faculdade, : tipo assim... melhor estabilidade na vida, um futuro melhor, neh e sem o estudo a gente não consegue nada.
13- Futuro, trabalho, melhorei de vida e esperança	futuro	Porque, foi através dessa oportunidade que eu pude enxergar, que eu fui enxergar pra frente o que ia acontecer comigo, tanto do lado, como se diz, emocional,quanto

		profissional, porque que eu entrei aqui de serviços gerais ralando de sol a sol, hoje eu não, depois do curso eu não preciso mais disso, tem o serviço que eu estudei, que eu sempre corri atrás, tive vontade, eu morria de vontade de trabalhar na Agroindústria e agora eu consegui.
14- Experiência, conhecimento, abrindo horizonte	horizonte.	Porque assim, a gente quando começa estudar a gente está a procura, neh, de conhecer, de estar aprendendo, neh, em busca de adquirir mais conhecimento, tem a expectativa muito de aprender, então assim, a gente só aprende buscando, neh, atrás de horizontes...procurar, abrir um leque, neh, pra conhecimento, pra aprender, ainda mais a gente na idade que está, neh, então assim, foi muito bom, muito bom mesmo.
15- Meio devagar pro aprendizado da gente, é...falta do aluno também, porque o aluno tem que ter interesse em primeiro lugar, um curso rápido, Interesse, coragem.	ser interessado	Porque, através do interesse você... um pouquinho de tempo que você tem, você vai, você assiste e pega tudo aquilo que é de necessário.
16- Programa social, Integrações de políticas públicas, associação de comunidade e integração ao jovemno mercado de trabalho.	o mercado de trabalho	Porque, daí a gente pode estar expressando a dignidade de estar trabalhando e possuir um bem melhor pra sociedade. Daí que vem o desenvolvimento social. Bem financeiro e também condição de educação melhor.
17- Estudo, uma boa estrutura, significativo ao meu ser, e uma convivência com as pessoas.	convivência com os professores, com os colegas	Porque, me trouxe assim, valorização

APÊNDICE G

Teste de Associação Livre de Palavras-Professores

Palavra- chave : PROEJA

Palavras	Palavra mais importante	Justificativa
1- coragem, auto-estima e perseverança	perseverança.	Porque durante o contato com esses alunos, o professor tem que ter bastante (pausa) perseverança porque não é fácil as vezes vc se depara com a turma desmotivada, ausente, as vezes inapta, não sei se eu posso usar essa palavra, mas aí tem que arranjar um jeito de injetar um estímulo nessas pessoas, um contato mais íntimo até e caso a caso pra retornar o trabalho e concluir alguma coisa com eles
2- Incerteza, não planejamento, muitas dúvidas.	não planejamento	Porque, eu acho que quem trabalha no PROEJA tem que ter um direcionamento e o PROEJA me parece uma política viável e precisaria ter algum planejamento pra que os professores pudessem caminhar e esse planejamento está sendo feito durante ocaminhar, não tem um direcionamento, uma luz pra quem está “mexendo” com o PROEJA, a luz é, depois que já se começou, com experiências de quem já começou.
3- Aluno, dificuldade e vontade.	vontade	Porque eles tem muita vontade em aprender, eles são entusiasmados com a disciplina, com a aula.
4- Necessidade, responsabilidade e sucesso	responsabilidade	Eu vejo um primeiro momento é que a gente precisa sair desse quadro, isso vai demandar muita responsabilidade de quem está à frente desses Programas e responsabilidade por parte do alunado de se enxergar dentro do processo.
5- Estudo de jovens e adultos, pessoas mais de idade e um estudo dirigido unindo o profissional com o integrado.	a formação do integrado com o profissional.	É uma oportunidade que essas pessoas que estão muito tempo fora da escola de terem uma habilitação, uma formação técnica.
6- Desafio, experiência e resultado	o resultado obtido	(...) porque a minha vida inteira aqui no Instituto foi trabalhando com curso técnico, pessoas assim mais jovens e que é mais fácil da gente trabalhar e de repente que eu entro na sala do

		<p>PROEJA, pessoas bem mais adultos muitos anos fora de sala de aula, pessoas com mais de 50 até 60 anos de idade, fiquei um pouco receoso de como lidar com essas pessoas. Então eu coloco resultado néh, fantástico, justamente porque o resultado obtido foi no final pra mim foi extraordinário, foi muito melhor do que aquilo que eu....daquele medo que eu tive, então pra mim foi fantástico eu nunca esqueço daquela turma e a própria avaliação da turma no final, elas colocaram isso, néh, que elas aprenderam muito comigo, é justamente a turma que eu tinha mais medo inicialmente, de trabalhar com eles.</p>
7- Diferente, dificuldade, interesse, desafio.	desafio	<p>Dificuldade da turma, alguns..falta de interesse e pra contornar isso aí tudo, tem que ser através de um desafio. Dentro da dificuldade da turma, alto índice de falta, participação, ainda mais que a disciplina de olericultura ninguém sabia o que é olericultura, então pra mostrar o que é olericultura e mostrar o interesse a importância da disciplina no PROEJA acaba sendo um desafio.</p>
8- Mais velhos, perseverança, vontade e capacidade	perseverança	<p>Porque a dificuldade que eles tem de estudar com idade mais avançada, éh, eu acho que a perseverança deles na busca pro conhecimento é muito grande e eles participam muito, eles se interessam bem mais do que os estudantes normais.</p>
9- Maturidade, experiência, força de vontade e aplicação.	força de vontade	<p>Porque eu considero que, quem está no PROEJA, pelo menos a turma que eu lecionei esta disciplina, eram pessoas que venciam...estava vencendo muita dificuldade, néh, estavam todos ali batalhando, isso demonstrou uma garra, uma força de vontade muito grande, pra vencer: o baixo nível de escolaridade, a carga horária deles que era pesada, a maioria deles trabalhavam, tinham outras atividades durante o dia e vinham à noite pra estudar. Então, isto eu considero o mais importante.</p>
10- Maturidade, perspectiva, experiências e necessidades.	necessidade	<p>Porque nós observamos que esses alunos, eles apresentam uma necessidade de estar reingressando na sua carreira estudantil, visando a profissional, néh...Então, a gente</p>

		começa a observar que há a necessidades de estar suprindo as expectativas desses alunos e eles éh... eeles começam também a perceber uma necessidade de crescimento pessoal e profissional.
11-Flexibilidade, educação especial diferenciada, alunos trabalhadores,dedicação	flexibilidade	Porque trabalhar com a turma do PROEJA, eh..o professor ele tem que saber trabalhar com flexibilidade. Tanto na..com relação a metodologia, como com relação até mesmo com a entrada do aluno na sala de aula.
12- Inclusão, escolarização, emancipação e cidadania.	emancipação	Porque, pela experiência um individuo que através de um curso, néh, com um curso, com aquela formação, ele consegui se ver de uma outra forma, ele consegue..., eu percebo que o curso em algum momento o curso consegue resgatar ele da situação que ele estava. Além de escolarizar e profissionalizar é um elemento de cidadania, de inclusão, é um elemento de auto-estima neste individuo muito grande. Muito significativo.
13- Desafio, persistência, otimismo e necessário	desafio	Tanto do professor que não está preparado pra trabalhar com esse público alvo, como eles, que pra eles o momento é um desafio ta..., é uma grade muito ampla em pouco tempo, isso me preocupa.
14- Entusiasmo, dedicação, dificuldade e esperança	entusiasmo	Porque, a gente sente quando a gente trabalha com o pessoal de PROEJA que eles são entusiasmados em estudar, em aprender, buscar aquilo que eles já perderam, de uma certa forma, na vida deles.
15- Voltar a escola, atualização, vivência	atualização	Porque, os alunos que voltam pra escola ou está interessado em buscar alguma coisa porque está trabalhando, ou uma realização profissional que ele deixou na época que foi trabalhar e não continuou os estudos.
16- Dificuldade, esperança, aprendizado lento, futuro.	futuro.	Porque eu acho que, quando os jovens eles procuram a instituição, principalmente nesses cursos voltados pra jovens e adultos, eles têm uma esperança que o curso os faça ter mais facilidade e inserção no mercado de trabalho.
17- Uma turma pequena, pessoas cansadas, pessoas com pouca	falta de formação mais específica	Porque, é o que move eles até aqui, estudar alguma coisa a mais.

formação profissional e falta as aulas.		
18- Oportunidade, quebra de paradigmas, realização e desafio	desafio	Porque ensinar uma pessoa que ficou tanto tempo fora da escola é um desafio pra nós educadores, assim como é desafio pra eles, que às vezes chegam até com problema de coordenação motora, por exemplo, quando nós temos um aluno que ele lida no campo com trabalhos pesados, esse aluno conseqüentemente ele vai ter dificuldade de desenhar a letra de forma correta. Então, até neste aspecto é pra ele um desafio.
19- Oportunidade, dedicação, poderia dizer também...barreiras e oportunidade de estudo.	oportunidade.	Porque o PROEJA se trata de alcançar aquelas pessoas que não tiveram oportunidade na fase que seria normal pras outras pessoas, neh, colocaria normal entre aspas, porque estas pessoas não tiveram oportunidade e agora boa parte delas já estão na faixa dos seus quarenta, cinqüenta e até um pouco mais, então eu vejo o PROEJA como uma oportunidade de inseri-las novamente, de dar a elas oportunidade de crescer, de buscar alguma coisa melhor.
20- Oportunidade, elevação da auto-estima, perspectiva e o descobrimento, que ele atingiu um determinado nível de conhecimento que outras pessoas tem.	elevação da auto-estima.	Porque estas pessoas gostariam de ter estudado, por uma razão qualquer não estudaram, e agora com o PROEJA eles tiveram uma nova oportunidade e querem aproveitar esta oportunidade.
21- Ensino, paciência, amizade, dedicação, planejamento..	paciência.	Porque, estamos trabalhando com pessoas que necessitam de uma atenção maior, devido a capacidade de assimilar, devido a experiência já pré-adquirida durante a vida, então, a gente tem que aceitar muito a opinião deles, neh, e com isso a gente acaba tendo que ter uma paciência maior pra ensinar, uma paciência maior pra esperar o desenvolvimento desses alunos
22- Conhecimento, esperança, expectativa, desafio	desafio	Porque, pra mim foi uma surpresa, neh, o PROEJA me foi colocado assim de uma maneira inesperada e eu me surpreendi muito com o perfil do aluno, me chocou muito de certa forma, e eu hoje considero assim, pra mim é um desafio a transformação desse aluno dentro da minha disciplina, com a minha

		disciplina, neh, por meio da minha disciplina pra mim é um desafio a transformação dele, enquanto cidadão, enquanto pessoa
--	--	--

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES

2º PROCESSO SELETIVO 2009 ENTREVISTA – PROEJA

ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO
ENSINO MÉDIO

Nome do Candidato: _____

Nº Insc.: _____ Cidade: _____ Idade: _____ Est. Civil: _____

1. Composição familiar:

2. Você trabalha? () Sim () Não O que faz?

3. Quando foi o seu último contato com a escola? Por que parou de estudar?

4. Qual sua expectativa frente ao curso pretendido e em relação à Escola?

5. Que vantagens pensa que o curso pode lhe proporcionar? Existe perspectiva de atuação profissional na área?

6. Quais as suas condições para dedicação ao curso (disponibilidade de tempo, transporte)?

CRITÉRIOS OBSERVADOS	PONTUAÇÃO
1. O candidato mostrou interesse pelo curso?	<input type="checkbox"/> 0. Nenhum <input type="checkbox"/> 3. Pouco <input type="checkbox"/> 6. Médio <input type="checkbox"/> 8. Muito <input type="checkbox"/> 10. Excelente
2. O candidato possui identificação com o curso?	<input type="checkbox"/> 0. Nenhuma <input type="checkbox"/> 3. Pouca <input type="checkbox"/> 6. Média <input type="checkbox"/> 8. Muita <input type="checkbox"/> 10. Excelente

3. Existe perspectiva de atuar na área, pós-formado?	<input type="checkbox"/> 0. Nenhuma <input type="checkbox"/> 3. Pouca <input type="checkbox"/> 6. Média <input type="checkbox"/> 8. Muita <input type="checkbox"/> 10. Excelente
4. O candidato apresenta condições para dedicação ao curso?	<input type="checkbox"/> 0. Insatisfatoriamente <input type="checkbox"/> 3. Pouca <input type="checkbox"/> 6. Média <input type="checkbox"/> 8. Muita <input type="checkbox"/> 10. Excelente
PONTUAÇÃO DO CANDIDATO	

PARECER:

DATA: ____/____/____

AVALIADOR : _____

NOME: _____

ASSINATURA: _____