



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

**OS ESTUDANTES E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO CURSO
TÉCNICO INTEGRADO EM ARTESANATO NA MODALIDADE
PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – CAMPUS
TAGUATINGA**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em
Educação Social e Intervenção Comunitária**

Stênio Germano Ponte

Orientadora

Professora PhD Sónia Maria Gomes Alexandre Galinha

Setembro, 2016

Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação
MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

Dissertação de Mestrado

**Os estudantes e sua Representação Social do Curso Técnico Integrado em Artesanato
na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga**

Stênio Germano Ponte

Orientadora: Professora PhD. Sónia Galinha

Santarém, 30 de setembro 2016

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE GRÁFICOS	V
ÍNDICE DE TABELAS	V
ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS.....	VI
RESUMO.....	VII
RESUMÉ.....	VIII
AGRADECIMENTOS.....	IX
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I – A REPRESENTAÇÃO SOCIAL	3
1.1. HISTÓRICO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	3
1.2. CONCEITOS E ABORDAGENS	4
1.3. CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES.....	5
1.4. ELEMENTOS FORMADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO.....	7
1.5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL	9
1.6. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL: SIGNIFICADO E O <i>HABITUS</i>	10
1.7. REPRESENTAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO	11
CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	13
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	13
2.1.1 <i>Contexto Histórico</i>	13
2.1.2 <i>Propostas da Educação de Jovens e Adultos</i>	18
2.2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	21
2.3. OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO ESCOLA	26
2.3.1 <i>Contexto Histórico da Escola</i>	26
2.3.2 <i>Objetivos e funções da instituição escolar</i>	28
2.3.3 <i>Os Institutos Federais como escola de Educação de Jovens e Adultos</i>	29
2.4. DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): O DISCURSO OFICIAL ..	31
CAPÍTULO III – O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ARTESANATO NA MODALIDADE PROEJA NA PERSPECTIVA DO PLANO DE CURSO: A REALIDADE DESEJADA	34
3.1 O ARTESANATO E SUA JUSTIFICATIVA COMO CURSO TÉCNICO INTEGRADO	34
3.2 DO PÚBLICO ALVO, ACESSO E REGIÕES COM MAIOR POSSIBILIDADE DE ABRANGÊNCIA	35
3.3 DOS OBJETIVOS DESEJADOS NO CURSO	37
3.4 DO PERFIL PROFISSIONAL DESEJADO	38
3.4.1 <i>Competências gerais</i>	39
3.4.2 <i>Competências específicas</i>	40
3.4.3 <i>Campo de atuação profissional</i>	40
3.5 CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO	40
3.6 ITINERÁRIO FORMATIVO DO CURSO.....	41
PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	44
CAPÍTULO I – PARADIGMA METODOLÓGICO.....	44
CAPÍTULO II - PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO	46
2.1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	46
2.2. OBJETIVOS DO ESTUDO	47
2.2.1. <i>Objetivos Gerais</i>	47
2.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	47

CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DE PESQUISA E ACESSO AO CAMPUS.....	49
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – CAMPUS TAGUATINGA	49
3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM MATRÍCULAS ATIVAS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ARTESANATO NA MODALIDADE PROEJA.....	51
CAPÍTULO IV - SUJEITOS/POPULAÇÃO/AMOSTRAGEM	56
4.1. DIMENSÃO DA POPULAÇÃO E QUESITOS DO RECRUTAMENTO DA AMOSTRA.....	56
4.2. PROCEDIMENTOS FORMAIS E ÉTICOS	56
CAPÍTULO V - INSTRUMENTOS.....	58
5.1. INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	58
5.1.1 <i>Questionário de evocação livre (livre associação)</i>	58
5.1.2 <i>Entrevista semiestruturada</i>	58
CAPÍTULO VI – PROCEDIMENTOS.....	60
6.1. PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DOS DADOS.....	60
6.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	60
CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
7.1 ANÁLISES DOS DADOS DOS ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DE INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
7.1.1 <i>A estrutura das Representações Sociais referente ao Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga</i>	63
7.1.2 <i>Entrevista semiestruturada</i>	71
CAPÍTULO VIII - PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL. CONSIDERAÇÕES ENTRE O DESEJADO E O IDENTIFICADO	83
8.1 DO ACESSO AO CURSO PROEJA EM ARTESANATO	84
8.1.1 <i>Da divulgação do Curso PROEJA em artesanato</i>	84
8.1.2 <i>Do Ingresso do Curso PROEJA em Artesanato</i>	84
8.2 DA PERMANÊNCIA DO CURSO PROEJA EM ARTESANATO	86
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ÍNDICE DE ANEXOS	98

Índice de Figuras

Figura 1 - Organograma do Instituto Federal de Brasília - Campus Taguatinga.	51
Figura 2 - Elementos da representação social em função da frequência e ordem média de evocação.	64

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Gênero dos estudantes pesquisados.	52
Gráfico 2 - Faixa etárias dos estudantes pesquisados.	52
Gráfico 3 - Etnia dos estudantes pesquisados.	53
Gráfico 4 - Naturalidade dos estudantes pesquisados.	54
Gráfico 5 - Renda per capita dos estudantes pesquisados.	54
Gráfico 6 - Cidades de moradia dos estudantes pesquisados.	55
Gráfico 7 - 1º Quadrante - Núcleo Central.	67
Gráfico 8 - 2º Quadrante - Periferia Próxima.	68
Gráfico 9 - 4º Quadrante - Periferia Distante.	70

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Componentes curriculares por módulo do curso PROEJA em Artesanato.	43
Tabela 2 - Categoria 1 - Motivos do abandono escolar.	71
Tabela 3 - Categoria 2 – Retorno a escola através do Curso PROEJA em Artesanato.	72
Tabela 4 - Categoria 3 - Aspectos que mais preocupam em relação ao curso PROEJA em Artesanato.	74
Tabela 5 - Categoria 4 - Aspectos que atendem os anseios e perspectivas dos estudantes em relação ao curso PROEJA em Artesanato.	77
Tabela 6 - Categoria 5 – Um curso profissionalizante de qualidade.	79

Abreviaturas, Acrônimos e Siglas

APEX	Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos
CEAA	Campanha de Alfabetização de Adolescentes Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
EDUCAR	Fundação Nacional de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
F	Frequência
FIC	Formação Inicial e Continuada
FINAR	Feira Internacional de Artesanato
FNA	Feira Nacional de Artesanato
FUNDEB	Fundo de Financiamento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFB	Instituto Federal de Brasília
IPS	Instituto Politécnico de Santarém
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OE	Ordem de Evocação
ONG's	Organizações não Governamentais
PAS/ALFASOL	Alfabetização Solidária
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIA	Pesquisa Industrial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RA	Regiões Administrativas
RET	Regulamento do Ensino Técnico
RS	Representação Social
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Resumo

PONTE, Stênio Germano. Os estudantes e sua Representação Social do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga. Dissertação, Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, Instituto Politécnico de Santarém, 2016.

A presente dissertação tem por objetivo compreender a Representação Social dos estudantes sobre Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga em que estão inseridos. O referencial teórico utilizado pautou-se na Teoria das Representações Sociais, nas políticas educacionais que baseiam a Educação de Jovens e Adultos e o ensino profissionalizante. A pesquisa de delineamento qualitativo utilizou teste de associação livre de palavras e entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 40 estudantes matriculados no curso em análise e a escolha por esses participantes justificou-se pelo momento de implantação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio nos *campi* do Instituto Federal de Brasília e pela necessidade de se ter acesso ao que pensam os estudantes sobre o curso. Os resultados de suas representações revelaram a importância que os mesmos têm sobre o curso, contudo entre a realidade desejada nos documentos base e a realidade encontrada foram evidenciadas lacunas que apontaram a necessidade de debate mais amplo a respeito das problemáticas. Logo os resultados obtidos nesta investigação contribuem para uma intervenção social numa abordagem sistêmica e institucional.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Educação de Jovens e Adultos; Escola; Estudantes.

Resumé

PONTE, Stênio Germano. Os estudantes e sua Representação Social do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga. Dissertação, Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, Instituto Politécnico de Santarém, 2016.

The actual thesis has a goal to understand the Social representation of students on course in Integrated Technical Crafts in PROEJA mode of the Federal Institute of Brasilia - Campus Wansbeck who is inserts. The teoric referential used was lined on Theory of Social Representations, on educational politics who is based on the youngers and adults educations and the vocational education. The research on qualitative line used one test of association any words and the script of half structured entrevista. Takes part of the research 40 students enrolled on analysis course and the choice of this participants was made on the moment of the implantation in Integration Program of Vocational Education to High School on the campus of Federal Institute of Brasilia and the needed to have access what the students think about the analysis course. The results of this representations shows the matter who the same has about the course, however the reality write on this base documents and reality shows was evidenced on gaps that point the needed of a grown discussion on respect of this problematics. Then the results gain on this investigation contributes for a social intervention in a systemic approach and institutional.

Key- words: Social representation; Youngers and Adults education; School; Students.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, o único e Verdadeiro Deus, o autor da vida.

Aos meus queridos pais Vicente e Cleonice pelo imenso amor e carinho. Amo muito vocês.

As minhas cunhadas Vera, Irlevania, Ludimila e Jeniffer, os concunhados Douglas e Fábio, a todos os meus tios, tias e a minha vovó Jandira, esses que sempre me apoiaram com amor, responsabilidade, carinho e fé em todos os momentos.

Aos meus sobrinhos Lucas Henrique, Gabriela Duarte e Pedro Henrique, obrigado pelo carinho, pelos sorrisos, pelas emoções que fazem meu coração vibrar, o titio ama vocês.

Não poderiam deixar de agradecer aos meus sogros Mateus e Maria que de maneira especial demonstram seu amor para comigo.

Aos meus professores que ao logo dessa jornada contribuíram de maneira significativa em minha formação, a vocês o meu muito obrigado.

Em especial a professora Sônia Galinha, minha orientadora, que prontamente aceitou essa incumbência, auxiliando-me na construção desse trabalho.

A comunidade do Instituto Federal de Brasília.

Aos meus amigos e amigas que me ensinaram, ajudaram, e sempre estiveram presentes comigo.

A todos da Igreja Pentecostal Unida do Brasil, vocês são a minha família, em especial aos meus líderes Lindomar e Siméia que também tenho como pais, também agradeço a Roni, Ana Paula Querino e família pelo imenso apoio na cidade de Porto.

A todos os professores, crianças, juniores e adolescentes do MCJA, sem vocês os meus dias não seriam os mesmos.

A equipe de jovens Vencedores Pentecostais pelas orações e companhia em todos os momentos.

E por último, mas não menos importante a minha eterna namorada, meu amor, minha esposa, amiga, companheira, Luana Linda, que me presenteou com a mais linda princesa, Laura, que por todas essas manhãs sempre acordando com toda alegria expressados pelo seu doce sorriso, sem vocês seria muito difícil ter concluído esse trabalho. Muito obrigado. Amo vocês!

Vocês são muito especiais para mim. Amo muito todos vocês!

Muito obrigado.

INTRODUÇÃO

É inegável o papel da instituição escolar na formação social de indivíduos e, conseqüentemente da sociedade, isso implica fazer escolhas e tomar decisões, uma vez que até a mínima intervenção praticada em sala de aula contribui para a formação dos estudantes.

Dessa forma a pesquisa em representações sociais permite entender qual a gênese de determinados sistemas de pensamentos, assim como, o porquê dos diferentes comportamentos emitidos nos diversos ambientes sociais, uma vez que elas são guias de conduta, possibilitando a reflexão dos mais variados assuntos apropriados pelo senso comum em uma sociedade, no caso desta pesquisa: o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga.

No campo educacional, muitas práticas são impostas pelo sistema sem maiores reflexões da validade dessas propostas e das conseqüências sobre os alunos, e entender como esses estudantes compreendem o curso que frequentam. Assim, qual seria a representação social do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA na perspectiva desses estudantes matriculados?

A partir desse ponto de vista, essa pesquisa tem como objetivo geral e norteador Identificar e analisar através da Representação Social quais são as percepções dos estudantes referente ao Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga onde os mesmos estão inseridos. Em relação aos objetivos específicos eles se dirigem em: Identificar os motivos pelos quais esses estudantes deixaram a escola e porque retornaram; Compreender qual a visão que esses estudantes que retomaram seus estudos têm a respeito do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga; Analisar se os objetivos institucionais propostos pelo Plano de Curso do Técnico Integrado em Artesanato na modalidade PROEJA convergem nos anseios desses estudantes inseridos; Conscientizar a comunidade acadêmica quanto à dimensão do problema de permanência e sua corresponsabilidade, em uma perspectiva ativa de enfrentamento dos problemas sociais que refletem diretamente na instituição; e Subsidiar futuras pesquisas e políticas institucionais sobre o tema.

Para tal finalidade, a dissertação foi dividida em partes e capítulos que podem ser compreendidos da seguinte forma:

Parte I – Enquadramento teórico:

- Capítulo I: A Representação Social – destacando-se os postulados teóricos das Representações Sociais contextualizando sua historicidade, conceitos básicos a partir da

perspectiva teórica de Moscovici e de seus seguidores que contribuíram no desenvolvimento da teoria, destacando os elementos formadores, os significados e sua importância teórica no contexto da educação;

- Capítulo II: Da Educação Brasileira - relatando sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos, sua importância e proposta. O histórico da Educação profissional até a criação dos Institutos Federais, bem como, o seu papel como escola, com seus objetivos e funções, e na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos junto a profissionalização, por meio do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio;

- Capítulo III: O Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade Proeja na Perspectiva do Plano de Curso: A Realidade Desejada - com as propostas, objetivos e características do curso.

Parte II – Investigação empírica:

- Capítulo I: Paradigma metodológico – descrevendo a abordagem metodológica utilizada na realização da pesquisa;

- Capítulo II: Problemática e Objetivos do estudo - detalhando os problemas e definindo a amplitude de atuação da pesquisa através dos objetivos gerais e específicos;

- Capítulo III: Caracterização do *Locus* da Pesquisa e acesso ao *Campus* – descrevendo detalhes do Instituto Federal de Brasília - *Campus* Taguatinga;

- Capítulo IV: Sujeitos, população e amostragem – relatando a dimensão da população e descrevendo os requisitos de recrutamento para a amostra, além dos procedimentos éticos da pesquisa;

- Capítulo V: Instrumentos – descrevendo os instrumentos utilizados para coleta dos dados como o questionário de evocação livre e entrevista semiestruturada;

- Capítulo VI: Procedimentos – relatando os procedimentos para coleta dos dados e procedimentos que serão utilizados para análise e interpretação;

- Capítulo VII: Apresentação, interpretação e discussão dos resultados – apresentando-se as análises e reflexões dos resultados a partir das informações coletadas pelos instrumentos aplicados aos sujeitos participantes tendo como sustentação os aportes teóricos das Representações Sociais, das bases da Educação Brasileira e o Plano do Curso em análise, identificando as representações sociais dos estudantes do PROEJA;

- Capítulo VIII: Propostas de um Plano de Intervenção Social. Considerações entre o desejado e o identificado – expondo pontos identificados como vulneráveis que requerem intervenções no âmbito da educação social para alcançar o mínimo desejado.

Posteriormente temos as considerações finais que expõe as conclusões dos resultados encontrados na investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

1.1. Histórico da Representação Social

A Teoria das Representações Sociais (TRS) inspirada na ideia de “representações coletivas” sugerida por Durkheim (1898), tinha por base designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual, onde o pensamento individual seria um fenômeno puramente psíquico, mas que não se reduziria à atividade cerebral, e o pensamento social não se resumiria ao somatório dos pensamentos individuais, mas ficaria a cargo da sociologia. De acordo com Farr (1995, p. 35), Durkheim fazia tal distinção com base que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais.

Assim, a discussão inicial de Durkheim sobre representações coletivas foi crucial para que Moscovici buscasse na sociologia um contraponto para a perspectiva individualista da psicologia social, tão presente na América do Norte, desta forma na década de 60, com a publicação da obra *“La psychanalyse, son image et son public”* (1961- 1976), onde Moscovici pesquisou no final da década de 50 a representação social da psicanálise na sociedade parisiense. O resultado proporcionou uma ruptura no campo da psicologia social da época, que era marcada pela ênfase no cognitivismo pelos processos psicológicos individuais, para dar evasão a uma nova teoria, que incorporava simultaneamente os vieses psicológico e sociológico formando a “psicossociologia do conhecimento”.

A psicologia social, inicialmente que tinha por objetivo explicar os fenômenos sociais e culturais, estudo da vida cotidiana, das relações, das ideologias e da criatividade individuais e coletivas, foram esquecidas e a psicologia social se tornou uma “ciência do comportamento”, associada à psicologia geral, restringindo suas implicações sociais e políticas. Esta noção de comportamento social resultou em três abordagens de psicologias sociais:

- **Taxonômica**, que determina a natureza das variáveis que podem explicar o comportamento de um indivíduo em frente a um estímulo (como afeta o processo de julgamento, formação e percepção de atitudes), ignorando a natureza do sujeito (indiferenciado-indefinido) e define “social” como uma propriedade dos objetos divididos em sociais e não sociais (em que os fenômenos que são inerentes da atividade social são concebidos como parte da natureza);
- **Diferencial**, que tem por princípio reverter os termos da relação entre sujeito-objeto e procura nas características do indivíduo a origem do comportamento observado. Aqui a natureza da estimulação é de pouca importância, a preocupação é classificar os indivíduos por critérios de diferenciação (estímulos cognitivos, características afetivas, motivações, etc.), sujeito (diferenciado pelas características de sua

personalidade) e objeto (indiferenciado). Procura explicar o que acontece na sociedade em termos de características individuais, reduzindo-se a ser mais aparente que real;

- **Sistemática**, que “se concentra nos fenômenos globais, que resultam na interdependência de diversos sujeitos em sua relação com um ambiente comum, físico ou social” (Moscovici, 2010, p.150). A afinidade entre sujeito-objeto é mediada por um segundo sujeito, em que cada um deles é determinado pelos outros dois. Pode ser estática (objeto de estudo: modificações de comportamento de indivíduos em interação) ou dinâmica (efeitos que estas relações produzem: o indivíduo, as interações, a orientação no ambiente).

1.2. Conceitos e abordagens

De acordo com Moscovici (1988, p. 214), o termo Representações Sociais pertence ao conteúdo dos pensamentos cotidianos e ao acervo de ideias que dão coerência às crenças religiosas, às ideias políticas e as conexões (mentais) que nós criamos, possibilitando que classifiquemos de forma comparativa as pessoas e os objetos, favorecendo a explicação de comportamentos e para objetivá-los como parte integrante de nosso cenário social.

A representação social, como o próprio termo inferi, é uma reprodução mental (construção ou transformação) de um objeto ou sujeito. Logo, é a partir desta perspectiva que podemos compreender a transformação sofrida pelo conhecimento (seja ele simples ou especializado), até tornar-se “senso comum” o que viabilizando sua aplicação nas reflexões sociais do cotidiano. Moscovici (2010)

Para Jodelet, esta representação corresponde a “uma modalidade de conhecimentos socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (2001, p. 22)

Doise compreende que “as representações sociais são princípios geradores das tomadas de posição ligadas a inserções específicos num conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. (Doise apud Sá: 1996; p. 33).

Sá proporciona um conceito de representação estabelecido por Moscovici posterior (a 1981), afirmando que:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (Moscovici apud Sá: 1996)

Na perspectiva de Abric, "a representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais [...] um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas" (Abric 1998, p. 28).

Arruda (2002) conceitua a representação social como um procedimento dinâmico que "encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem". (p.141)

Para Wagner (1998), a representação social é concomitantemente:

[...] um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social e [...] um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado (pp. 3-4).

Conforme mencionados os conceitos de representação social em compreender a realidade socialmente construída, e o saber, como uma construção do sujeito, e de sua inserção social, possibilitando a organização das relações do indivíduo com o mundo, direcionando condutas e comportamentos no meio social, sendo importante ferramenta de interpretação da realidade em que os participantes estão inseridos.

O meio para alcançar esta leitura interpretativa se dá por meio da linguagem, que fornece embasamento concreto, apesar de modificar-se com o passar do tempo, contudo são transmitidas para outras gerações, caracterizando assim, o dinamismo deste processo em meio a constantes mudanças e é nesta perspectiva, que o senso comum é considerado uma peça fundamental dentro da teoria de Moscovici (1978), pois, por meio de observações, diálogos, ideias e relatos transmitidos por gerações podem surgir conhecimentos sem o rigor do conhecimento científico, mas fundamentado no senso comum.

A respeito deste senso comum, apesar de não estável ele é o produto da cultura mesclado com algum conhecimento científico, ao mesmo tempo, através de um a análise os resultados podem confirmar um consenso (sabedoria popular). Nesta perspectiva, Jacques (2009, p. 105) menciona que as "As Representações Sociais são teorias constituídas a partir dos saberes populares e do censo comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real".

1.3. Características e Funções

As Representações Sociais têm como características não serem uma cópia/espelho/fotografia da realidade, mas uma tradução/versão desta, são formas de interpretar, ler, conhecer, considerando o dinamismo típico desta sociedade (moderna),

marcada pela rapidez estrondosa da informação, que processa constantemente o novo, não deixando oportunidade para cristalizar tradições, e, tem-se dado lugar a uma sociedade de “sábios amadores” (Moscovici, 1961), contudo, onde “a comunicação é o berço e desaguadouro das representações” (Arruda, 2002, p.133).

Segundo Jodelet (2002), as representações sociais são caracterizadas por estudar de forma articulada os elementos afetivos, mentais e sociais. Isto é, integra-se o cognitivo, à linguagem e à comunicação nas relações sociais, que afetam igualmente as representações da realidade material, social e ideal (no sentido de ideias) sobre a qual elas irão intervir. O que implica considerar a totalidade de expressões, imagens, opiniões e valores presentes no discurso sobre o objeto.

Assim, para Abric (1994) o modo interdisciplinar da Teoria das Representações Sociais, com sua intensidade e complexidade, permite uma variedade de estudos, nas diversas áreas de conhecimento, possibilitando quatro funções fundamentais a ser entendidas:

- **Função de saber:** que permite compreender e explicar a realidade, é o saber prático do senso comum, permitindo que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível socialmente para eles próprios, em consonância com seu funcionamento cognitivo e seus valores de adesão;
- **Função identitária:** que definem a identidade e propiciam a proteção da especificidade do grupo inserido, esta função nas representações assegura, um lugar primordial nos processos de comparação social, (...) contudo, a referência às representações que definem a identidade de um grupo exercerá importante papel no controle social exercido pela coletividade de cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização;
- **Função de orientação:** que norteiam os comportamentos e as práticas enquanto representação social, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, sendo regulada por comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela baliza o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social;
- **Função justificadora:** que permitem explicar posteriormente as tomadas de posição e de comportamentos, elas (representações sociais) interferem na avaliação da ação, permitindo aos membros do grupo explicarem e justificarem suas condutas em uma situação ou em face de seus companheiros. (Abric, 1998, pp. 28-30)

No que tange a função de saber, Jodelet (2001) sistematizou um conjunto de informações que configuram a representação social ligando o sujeito a um objeto:

- A representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto são manifestas;
- A representação social tem com objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significado). Estas significações procedem de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito;

- Forma de saber: a representação será exposta como uma modalização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais;
- Qualificar esse saber (prático) se refere à experiência a partir da qual é produzido, aos contextos e condições, sobretudo, ao fato de servir para agir sobre o mundo e o outro, o que resulta em suas funções e eficácias sociais. (p. 28).

1.4. Elementos formadores das Representações Sociais: Ancoragem e Objetivação

Em relação aos elementos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas. Esses dois conceitos são os principais argumentos incorporados na fundamentação definida por Moscovici (1978).

Ambas, são maneiras que lidam com a memória e, é por meio delas que as representações sociais são construídas. A primeira trata da transformação do abstrato para o concreto e a segunda trata sobre a maneira como os indivíduos transformam algo não familiar em familiar. Pois, as representações sociais nada mais são que formas de interpretação da realidade de como os indivíduos entenderem o mundo em sua volta. Essas representações circulam por intermédio da comunicação entre os sujeitos. Essa afirmação é confirmada por Jodelet:

[...] as representações sociais circulam nos discursos, são comuns em múltiplas ocasiões, pois, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais. Portanto, seria um sistema de interpretação da realidade que, segundo a autora, pautam-se nas relações do sujeito com o mundo, orientando suas condutas e comportamento no meio social. (Jodelet apud Lima, 2006, p. 144).

Aprofundando e investigando sobre esses dois elementos que promove a reconstrução do real nas representações sociais, Moscovici descreve que a ancoragem é:

Um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. (Moscovici, 2010; p. 61)

Para Sá a ancoragem “consiste na interação cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo.” (1995, p. 37)

Na perspectiva de Jodelet (1984 apud Sá, 1995, p. 37), a ancoragem dá-se “na integração cognitiva do objeto representado, sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações, entre outros, a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas”.

Segundo Moscovici (1984, apud Sá, 1995), nesse processo de ancoragem estão envolvidos duas operações: classificação e denominação, e sem esses processos as coisas são estranhas e ameaçadoras. Como afirma Moscovici “as coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existe e ao mesmo tempo ameaçadoras”. (Moscovici, 2011, p. 61)

De acordo com Moscovici classificar algo “significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (2011, p. 63).

Sá (1995) considera que a classificação se dá mediante a escolha de um paradigma ou protótipos com o qual é comparado o objeto representado e decidido se é incluído ou não. A designação seria tirar do anonimato um objeto e inseri-lo num conjunto de palavras que permite localizá-lo dentro da identidade cultural.

Assim, Moscovici esclarece que:

denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências daí resultantes são tríplices: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa 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 (2011, p. 67).

O segundo elemento para a formação das representações é denominado por Moscovici de objetivação, que segundo ele é:

Descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou se impreciso; é representar um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus como um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. (2011, pp. 71-72).

Esse elemento é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real, é a atribuição de uma contrapartida material a uma imagem. “Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...] é também transplantar para o nível de observação o que apenas inferência ou símbolo”. (Moscovici, 1978, p. 111)

Logo, a objetivação é o processo do qual um conceito ou noção abstrata ganha forma e torna-se concreta por meio de imagens ou ideias (Vala, 1996), resultando numa organização estrutural dos conteúdos semelhante a um mapa conceitual.

Nesta perspectiva, a ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com a memória. A ancoragem responsável para manter a memória em constante movimento, desta forma à

memória é direcionada para dentro, levando e tirando objetos, pessoas, acontecimentos, que de acordo com o tipo é rotulado com um nome que gera uma classificação. Já a objetivação é direcionada para os outros, isto é, para fora, tira os conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2011, p.78)

1.5. Análise das Representações Sociais: A Teoria do Núcleo Central

Ao mencionar as abordagens das representações sociais, Sá (1998) cita pelo menos três abordagens: a primeira apresenta um viés antropológico e tem sido mais difundida por Denise Jodelet (2001) que em suma é uma continuidade da original; a segunda, através de Willem Doise (1990) centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais e a terceira sendo representada por Jean Claude Abric (1998), que dá ênfase à dimensão cognitivo estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central.

A Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta por Jean Claude Abric no ano de 1976, sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. Esse núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças.

Nesse viés, a ideia de núcleo central das representações sociais é definida como “a organização de uma representação social que apresenta características específicas, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (Abric, 1998, p. 3), sendo designada como abordagem estrutural das representações. Essa abordagem vem se tornando muito utilizada em análises por permitir uma compreensão sobre a transformação das representações e a compreensão sobre a evolução.

No que diz respeito ao núcleo, esse é combinado pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo e os funcionais estão ligados à natureza do objeto representado.

Já o sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação. Para Flament (2001), a periferia de uma representação social é como um “para-choque” entre a realidade e um núcleo central resistente a mudanças.

Assim, a Teoria do Núcleo Central (Abric, 1998), é compreendida como uma representação social que se constitui de um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, e se compõe de dois subsistemas, o central e o periférico, onde cada parte tem um papel específico e ao mesmo tempo complementar.

1.6. A Representação Social: significado e o *habitus*

O significado alinhado a algum objeto relaciona o aspecto simbólico dos relacionamentos e dos universos consensuais de uma sociedade ou de um grupo de pessoas. Tudo que os sujeitos conhecem e a maneira como se motivam para se comportarem dessa ou daquela forma somente existem porque significa algo.

Significar sugere, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem, valores e memórias comuns. É isto que diferencia o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. Ao mencionar 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 afirma que essa, como teorias científicas, religiosas, ou mitológicas, são representações de alguma coisa ou de alguém e têm um conteúdo específico, além do mais, difere de uma esfera ou de uma sociedade para outra. Contudo, estes processos são significantes, pois revelam o nascimento do 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 familiar, das pessoas na escola e em outros ambientes onde elas se relacionam. As imagens e conceitos que os adultos transportam, por sua vez, foram construídos ao longo de sua vida, através dos relacionamentos que desenvolveram. Assim, as representações sociais apresentam uma dimensão histórica na sua essência porque são construídas em determinado tempo e em circunstâncias vivenciadas de maneira específica.

Segundo Bourdieu (2007), a compreensão do mundo social no qual os indivíduos estão inseridos e o significado atribuído às suas vivências acontecem pela mediação, e o domínio 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, conforme descreve:

comunicação [...], eles tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social condição da (Bourdieu, 2007, p.10)

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, revelar os símbolos, os significados que se explicam as diferentes expressões verbais e atitudinais dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA, é trazer à tona a real situação que o Curso representa nas vidas desses alunos. Se por um lado serão desvelados os símbolos que podem trazer a realidade que desestimulam, por outro, serão endossados os elementos simbólicos que permitirão aos gestores ações consensuais de empoderamento diante da problemática.

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 respectivamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p.101). Dessa forma, deve ser adotado 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)

Para 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 compreender, que os significados buscados nesta pesquisa emergiram dos *habitus* do grupo estudado, das representações e opiniões baseadas no consenso existente, em torno do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA.

Assim, as Representações Sociais têm o importante papel de interpretar os objetos e transformá-los em símbolos, atribuindo-lhes significações a partir da matriz cultural dos indivíduos.

1.7. Representação Social na Educação

Almeida (2005) elucida que estudar as Representações Sociais é investigar: **o que pensam** os indivíduos sobre determinado objeto (natureza ou conteúdo), **por que pensam** (funções assumidas pela Representação Social no universo cognitivo e social) e **como pensam** (processos e mecanismos individuais e sociais de construção e gênese do conteúdo). Sendo importante destacar as relações entre **o que fazem e o que pensam** (como se relacionam as representações e práticas sociais).

Assim, ao estudar o campo de investigação em representações sociais, Sá (1998) enumera sete grandes áreas que correspondem a um panorama geral das produções em

Representação Social: ciência, saúde/doença, desenvolvimento humano, educação, trabalho, comunidade e exclusão social. Desta forma iremos investigar a representação social na perspectiva educacional em determinado contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A educação tem sido um campo amplamente trabalhada e privilegiada pelo estudo das representações sociais. Gilly (2001) teórico francês, que se dedica a estes estudos, faz referência, considerando o contexto europeu, sobre o número significativo de trabalhos em que as representações são estudadas em apenas alguns de seus aspectos ou manifestações e, por outro lado, ao número reduzido de trabalhos que colocam as representações em lugar central ou que façam uso das inúmeras possibilidades que a teoria permite.

Para Gilly, o estudo das representações sociais é um instrumento de grande utilidade para educação:

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; e da mesma forma, ela favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação. (2002, p. 232)

Permitindo um olhar mais focal para o processo educativo, levando em conta como os mesmos são produzidos e difundidos em um determinado grupo, obtemos importante compreensão do desenvolvimento dos estudantes em sala de aula, ou seja, a interação educativa tanto do ponto de vista dos objetos dos saberes desejados, quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes discretos, nas ações de aprendizagens. (Gilly, 2002, p. 322-323)

Alves - Mazzotti comenta que:

o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. (1994, p. 61)

Desta forma, por meio da teoria das Representações Sociais, insere-se o esforço na busca de soluções dos problemas da educação no processo que articula o estudante, em sua especificidade e complexidade, à totalidade social, dentro do movimento histórico que os engloba em espaço e tempo definidos.

Sobre o assunto, Gilly esclarece que:

[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação [...] (2002, p. 233)

Portanto, analisar o campo educativo e suas relações tem contribuído, significativamente, para desvendar diversos problemas que afetam diretamente comunidades das instituições de ensino, conduzindo-as a inúmeros processos de reflexão para equacionar as propostas contidas nos planos de curso em relação à forma vivenciada na prática por estes estudantes.

CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

2.1.1 Contexto Histórico

A história da educação básica de adultos deu início na década de 30, quando surge as primeiras formulações do sistema público de educação elementar no país.

Neste momento a sociedade brasileira passava por inúmeras transformações, associada ao processo de industrialização e concentração populacional nos centros urbanos, resultando fatores de influência para aumento de oferta do ensino básico que abrangesse os diversos setores sociais. Essa necessidade de ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo brasileiro, mais exatamente a partir da experiência encabeçada por Anísio Teixeira¹, conforme explica Paiva (1987, p. 172).

A educação de adultos começa a assumir importância desde o início dos anos vinte (20), embora englobada no problema mais geral da difusão do ensino elementar. A primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento da educação elementar é o Convênio Estatístico de 1931 no qual se inclui a categoria ensino supletivo.

Posteriormente a Constituição de 1934 adotou pela primeira vez, a educação como direito de todos, em caráter nacional. Como se vê na Constituição Federal Brasileira no artigo 149:

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

A partir desta ação o governo brasileiro passou a delinear diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades para os estados e municípios. Após a Segunda Guerra Mundial o posteriormente o Estado Novo², retoma-se a democracia e alinhado com ela as primeiras políticas públicas propostas à instrução dos jovens e adultos e resultando na ampliação dos esforços a nível nacional de expansão do ensino aos adultos.

Tal política é confirmada com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, onde a Educação de Adultos se torna oficial.

Porém somente em 1947, com 50% da população adulta analfabeta e a busca pelo cumprimento das solicitações da UNESCO que o Brasil lançou a Campanha Nacional de

¹ Anísio Spínola Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930.

² Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 29 de outubro de 1945.

Massa, a Campanha de Alfabetização de Adolescentes Adultos (CEAA), foi a partir deste momento que se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação. Em relação a este projeto, Paiva destaca que:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (1987, p. 178).

Um dos propósitos desta primeira etapa, seria uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (Ribeiro, 2001, p. 20)

De acordo com o Relatório do Serviço de Educação de Adultos de 1950, no período de 1947 a 1950, o movimento de ensino supletivo através da proposta CEAA, foi desenhado com a finalidade de atender dois objetivos centrais:

- o de estender a ação da escola primária a milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler;
- o de difundir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa (Brasil, 1950, p. 74).

Abriu-se, então, a discussão sobre a educação de adultos no Brasil. Segundo Ribeiro (2001, p. 23) “Nessa época, o analfabetismo era visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro”. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológico e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (Cunha, 1999).

Como reforça Paiva (1990, p. 10):

A grande campanha de alfabetização de adolescentes e adultos lançada na segunda metade dos anos 40 com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário apresentou resultados semelhantes aos programas do mesmo tipo criados em muitos outros países do mundo. Depois de um período curto de grande êxito, em que atendeu a demanda reprimida, essa campanha entrou numa letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar.

Outras campanhas operavam em âmbito nacional, mas não tiveram resultados significativos eram elas: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1942, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Segundo a UNESCO (2008, p. 21):

No final dos anos 50, inúmeras críticas eram dirigidas às campanhas, devido ao seu caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de

tempo e a inadequação dos programas, modelos e matérias pedagógicos, que consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

Na década de 60 com o implemento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, vê a educação como direito de todos e novos projetos e ações foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação em idade própria.

Assim, neste contexto entra em cena o pensamento de Paulo Freire, bem como, sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirando os principais programas de alfabetização do país. Em virtude dessas concepções, o analfabetismo não é mais visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade que tem como base a injustiça e a desigualdade. Desta forma foram fortalecidos os movimentos de educação e cultura popular que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Segundo Brandão (2008, pp. 21-22) no que se refere ao método de Freire:

Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor, dá para pensar sem susto, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode nunca ser feita por um sujeito isolado, não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

De tal modo, a proposta de Paulo Freire fortalecia a educação como papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herdada de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, projetando em uma consciência crítica. (UNESCO, 2008)

Tal projeto ganhou força no ano de 1964 com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que propunha a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela visão de Paulo Freire, infelizmente essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.

A ditadura militar³ foi um período marcado por momentos de extremo autoritarismo, violência, repressão e por diversos outros métodos utilizados para manter o regime. Assim, a educação neste período esteve submetida aos mecanismos de controle desse regime militar.

Como descreve Moura (1999, p. 31) “As ações do período militar refletem a proibição da utilização da proposta de Freire. Em todos os anos de repressão as práticas de alfabetização patrocinadas pelo poder público centrar-se nas preocupações políticas, econômicas e ideológicas”. Até porque as propostas de Paulo Freire representavam uma ameaça, pois tais ideias tinham como objetivo a emancipação dos sujeitos, tornando-os um ser pensante, responsável, consciente de seus direitos, bem como, de seus deveres e

³ A ditadura militar no Brasil, ou Quinta República Brasileira, foi o regime instaurado em 1º de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares.

plenamente crítico. Desta forma, o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores, coibindo e proibindo os métodos Freiriano, essa política visava o pleno controle do estado.

Em 1967 este regime cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o respaldo da Lei 5.379/67, tendo por objetivo erradicar o analfabetismo e desenvolver a educação continuada de adolescentes e adultos, esta ação teve como base: o de levantamento de recursos, a constituição de campanhas civis em prol da alfabetização, a lei relativa ao recrutamento militar e ensino (Lei nº 5.400, 1968) se referindo à alfabetização de recrutas conforme artigo 1º onde ressalta que: “Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se”.

Esta implantação do MOBRAL Ribeiro (2001, p. 28) menciona que:

O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador.

O regime militar conseguiu estender o MOBRAL por todo o país, no entanto não cumpriu a promessa de erradicar o analfabetismo, com a redemocratização na gestão do presidente José Sarney⁴ o MOBRAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Nacional de Jovens e Adultos (EDUCAR).

Com a criação da Fundação Educar, o Governo Federal optou por terceirizar os serviços educacionais, passando para instituições de fomento e apoio técnico mediante convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias. (Di Pierro, 2001)

A Fundação Educar, tinha por objetivo acompanhar e supervisionar as instituições e secretarias que recebiam recursos para executar seus programas, porém, em 1990 a fundação foi extinta pela omissão do Governo Federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos.

Com a extinção, criou-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos e a missão foi descentralizada para os municípios ou confiadas às organizações, que frequentemente atuaram em parceria através de programas.

Assim, a história da EJA no Brasil chega à década de 90 doente, clamando por socorro e reformulações nas diversas áreas e em especial de cunho social e pedagógica.

Segundo Rummert e Ventura (2007, p. 31), por mais que “a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade”. As políticas educacionais não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição, priorizou-se a universalização do acesso às

⁴ José Sarney de Araújo Costa, é um advogado, político e escritor brasileiro. Foi o 31º Presidente do Brasil e o 20º Vice-presidente do Brasil.

crianças e adolescentes ao ensino fundamental, os outros níveis dentre eles a Educação de Jovens e Adultos foram esquecidos e rebaixados a outros planos secundários na agenda das políticas educativas. (UNESCO, 2008)

Todavia, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 (1996), ressurgiu uma nova expectativa quando esta destacou dois de seus artigos (artigos 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria. Além do artigo 4º inciso VII prevendo a oferta da Educação de Jovens e Adultos, com características e modalidade adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo condições de acesso e permanência na escola aos educandos que são trabalhadores.

Nesta perspectiva, em 1997, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso⁵, criou-se o Programa de Alfabetização Solidária, buscando preencher a lacuna que pairava desde o início da década de 90. Esse programa permanece até os dias atuais, sendo conhecido pela sigla PAS ou por Alfamol.

Nesse período realizou-se na Alemanha/Hamburgo a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO. Essa conferência representou um marco na história, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

A partir de então, temos um novo tempo para a educação de jovens e adultos no Brasil, pois em 2000 sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em 2003, o presidente Luiz Inácio da Silva⁶, cria o Programa Brasil Alfabetizado, juntamente com a progressiva inclusão desta modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), a partir do ano de 2007. O programa conta com a participação do governo, empresas, Instituições de Ensino Superior - IES, Organizações não Governamentais - ONG's, associações e outras organizações de sociedade civil.

Assim, o Brasil avança na busca de mudanças no quadro crítico da Educação de Jovens e Adultos, no entanto, deve-se entender que o país historicamente reproduz através da apartação, da segregação, do preconceito e da violência com que são tratados seus concidadãos, altos índices de analfabetismo como marca da exclusão social.

O preconceito e o estigma se instauram socialmente nas concepções que a própria sociedade cria e reproduz como verdades e nesse sentido Freire (2001, p.15), descreve:

⁵ Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, é um sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi o trigésimo quarto presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 a 2003

⁶ Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro. Foi o trigésimo quinto presidente do Brasil, cargo que exerceu de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbal preguiça".

Enquanto o Brasil enxergar a Educação de Jovens e Adultos como uma jogada política não promoverá uma mudança significativa para esse segmento, pois a mesma não pode ser vista como chance de implementação de novas políticas públicas produtoras de votos, mas sim como uma necessidade real e gritante por parte da população que almejam condições dignas e concretas de educação, cidadania e conseqüentemente seu empoderamento.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos brasileira é um tema que desperta interesse por parte da sociedade, das áreas de estudo e pesquisa, visando dar significado aqueles que estão à margem da sociedade, esta visão é claramente proposta na Declaração de Hamburgo (1997, p. 1):

A educação de adultos, é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida.

Por fim, após caminhar pelo contexto histórico na observância nas ações que interferiram na Educação de Jovens e Adultos, notamos que nos primórdios o objetivo era garantir a domesticação alicerçado ao compromisso com a profissionalização, no entretanto até hoje há intenso debate sobre os verdadeiros objetivos e ações metodológicas a serem empreendidas visando a construção do sujeito, também não podemos deixar de reconhecer que mesmo com todas as dificuldades apresentadas, seu papel na sociedade brasileira cresceu nos últimos anos notoriamente através das diversas ações sociais e governamentais.

2.1.2 Propostas da Educação de Jovens e Adultos

Como percebemos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem crescido nas últimas décadas com base nas políticas públicas implementadas, o resultado é a abertura de novas vagas para um público cada vez mais heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamentos. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente

vinha sendo excluído socialmente, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar.

Tais características são retratadas por Andrade (2004), "os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de estudantes, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar"". São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho.

São estudantes que tem uma característica de responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades acerca dos acontecimentos da vida. Já trazem consigo suas vivências quando chegam à instituição, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas como afirma Paulo Freire (1996) "São saberes nascidos dos seus fazeres." Esses saberes devem ser respeitados pela instituição educacional, como ponto de partida para a aquisição de novos saberes.

Portanto, são homens e mulheres, trabalhadores(as) empregados(as) e desempregados(as) ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas.

Deste modo, a ação social alinhada à educação de adultos tem buscado contemplar em suas propostas a inserção daqueles que estavam à margem, atuando na transformação social através do processo educativo, como afirma a Declaração de Hamburgo (1997, p. 01):

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

No entanto, o papel da instituição é fazer com eles encontrem o desejo em descobrir, em aprender levando-os a buscarem uma mudança no quadro em que vivem como afirma Comenius:

[...] é imprescindível despertar [...] o amor pelo saber e pelo aprender [...] o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades". (Comenius, 1997, pp. 168-169).

O adulto, para a Educação de Jovens e Adultos, é geralmente o imigrante que chega às grandes metrópoles originários de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais

não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), e o jovem é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, nos processos de aceleração, visando dar o ar de maiores chances, para concluírem o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

Segundo Corti e Vóvio (2007, p. 12)

as pessoas não são pobres porque são analfabetas, ou seja, não é o fato de não saber ler e escrever que as torna pobres. Ao contrário, é a situação de pobreza que leva à exclusão social e educacional.

Assim, por meio da educação o sujeito é participante e agente de mudança na sociedade em que está inserido, pois quando retornam à escola podem ser motivados pela satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade.

A escolarização de jovens e adultos está muito além das letras, eles já trazem consigo uma vasta e diversificada experiência de vida, não são como as crianças, são pessoas que já passaram por inúmeras fases na vida e que agora buscam romper barreiras.

Conforme Corti e Vóvio (2007, p. 40),

O processo de aprender é algo tão corriqueiro e permanente que mal nos damos conta de todas as aprendizagens que realizamos e pouco refletimos sobre como aconteceram. Muita gente acredita que o aprendizado ocorre apenas durante a infância ou na fase escolar, mas não é bem assim. Não há uma idade apropriada para aprender, e sim múltiplas possibilidades de aprendizado ao longo de toda a vida.

Desta forma, é extremamente necessário compreender que os educandos das classes da EJA chegam a instituição trazendo consigo saberes socialmente construídos ao longo da vida, conforme ressalta Freire (1996, p. 33):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes.

Os estudantes da EJA, como Freire destaca devem ser questionados e instigados a discutir a razão dos saberes, a pertinência dos mesmos para a sua vida diária, levando-os a reconhecerem que são agentes de mudanças utilizando o seu próprio saber, que de maneira formidável podem interagir, buscando compartilhar e adquirir conhecimento.

A escolarização de jovens e adultos, não pode apenas visar que ao final do programa, ou do ano letivo obtenha uma conclusão ou certificação, mas que possam gerar cidadãos conscientes, providos de força social através de uma proposta de educação que promova a liberdade, como destaca Reis:

Essa contribuição da educação à transformação da sociedade só ocorre a partir de iniciativas político-pedagógicas, sob determinados condições objetivas, proporcione-se não só a constituição de um sujeito de um saber (epistemológico), mas também de um sujeito de poder (político) e de um sujeito que acolhe e é

acolhido (amoroso), como base de um e de outro. Saber como forma de poder. Poder como forma de saber. (Reis, 2011, p. 48)

Os estudantes construindo na perspectiva do saber, devem agir criticamente, porém este conhecimento por si só não é libertador, é preciso associar a uma causa. O saber está intimamente ligado à nossa existência e por isso não pode ser instrumento de compra e venda, esta sabedoria é uma arma muito poderosa quando usada corretamente por pessoas habilitadas para tal tarefa, assim ela pode intervir diretamente na sociedade. (Gadotti, 2005)

Assim, o processo educativo como proposta deve estar voltado para a formação social e política dos sujeitos, não apenas promovendo a escolarização até porque “os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem” (Vygotsky, 1996, p. 115).

Desta forma, tal capacidade deve ser usada e instigada, entendendo que não pode ser encarada como uma prática revolucionária, engessada e como um processo puramente político. Conforme Freire (1997, p. 94) “Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num ‘comício libertador’ ”.

A educação libertadora deve ser realizada juntamente com outras práticas educativas e sociais, para que se transforme de fato a realidade (Freire, 1999). Constituindo a educação como ponte que liga a sociedade, e pode atuar contra a exclusão social.

Paulo Freire orienta que:

Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. (Freire, 1987, p. 199)

Portanto, a escolarização de jovens e adultos está para além dos conteúdos programáticos, pois a mesma encontra-se num processo de construção de cidadania, desenvolvimento social e intelectual, favorecendo a liberdade, socialização e aguçando o senso crítico dos sujeitos nela inseridos.

2.2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A gênese da educação para o trabalho no Brasil deu início desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”. (Fonseca, 1961, p. 68).

Com o aparecimento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e da Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual destinava-se

ao filho de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria aferir as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação.

Nesse mesmo tempo, foram construídos os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem aprisionados que tivessem alguma condição de produzir.

Posterior a isso, o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estancado com a proibição da existência de fábricas em 1785. Isso aconteceu devido ao receio da época de que:

“O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil”, (Alvará de 05/01/1785 in Fonseca, 1961).

A narrativa da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800, com a adoção do padrão de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao amparo da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Com a chegada da realeza portuguesa em 1808 e a conseqüente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal, de acordo com Garcia (2000).

Em 1889, ao fim do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro (como eram chamados os governadores na época), Nilo Peçanha⁷ iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionalizantes naquela unidade da federação: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola.

⁷ Nilo Procópio Peçanha foi um político brasileiro. Assumiu a Presidência da República após o falecimento de Afonso Pena, em 14 de junho de 1909 e governou até 15 de novembro de 1910.

O ano de 1906 foi marcado pela solidificação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os estudantes dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho;
- A Comissão de Finanças do Senado acrescentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro;
- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena⁸, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”.

Com a morte de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

O Congresso Nacional sancionou em 1927 o Projeto de Fidélis Reis⁹ que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa Inspeção foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de ampla expansão do ensino industrial, estimulada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

A Constituição Brasileira (1937), foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

“O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse

⁸Afonso Augusto Moreira Pena foi um político brasileiro. Membro do Partido Republicano Mineiro, foi posteriormente deputado federal, governador do estado de Minas Gerais, vice-presidente e presidente.

⁹Fidélis Reis foi um político brasileiro e deputado federal pelo o estado de Minas Gerais.

dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.”

Assim, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei nº 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Em 1941 vigoraram uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema” que remodelou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos:

- O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- O ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- Os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a proporcionar a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, convencionalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os estudantes formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

O governo de Juscelino Kubitschek (JK)¹⁰ (1956-1961) traz a marca do aprofundamento da relação entre Estado e economia. Neste período, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK nesses cinco anos prevê investimentos maciços nas áreas de infraestrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos). Pela primeira vez contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos. O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna de maneira compulsiva, o técnico-profissional, em todo currículo do segundo grau. Um novo modelo se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse

¹⁰ Juscelino Kubitschek de Oliveira foi um médico, oficial da Polícia Militar Mineira e político brasileiro. Ocupou a Presidência da República entre 1956 e 1961.

tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam significativamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – (CEFETs). Essa alteração confere àquelas instituições mais uma imputação, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394, considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

O Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Em meio a essas difíceis e polêmicas transformações da educação profissional de nosso país, retoma-se em 1999 o processo de mudança das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978.

Em 2006, com o Decreto 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental, médio e educação indígena.

Em síntese, o ensino profissionalizante brasileiro por décadas esteve associado à representação de que o estudante dessa modalidade de ensino estaria em busca de uma formação meramente técnica e voltada exclusivamente para as questões do trabalho. Historicamente o processo de reconhecimento institucional e da oferta educativa nesses espaços foi relacionado à garantia de acesso das classes sociais menos favorecidas ou daqueles que não teriam condições acadêmicas de ingressar em cursos de nível superior.

Atualmente, o ensino profissionalizante ocupa relevante espaço nas políticas educacionais. As instituições federais de ensino são apresentadas como espaços ricos e convidativos para o investimento na formação profissional qualificada da comunidade

acadêmica e também para a cooperação significativa com o crescimento socioeconômico do país.

2.3. OS INSTITUTOS FEDERAIS COMO ESCOLA

2.3.1 Contexto Histórico da Escola

Ao viajarmos na imensa história da educação, mais especificamente na escola enquanto instituição de ensino nos deparamos com um vasto campo de análises e estudos, tornando-se necessário identificarmos sua origem, bem como suas funções.

Segundo Revelat (2009, p.1) “a escola surgiu nas civilizações da Mesopotâmia e do Egito e desde a sua gênese, ela foi um estabelecimento restrito as elites. Não obstante, esse quadro sofreu alterações no século XVIII com o movimento da ilustração. Essa corrente de pensamento defendia o ideal de escolarização para todos”, porém a instituição escolar sempre foi um instrumento transmissor de ideologias, e era cingida a um grupo mínimo de indivíduos.

Em uma reportagem, à revista online Mundo Estranho às professoras Carlota Boto e Cecília Cortez¹¹ (2008), descrevem sobre o surgimento da escola e segundo as mesmas, a primeira escola foi fundada na Europa no século XII. Isso se considerarmos o modelo de instituição escolar que temos hoje, com professores e estudantes. Na Grécia antiga os alunos eram educados, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa medieval o conhecimento ficava restrito aos membros da igreja e a poucos nobres adultos. A palavra “escola” vem do grego *scholé*, que significa, acredite se quiser “lugar do ócio”.

A escola era considerada como um lugar de ócio, isso porque as pessoas iam à escola em seu tempo livre para refletir. Vários institutos de ensino foram criados pela Grécia, por iniciativa de diferentes filósofos. As escolas geralmente eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo fundador e cada uma valorizava uma área do conhecimento. A escola de Sócrates, um exímio orador, por exemplo, era muito forte no ensino da eloquência, que é a arte de se expressar bem. Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos 19 e 20. (Revelart, 2009)

No que tange o cobrimento histórico do surgimento dessa instituição denominada escola, entende-se que as primeiras manifestações de ensino surgiram há quase 2400 anos. E de acordo com a história no ano 400 a.C, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme,

¹¹ Carlota Boto e Cecília Cortez, são professoras da faculdade de educação da USP.

sendo considerada uma das primeiras formas de escrita, esse saber escrito era ensinado de pai para filhos e em casa. Já em 387 a.C Platão, filósofo grego, criou uma espécie de escola onde se estudava filosofia e matemática por meio de questionamentos. O protótipo escolar ficava nos jardins de Academos, em Atenas, daí veio o termo “academias”. Posteriormente, em 343 a.C nas famílias mais abastadas era comum se pagar um preceptor, um mestre com mais conhecimentos que guiasse as crianças nos estudos. Em 343 a.C Aristóteles, por exemplo, tornou-se preceptor de Alexandre, o Grande, rei da Macedônia. (Boto e Cortez, 2008)

Segundo Boto e Cortez (2008, p. 01) “no século 4 a.C surgem as primeiras "instituições escolas". Eram locais onde mestres ensinavam gramática, excelência física, música, poesia, eloquência, mas não existiam salas de aula no molde atual. Esse modelo durou séculos, até as escolas modernas”.

Desta forma, podemos entender que a escola começou a delinear seus espaços e configurações já no século 4 a.C, no entanto ainda não se configuram como as atuais, com professores por disciplina, um horário fixo para as aulas e turmas separadas.

Já no século 12 surgem na Europa às primeiras escolas nos padrões atuais, com estudantes nas carteiras e professores em salas de aula. Eram obras de instituições de caridade católicas que ensinavam a ler, escrever, contar e, juntos, iam transmitindo as lições do catecismo.

Avançando pelos séculos até chegarmos ao Brasil, nota-se que em 1549 é fundada por um grupo de jesuítas a primeira instituição escolar no país, na cidade de Salvador, posteriormente a segunda no ano de 1554 em São Paulo sendo marcada como data da fundação da cidade. Nessas ensinava-se a ler, escrever, matemática e a doutrina católica. Em 1792 é criada a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, que, com o tempo, foi agregando outras especialidades e acabou tornando-se a Escola Politécnica da UFRJ. Ela ganhou o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1920. (Boto e Cortez, 2008)

Assim, a escola começou a ganhar espaço perante o poder público que foi movido a construir outras para melhor atender a população e o objetivo de um país letrado, aliado aos primeiros responsáveis pela educação, a família.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, LDB, 1996, p. 1)

Desta forma, compreender que a instituição de ensino é a única responsável para transmitir ensino aos estudantes é incoerente, pois a educação é em primeiro lugar é um dever da família, do estado e conseqüentemente a instituição escolar alinhada a esses componentes previstos no artigo citado, torna-se uma ferramenta de transformação social.

2.3.2 Objetivos e funções da instituição escolar

Ao longo dos séculos a escola vem se estabelecendo como uma das principais instituições responsáveis pela difusão do saber/ensino, segundo Libâneo (2008), “a educação escolar é um sistema de instrução e ensino de objetivos intencionais, sistematizados e com alto grau de organização, dando a importância da mesma para uma democratização maior dos conhecimentos”. Nessa perspectiva Libâneo (2008, p. 38) elenca alguns objetivos da escola as quais são:

- Preparar os estudantes para o processo produtivo e para a vida numa sociedade tecno-científica-informacional;
- Proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas;
- A formação para a cidadania crítica e participativa;
- Formação ética.

A escola cumprindo seus objetivos e tendo uma educação de qualidade pode promover o domínio do conhecimento para os indivíduos nelas inseridos, levando a um desenvolvimento social, bem como, individual dos cidadãos de maneira geral. É o que afirma Libâneo:

Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todo o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (2005, p. 117)

Já para Saviani (1980, p. 51) as instituições educacionais teriam a função de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação e a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”. Desta forma, promover o homem seria “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. (Saviani, 1980, p. 52)

Na visão de Sacristán e Gómez (2000) a instituição escolar deve prover os indivíduos não só os conhecimentos, ideias, habilidade e capacidade formais, como também, atitudes, interesses e pautas de comportamento tendo como objetivo básico a socialização dos alunos para: "prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho [...] e [...] que se incorporem à vida quatro funções que são”:

- **Função reprodutora:** garantir a reprodução social e cultural como requisito para sobrevivência mesma da sociedade. (p. 14);
- **Função educativa:** utilizar o conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução. (p. 22);

- **Função compensatória:** atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social. (p. 24);
- **Função educativa:** provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os (as) alunos (as) assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola. (p. 25).

Desta forma, podemos entender que o instituto educativo tem uma função muito importante no desenvolvimento do indivíduo, que seria a socialização. E esse processo, de socialização é muito complexo, sutil, com profundas contradições e resistências individuais e grupais. (Sacristán & Gómez, 2000) “A escola é um cenário permanente de conflitos [...]. O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal [...] entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer”. (Enguita, 1990 apud Sacristán & Gómez, 2000)

E é nesse contexto de negociações que vai se delineando o processo socializador, tal como afirma Bernstein (1987), que este instituto de educação “deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência”. (apud Sacristán & Gómez, 2000, p. 25)

Assim, os Institutos Federais como escola é um lugar que deve, ou pelo menos deveria oportunizar a convivência entre os indivíduos, não pode ser entendida apenas como transmissora de conteúdo, pois contribui diretamente para a formação social dos sujeitos, disponibilizando seus ambientes para a formação de experiência, tendo o seu ingresso amparo legal, como podemos perceber na Constituição Federal (1988), em seu artigo 206 inciso I, “que o ensino será ministrado a partir do princípio de igualdade de condições para acesso e permanência”, além de prezar pela qualidade intelectual e social conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que aporta em seu artigo 3º inciso IX garantia de padrão de qualidade e no inciso IX vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais.

Esse direito não pode ser negado a nenhum cidadão desejoso de estudar, e exercendo esse direito os educandos das classes de Educação de Jovens e Adultos devem participar, como atores de seu próprio desenvolvimento, tendo a instituição escolar como um instrumento de socialização, assim Paulo Freire (1996) nos alerta sobre essa função socializadora, no sentido da interação e colaboração: “é o lugar onde se faz amigos. [...] Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima. [...] Numa escola assim, vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. E por aqui podemos começar a melhorar o mundo”.

2.3.3 Os Institutos Federais como escola de Educação de Jovens e Adultos

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Instituto Federal deve ser um lugar que proporcione o diálogo dos alunos, bem como a sua escuta, ou seja, deve

ser um lugar onde o estudante tenha a liberdade de falar, ao mesmo tempo ser ouvido, onde as visões de mundo possam ser comparadas e debatidas, onde sonho possa ter lugar. (Corrêa, 2009)

Assim, Paulo Freire reforça a necessidades de escola ser:

[...] tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (Freire, 1997, p. 5)

Então, como bem argumentam Corrêa (2009) e Freire (1997) a instituição preparada para atender o público de jovens e adultos deve ser um lugar que esteja aberta para novos desafios, bem como grandes surpresas, não podendo ser um lugar rígido e “engessado”, que não se encontre pronta para mudanças e conquistas.

Segundo Reis (2011), relatando sua experiência, diz que os educandos da EJA têm uma ideia bastante difundida e poderíamos dizer que se encaixa com o pensamento de vários dos estudantes dessa modalidade, onde entendem que a instituição escolar se apresenta com as seguintes características:

Uma sala com quatro paredes, um quadro de fazer anotações/escrever conteúdos (podendo ser negro, verde ou branco se a instituição tiver melhores condições), uma mesa com cadeira à frente ou ao lado do quadro. Colegas de sala sentados em carteiras, uma atrás da outra. Livros com muitos deveres de casa. Um professor (sujeito) que difunde conhecimento e um aluno (objeto) que o consome. Aluno que comprova seu aprendizado através de avaliação, principalmente por meio de provas. [...] (pp. 70-71)

No entanto, podem ser surpreendidos quando não encontrarem as maiorias das características acima descritas, pois nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos deve-se tomar um rumo diferente do exposto, necessitam ser levados e instigados a serem os primeiros a falar, rompendo o silêncio que muitas vezes trazem consigo. (Reis, 2011)

São necessárias, nesse espaço, uma cultura de acolhimento e uma gestão do cuidado, que permitam aos estudantes dizer: “aqui é um lugar onde eu me sinto acolhido, onde eu sou escutado, onde eu posso dizer o que penso, meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem”, O espaço escolar deve ser, enfim, um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinamento é substituído por relações ético-afetivas. (Corrêa, 2009, p. 7)

Uma das principais características específicas se tratando da EJA é justamente esse acolhimento, até porque em sua grande maioria são pessoas que trabalham, chefes de família, em busca de melhores condições no trabalho e reconhecimento social, assim, necessitam de um ambiente acolhedor para que possam neles interagirem e aprenderem. Desta forma, como expõe Corrêa (2009) esse espaço tem que ser acolhedor com uma gestão

de cuidados e atenção, pois assim sendo, se tornará uma arma contra a evasão escolar, por proporcionarem aos estudantes um lugar de convivência harmoniosa com seus semelhantes, propício a novas amizades e sobre tudo de aprender e ensinar.

Segundo Corrêa (2009), para receber o público adulto deve tomar algumas providências:

“Uma instituição pensada para adultos deve ser necessariamente diferente de uma para crianças. Exatamente por serem adultos, todos devem participar das discussões de organização. A escola de adultos procura compreender a dinâmica vivida pelos estudantes em seu cotidiano. Pensar a gestão da escola a partir da participação dos alunos, em uma distribuição de responsabilidades” (p. 8)

Essas ideias corroboradas pelos autores mencionados, devem refletir nos Institutos Federais como escola de Educação de Jovens e Adultos em ações pensadas e analisadas numa vertente diária de acolhimento que propicie as vivências e experiências, para que as mesmas possam ser geradoras de aprendizagem, certo que o “aprendizado possibilita e mobiliza o processo de desenvolvimento”, e ainda, “o aprendizado constitui-se como necessário e universal para o desenvolvimento do humano”. (Rego, 2002, p. 53)

2.4. DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA): O DISCURSO OFICIAL

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão do governo federal de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica. Nesse decreto o programa restringia-se somente à Rede Federal de Educação Tecnológica, porém com o Decreto nº 5.840/2006, que revogou o anterior foi permitido a expansão desta modalidade para outras redes de ensino (públicas e privadas). No entanto, a obrigatoriedade da oferta de cursos do PROEJA pela Rede Federal permaneceu, conforme disposto no art. 2º do decreto de 2006: “As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007” (Brasil, 2006, p. 1). Além disso, no parágrafo segundo deste mesmo artigo, o decreto impôs a estas instituições a reserva, a partir de 2006, de “[...] no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior” (Brasil, 2006, p. 1).

Anteriormente ao Decreto, algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a discutir o Programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos.

Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do Programa, indicaram a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontinuadas. Tal perspectiva aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Pensar na proposta dessa política nessa perspectiva pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997 (In: Ireland, Machado, & Paiva, 2004). Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido *lato*, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele.

Assim, o PROEJA traz novos desafios para a construção e a consolidação desta proposta educacional que se baliza por uma política de inclusão social emancipatória, diante de um público em condições de vulnerabilidade social. Onde o que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do estudante; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é a formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral.

Por isso, o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é apresentado como um grande desafio social. A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão, formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científicos tecnológicos e histórico sociais, trabalho, ciência e cultura, e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social.

O PROEJA busca resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos, no intuito de ser um poderoso instrumento de resgate social de uma imensa parcela de vulneráveis brasileiros excluídos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora das instituições.

Em síntese, os grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não tiveram proximidades: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos, articuladas com sujeitos marginalizados ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Contudo, deslumbrar o discurso oficial do programa enche os olhos de esperança, mas é preciso analisar o sentido e o impacto da obrigatoriedade do PROEJA na Rede Federal Tecnológica, na esfera da prática, assim Moura (2006) destaca um conjunto de problemas que estas instituições passam a enfrentar, com sua implementação:

- Desrespeito à autonomia administrativa e pedagógica das instituições da rede;
- Agravamento da restrição orçamentária, inexistindo ampliação de recursos para contratação de novos docentes e adequação da infraestrutura; precária experiência pedagógica da rede federal na modalidade EJA;
- Pouco tempo hábil para discussão e elaboração de currículos que efetivamente atendam a necessidade de integração da educação profissional com a EJA, no nível do ensino médio;
- Praticamente nenhuma abertura para participação de docentes da rede federal na discussão da elaboração do PROEJA antes de sua criação.

Diante desse quadro, Moura (2006, p. 71) assevera o risco de que o PROEJA acabe se tornando apenas “[...] mais um programa focal e contingente no âmbito educacional [...]”, a exemplo de tantos outros programas. Considerando-se especificamente da EJA, a questão é ainda mais problemática, visto a histórica sucessão de gerações de adultos no Brasil que têm o seu direito à escolarização no momento apropriado de suas vidas reiteradamente negado.

CAPÍTULO III – O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ARTESANATO NA MODALIDADE PROEJA NA PERSPECTIVA DO PLANO DE CURSO: A REALIDADE DESEJADA

3.1 O Artesanato e sua justificativa como curso técnico integrado

O artesanato brasileiro possui resultados muito admiradores em outros países. Segundo os indicativos da Apex-Brasil durante 22ª Feira Nacional de Artesanato (FNA), a quantidade de artesãos que exportam cresceu, de acordo com pesquisa do (Vox Populi, 2010), durante a Feira, constatou que a cada dez artesãos dois realizam exportações, enquanto que em 2009 este número era de um para cada dez, caso esta perspectiva continue em 2016 teremos oito a cada dez artesões, esta crescente comercialização se deve pelo fato de que exportar é uma ótima opção para o negócio do artesão, já que o seu faturamento pode aumentar mais de 40% em relação aos artesãos que vendem apenas para o mercado nacional.

Por meio do Projeto Comprador (Apex-Brasil, 2014) e o tema verde e amarelo, acentuou-se o interesse de países como, Estados Unidos, Canadá, Bolívia, França, Índia, Portugal e Japão, em comprar peças artesanais nacionais para realizarem eventos temáticos sobre o Brasil. Compradores como El Corte Inglês na Espanha e Portugal preveem investir, aproximadamente, 4 milhões de euros em compras no Brasil, nos segmentos de vestuário masculino, feminino e moda praia, bijuterias e acessórios, cama, mesa, decoração e móveis.

Ainda, segundo o levantamento de dados elaborado pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio as Micros e Pequenas Empresas), através do documento Setor de Artesanato no Distrito Federal: diagnóstico (Ferreira, 2005), há uma predisposição local para que as práticas artesanais se desenvolvam, desde que a formulação de planos e projetos para o seu desenvolvimento sejam compatíveis ao perfil de seus futuros artesãos, de modo a subsidiar empresários, instituições públicas e privadas e principalmente apoiar os microempreendedores.

Nesse documento de diagnóstico do SEBRAE foram identificados pontos importantes nas variáveis analisadas referentes ao sexo, idade, escolaridade, ocupação principal e secundária, renda, local de moradia e posse de bens. No que diz respeito a gênero, 70% são mulheres e entende-se que a prática do fazer tem esta maior participação por ser uma atividade tradicionalmente considerada feminina como crochê, bordado e costura. No critério faixa etária a média de idade para os artesãos foi de 44 anos. Quanto à escolaridade dos artesãos entrevistados, 27% tem apenas o ensino fundamental, 26% dos entrevistados o ensino médio incompleto e 39% dos respondentes tem até o ensino médio completo. Esses dados apontam que ao contrário dos artesãos de outras regiões no País, que têm uma formação mais rural, os artesãos locais habitam nas cidades satélites do Distrito Federal, em

um meio ao ambiente urbano, submetidos aos processos da cultura de massa urbana difundida pelos meios de comunicação.

Outro indicativo de urbanização é o número pequeno de filhos, pois 67,4% da amostra têm três ou menos filhos, e apenas 6% têm mais que 5 filhos o que seria comum em meios rurais. Quanto à ocupação principal, 70% declararam-se artesãos. Ainda quanto à principal fonte de renda, 64% têm como fonte de renda principal o artesanato e no desenvolvimento da atividade artesanal ocupam sua própria residência como espaço de trabalho, outros 25% utilizam a sede de suas associações para elaborar seus produtos.

No que tange as vocações regionais, a matéria-prima disponível orienta os segmentos artesanais que serão englobados. Nos quesitos matéria-prima utilizada destacam-se (fios, tecidos, couro, palhas) e técnica mais praticada as respostas foram desde a tecelagem, bordados, costuras, sapataria, cestaria e outras práticas diversas na qual a matéria-prima é processada e depende da disponibilidade no mercado local o seu fornecimento. No critério produtos e mês mais “forte” em termos de vendas para comercialização dos produtos, os cinco produtos artesanais mais vendidos foram no segmento de acessórios; bolsas 29,50%; 25% móveis; 15,9% panos de prato; 15,9% roupas e 13,6% almofadas. Além disso, atualmente o DF conta com o mais importante ponto permanente para comercialização de produtos artesanais, a Feira da Torre de TV, além de feiras que ocorrem quinzenalmente como a do Gilberto Salomão, BSB MIX e feiras anuais, como a Feira Internacional de Artesanato (FINAR) e o Salão Internacional do Artesanato.

Nesta perspectiva, esses dados vêm ao reforçar do projeto pedagógico local cuja formação contribui para a integração social do estudante, por meio do Curso Técnico de Jovens e Adultos em Artesanato com ênfase em moda sendo de fundamental importância na qualificação da força de trabalho além de incentivar a criação de novos empreendimentos locais já que se trata da região de maior relevância e expoente industrial no segmento de vestuário, moda e comércio no Distrito Federal.

3.2 Do público alvo, acesso e regiões com maior possibilidade de abrangência

O curso destina-se ao público de jovens e adultos, a partir dos 18 anos e com ensino fundamental completo, e é ministrado no período noturno das 19h às 22h30min, com aulas de 50 minutos.

O acesso ao curso de PROEJA em Artesanato é regido por edital próprio no qual constam as vagas e a forma de acesso por sorteio no site do Instituto Federal de Brasília, com entradas de novos alunos a cada semestre, pelos últimos editais foram abertas 40 vagas por semestre.

No que diz respeito as cidades de abrangência, a cidade satélite de Taguatinga onde se localiza o *campus* alvo desta pesquisa, faz divisa ao norte com as Regiões Administrativas (RA's) de Brasília e Brazlândia, ao sul com a de Riacho Fundo, a leste com as do Guará e Núcleo Bandeirante e a oeste com as de Ceilândia e Samambaia. Taguatinga é considerada a capital econômica do Distrito Federal, com importante centro comercial e polo de atração para a população das regiões próximas. Foi projetada com a finalidade de ser uma cidade dormitório, tendo sido fundada oficialmente em junho de 1958, em terras que antes pertenciam à Fazenda Taguatinga, nome de origem indígena que significa "ave-branca". Não raro, é chamada pelos habitantes locais simplesmente como "Taguá".

Em dezembro de 1964, passou a ser denominada RA III, cujo território incluía o núcleo urbano de Ceilândia. Em 1989, por força da Lei que criou mais quatro novas RA's no DF, Taguatinga sofreu redução de território por desmembramento de Ceilândia e pela cessão de área para o surgimento de Samambaia. Em 2004, com a criação de novas Regiões Administrativas por parte do Governo do Distrito Federal, a região passou por novo desmembramento com a elevação de Águas Claras à categoria de RA.

A Coletânea de Informações Socioeconômicas publicada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), traz dados interessantes como, por exemplo, a informação que um terço da população (32,7%) desta cidade se situa na faixa etária de 15 a 29 anos, 28,7% da população (o maior contingente) possui o ensino médio completo e apenas 9,7% possui o ensino superior completo. Ou seja, há uma parcela considerável da população que não tem acesso ao nível superior e não progride seus estudos além do nível médio. Em termos de pós-graduação, o quadro é ainda mais excludente: apenas 0,4% possui o grau de mestre ou doutor.

Em termos econômicos, chama atenção a renda mensal per capita de Taguatinga: R\$ 661,00 ou 2,5 salários mínimos. Esse valor é mais baixo que a renda média apurada pela Pesquisa Industrial - PIA 2008 em todos os setores industriais (R\$ 15 mil anuais ou em torno de R\$ 1,1 mil mensais). Parte da explicação se deve ao predomínio da atividade comercial (23,1%) como principal empregador na cidade enquanto que a indústria absorve apenas 1,1% da população residente urbana com o comércio rotineiramente emprega pessoas de menor qualificação e paga salários mais baixos, enquanto que a indústria exige certa qualificação técnica. Contudo, é interessante utilizar os dados relativos ao nível de escolaridade para também buscar uma explicação: o número reduzido de pessoas com escolaridade maior que o nível médio. Os dados de matrícula escolar corroboram o quadro preocupante em termos educacionais: as matrículas no nível médio representam menos de 41% das matrículas no nível fundamental.

Apesar da região de Taguatinga possuir uma boa expressividade econômica, basta percorrer alguns pouco quilômetros e teremos um público totalmente carente, a origem dessa

região é o lixão existente desde o início da construção de Brasília, às margens da rodovia Estrutural (DF-095), onde surgiram alguns barracos de catadores de lixo.

No início dos anos 90 contava com pouco menos de 100 domicílios, sendo posteriormente transformada em Vila Estrutural, pertencente à Região Administrativa do Guará. Em 1989, foi criado o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA, em frente à vila, no lado oposto da Via Estrutural, época em que se previa a remoção da Estrutural, para outro local. Várias tentativas foram realizadas neste sentido, mas em janeiro de 2004 o SCIA foi transformado na Região Administrativa XXV englobando a Estrutural como sua sede urbana. Atualmente, a área ocupada pela Estrutural passa por um processo de valorização, pois é a aglomeração urbana mais próxima da capital Brasília e próximo a Taguatinga. No entanto, é a região com menor renda domiciliar mensal do Distrito Federal.

Apesar do Instituto Federal de Brasília ter implementado um novo *campus* na cidade da Estrutural o mesmo ainda não possui oferta de PROEJA, cabendo os interessados recorrerem ao *Campus* Taguatinga devido à proximidade.

De fato, a região da Estrutural conforme dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, apontam que essa cidade conta com apenas quatro escolas de ensino fundamental e nenhuma escola de ensino médio, com este número insuficiente e a dificuldade de continuidade dos estudos, temos o fator mais preocupante em termos gerais. Dos 39.015 moradores da área, 17.334 (44,4%) têm apenas o ensino fundamental incompleto. Cerca de 36% da população é formada por jovens de 15 a 24 anos, há 2,2% de analfabetos e 0,5% tem ensino superior completo. A renda per capita da Cidade Estrutural fica em torno de R\$ 352,00 ou 0,6 salários mínimos. Os indicadores sociais e econômicos são ruins o que demonstra a carência de políticas públicas na região.

Segundo a administradora da Estrutural, Maria do Socorro Fagundes (2015) a mesma acredita que a per capita é resultado dos índices de educação. “Nós temos que investir na formação do pessoal. Existem muitos jovens fora da escola. É preciso trabalhar em parceria para trazer cursos profissionalizantes de área específica porque a maioria da população trabalha em construção civil e comércio e é daí que vem a renda per capita tão baixa”,

3.3 Dos objetivos desejados no curso

Objetivo geral do curso:

Atuar e contribuir para a integração social e do ensino aprendizagem através do PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), integrando às distintas formas de aprendizagem no mundo do trabalho e da economia criativa. Formar o técnico em artesanato como o profissional atuante no mundo do trabalho, que cria e produz trabalhos manuais em tecidos e correlatos dos produtos da moda, supervisiona o

processo de confecção do produto conforme padrões de qualidade, sequência de montagem, considerando as diversas formas de execução e as características da matéria-prima especificada, no varejo, atacado e cooperativas, explorando o repertório cultural existente no entorno do DF e Brasília.

Objetivos específicos do curso:

Os estudantes do Curso Técnico de Jovens e Adultos em Artesanato, após a formação, devem:

- Qualificar-se profissionalmente, tanto para atender ao terceiro setor, às associações e às cooperativas da região; quanto para constituir seu próprio negócio;
- Conhecer e gerenciar a produção de produtos artesanais como métodos de corte, costura e acabamentos;
- Acompanhar ou gerenciar equipes de trabalho que atuam na produção de artesanato em moda;
- Pesquisar inovações tecnológicas relativas ao segmento artesanal compreendendo a pesquisa de moda e matéria-prima, com vistas ao desenvolvimento de novos produtos para o mercado;
- Comunicar-se de forma adequada por escrito e oralmente;
- Desenvolver iniciativas para melhoria da ergonomia aplicada ao produto artesanal e conhecer e aplicar higiene, segurança e qualidade de vida no trabalho;
- Compreender o artesanato como atividade economicamente criativa ao dialogar diretamente com a primeira cooperativa do Curso Técnico Subsequente em Vestuário no campus Taguatinga;
- Verticalização do ensino a partir do acordo de metas estabelecidos pelo Ministério da Educação em 2009, através do aproveitamento dos saberes da experiência do Programa Mulheres Mil¹², no FIC de artesanato em resíduos sólidos, onde foi identificado mulheres com o ensino fundamental completo;
- Fazer a gestão de suas atividades de forma profissional e inseri-lo no mundo do trabalho.

3.4 Do perfil profissional desejado

As políticas, os programas e as práticas pedagógicas do Instituto Federal de Brasília *Campus* Taguatinga, deverão propiciar condições para que os egressos da Educação

¹² O Mulheres Mil é um programa que foi implantado, inicialmente, como Projeto Piloto, com o objetivo de promover a inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade.

Profissional Integrada de Jovens e Adultos apresentem um perfil caracterizado pelo Catálogo Brasileiro de Ocupações como também pelas atribuições descritas no Catálogo dos Cursos Técnico destinado à capacitação profissional do técnico em Artesanato.

O estudante do curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade PROEJA deverá desenvolver durante o seu curso: autonomia para criar e produzir trabalhos manuais em tecidos ou matérias-primas que são absorvidas pelos produtos e correlatos no segmento de moda; ser empreendedor; criativo, crítico e responsável; ser dinâmico, gerenciar equipes de trabalho quando estiver atuando em cooperativas, associações e confecções, propor ideias inovadoras; comunicar e apresentar estudos, conclusões e pareceres técnicos; promover relacionamentos interpessoais; desenvolver postura proativa, ética e profissional; solucionar problemas e sugerir alternativas de maneira abrangente; buscar constantemente o autodesenvolvimento.

3.4.1 Competências gerais

Dentro das competências gerais o Técnico em Artesanato deverá ser capaz de no exercício pleno de suas atribuições, atuar no setor de artesanato, de confecção, no departamento de beneficiamento de peças confeccionadas (bordados, acabamentos, embalagens) ou cooperativas que desenvolvam produtos de vestuário ou acessórios em geral.

Este profissional também terá competência para pesquisar e testar novos materiais e trabalhar com várias técnicas e ferramentas associadas. Além disto o Técnico em Artesanato será capaz de transformar a sua habilidade manual em negócio, fazendo a gestão de suas atividades. Poderá ainda exercer as seguintes funções:

- Analisar, coordenar e desenvolver equipes de trabalho que atuam na produção, aplicando métodos e técnicas de gestão administrativa e de pessoas;
- Elaborar ficha de um produto e seu custo;
- Desenvolver ou aprimorar ferramentas e acessórios que colaboram para a sua produtividade;
- Projetar melhorias nos sistemas convencionais de produção artesanal;
- Conhecer processos de produção fabril;
- Administrar, planejar e controlar processo, ferramentas e matéria-prima;
- Conhecer os sistemas de organização artesanal e confeccionista, seu ambiente externo e interno.

3.4.2 Competências específicas

O Técnico em Artesanato, no exercício pleno de suas competências, poderá atuar no setor de artesanato, de confecção ou cooperativas que desenvolvam produtos de vestuário em geral, podendo exercer, entre outros, as seguintes atribuições:

- Criar e realizar produtos inovadores no segmento de acessórios;
- Identificar acabamentos e melhorias em peças de baixa complexidade (bordados, crochês, fuxico) nos diversos segmentos do vestuário (cama mesa e banho, acessórios, festa, infantil, etc.);
- Saber adaptar matérias-primas aos produtos a serem comercializados;
- Inovar em processos artesanais;
- Elaborar estratégias para novos empreendimentos ou associações;
- Embalar e apresentar seus produtos privilegiando a estética, a segurança e a informação sobre o mesmo, com vistas também ao armazenamento e transporte;
- Ter noções de exportação;
- Saber pesquisar e experimentar novas técnicas e materiais alternativos;
- Reconhecer a identidade e a vocação regional do DF para agregar a dimensão expressivo simbólica e identitária em seus produtos, possibilitando novas linguagens.

3.4.3 Campo de atuação profissional

O Técnico em Artesanato contribui para o desenvolvimento de uma coleção de itens de moda podendo exercer atividade criativa e empreendedora no seu próprio negócio.

Compete ao profissional criar e produzir trabalhos manuais com diversos materiais conforme padrões de qualidade, sequência de montagem do produto, considerando as diversas formas de execução e as características de matéria-prima especificada.

Poderá atuar em unidades de turismo; exposições e feiras; lojas e produtoras de artesanato de forma autônoma e cooperativas de artesanato.

3.5 Características da organização curricular do curso

As características da organização curricular do curso são baseadas em:

- Atendimento às demandas sociais, de inclusão e integração na sociedade para o mundo do trabalho;

- Conciliação das demandas identificadas com a vocação, a capacidade institucional e os objetivos do Instituto Federal de Brasília e do Campus Taguatinga;
- Estrutura curricular que evidencie as competências gerais da área profissional e específicas de cada habilitação;
- Carga horária semestral programada de forma a otimizar o período total para a execução do curso, respeitando a carga horária mínima de cada área, de acordo com a legislação vigente;
- Planos integradores, que envolvam as bases tecnológicas específicas com suas competências, apresentados pelo discente, ao colegiado do curso, ao final de cada módulo, para análise dos docentes que ministram aulas neste módulo de qualificação;
- Prática profissional ou estágio curricular supervisionado de 200 horas aula (167 horas), supervisionado a partir do início de qualquer um dos módulos. Entende-se pela prática profissional ou estágio curricular atividades de extensão ou complementares na área profissional. O Regulamento da Prática Profissional especificará todas as necessidades e exigências para a realização do mesmo. Os casos especiais de Prática Profissional serão avaliados e aprovados pela coordenação do curso e pela Direção de Ensino.

Sobre o enfoque pedagógico do currículo, a metodologia proposta para desenvolvê-lo por competências deverá:

- Conduzir à aprendizagem significativa;
- Ter critérios de referência, não ser uma corrida de obstáculos;
- Dar ênfase ao que o aluno já sabe, não às suas faltas;
- Ter sentido de diversidade e não de homogeneidade;
- Levar à aprendizagem pessoal.

3.6 Itinerário formativo do curso

O Curso Técnico de nível médio em Artesanato será desenvolvido em três anos contemplando a formação básica, formação cidadã e formação profissional, que aliados à Prática Profissional ou ao Estágio Supervisionado, que são obrigatórios e dentro da carga horária mínima prevista para a área, garantem ao estudante uma formação segura.

O trabalho de ensino-aprendizagem é desenvolvido sob orientação dos professores e dos técnicos através de Planos com a participação dos estudantes. Essas atividades práticas

complementam as aulas teóricas. Elas serão realizadas em laboratórios de ensino e pesquisa, empresas, comércios e ou outros locais, onde os estudantes poderão vivenciar na prática.

Adota-se como prática pedagógica a participação do corpo discente em congressos, seminários e workshops, visitas técnicas, atividades em equipe, defesa e apresentação de seminários que se constituem nas aulas expositivas e dialogadas. As aulas práticas são desenvolvidas no *Campus* e nas unidades educativas de produção conveniadas com o Instituto Federal de Brasília. Com o desenvolvimento e defesa de Planos e atividades de monitoria complementa-se a junção da teoria com a prática.

O Curso Técnico em Artesanato composto de Formação Básica, Formação Cidadã e a Formação Profissional, acrescido de Estágio Supervisionado obrigatório, e segue com a seguinte carga horária:

- **Formação Básica:** 1440 horas aula (1200 horas relógio);
 - A formação básica consiste na carga horária destinada a formação das componentes do ensino médio.

- **Formação Profissional:** 960 horas aula (800 horas relógio);
 - Formação profissional é a carga horária estabelecida pelo catálogo nacional de cursos técnicos.

- **Formação Cidadã:** 280 horas aula (233 horas relógio);
 - Formação cidadã são componentes complementares das formações anteriores.
 - Composta pelos Componentes Curriculares de Operador de Computador, Inclusão Social, Ética e Cidadania, Espanhol, História do Trabalho no Brasil e Qualidade de Vida no Trabalho.

- Estágio Curricular Supervisionado obrigatório: 200 horas aula (167 horas).

Ao completar as formações e o estágio curricular, o estudante receberá os certificados de Técnico em Artesanato e de conclusão do Ensino Médio.

Tabela 1 - Componentes curriculares por módulo do curso PROEJA em Artesanato.

Componentes	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Total
	hora-aula	hora-aula	hora-aula	hora-aula	hora-aula	hora-aula	
Português	40	40	40	40	40	40	240
Educação Física	---	---	---	40	20	---	60
Artes	---	20	40	---	---	---	60
Matemática	40	40	40	40	40	40	240
Física	40	40	40	40	20	---	180
Química	---	---	---	40	40	40	120
Biologia	40	40	40	---	---	---	120
História	40	40	40	---	---	---	120
Geografia	---	---	---	40	40	40	120
Filosofia	---	---	---	---	20	40	60
Sociologia	40	20	---	---	---	---	60
Inglês	---	---	---	---	20	40	60
TOTAL NÚCLEO COMUM	240	240	240	240	240	240	1440
Desenho Artístico	80	---	---	---	---	---	80
História do Artesanato	40	---	---	---	---	---	40
Cultura Brasileira	40	---	---	---	---	---	40
Desenho Aplicado	---	40	---	---	---	---	40
Economia criativa, autogestão e custos	---	40	---	---	---	---	40
Materiais e Processos Artesanais	---	80	---	---	---	---	80
Oficina Bidimensional	---	---	80	---	---	---	80
Estética Visual	---	---	40	---	---	---	40
Processos Manuais e Ferramentas	---	---	40	---	---	---	40
Oficina Tridimensional	---	---	---	80	---	---	80
Metodologia de desenvolvimento de produto artesanal	---	---	---	40	---	---	40
Artesanato e Moda	---	---	---	40	---	---	40
Empreendedorismo e Cooperativismo	---	---	---	---	40	---	40
Higiene e Segurança do Trabalho	---	---	---	---	40	---	40
Laboratório de Criatividade	---	---	---	---	80	---	80
Planejamento e confecção de produtos artesanais	---	---	---	---	---	80	80
Práticas operacionais na comercialização de produtos artesanais	---	---	---	---	---	40	40
Técnicas de apresentação de projeto e portfólio	---	---	---	---	---	40	40
TOTAL PROFISSIONAL	160	160	160	160	160	160	960
Operador de Computador	20	---	20	---	---	---	40
Inclusão Social	20	20	---	---	---	---	40
Ética e Cidadania	---	20	---	20	---	20	60
Espanhol	---	---	40	20	---	---	60
História do Trabalho no Brasil	---	---	---	20	20	---	40
Qualidade de Vida no Trabalho	---	---	---	---	20	20	40
TOTAL FORMAÇÃO CIDADÃ	40	40	60	60	40	40	280
Estágio Obrigatório	---	---	---	---	---	---	200
TOTAL GERAL em horas-aula	440	440	460	460	440	440	2880
TOTAL GERAL em horas	366,7	366,7	383,3	383,3	366,7	366,7	2400

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO I – PARADIGMA METODOLÓGICO

A metodologia é o caminho para alcançar determinado fim, já o objetivo assegura um conjunto de atividades sistêmicas e racionais, que dão orientação necessária para chegar ao alvo.

A metodologia deve permitir que os sujeitos tenham livre expressão, nenhuma interferência ou sugestão devem ser apresentadas a priori, sobre o conteúdo destes construtos e pensamentos, assim como de sua estrutura.

A metodologia pode recorrer a métodos qualitativos ou quantitativos, são métodos rigorosos, complementares e científicos.

Os métodos quantitativos possuem como vantagens a intensidade dos estudos, a objetividade, a direção para os resultados, a replicação e generalização dos dados.

Minayo e Sanches (Serapioni, 2000, p. 192) descrevem que “nenhuma das duas abordagens são mais científicas do que a outra (...) Uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna objetiva e melhor”. Logo, os métodos quantitativos e qualitativos possuem características diferentes, mas ambos possuem a finalidade como método científico.

Na investigação, o método quantitativo é utilizado de forma mais prática na realidade e tem como objetivo a recolha de dados, indicadores e tendências notáveis. A investigação qualitativa, ao contrário, trabalha com “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Minayo & Sanches, cit. in Serapioni, 2000, p. 188).

Segundo, Perrone, (Serapioni, 2000, p. 189) o método tem relevância, não só pela sua veracidade, mas, se é “útil para lavrar o terreno empírico que temos a frente”. Ou seja, a escolha do método deve estar mais próxima possível da realidade ou objeto que queremos estudar.

Ao utilizar métodos qualitativos tem-se como vantagens a análise do comportamento humano, a subjetividade dos dados, uma maior exploração e descrição dos fatos.

Nesta pesquisa, foi trabalhado a abordagem investigativa adotando como orientação metodológica a pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa abarca a coleta de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação investigada, enfatiza mais o processo que o produto e com a preocupação principal de retratar a perspectiva dos sujeitos participantes.

Esse trabalho também tem como método, a pesquisa exploratória, cujas fontes de informações foram feitas em campo, assim os procedimentos de coletas ocorreram por meio de levantamento de dados, sendo que estes possuem uma natureza quantitativa e qualitativa.

Conforme Gonçalves (2002) pesquisa exploratória ou pesquisa de base é aquela que busca formar uma visão panorâmica e geral sobre um determinado assunto.

Severino (2007, p. 123) ressalta que “a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Por se tratar de um estudo sobre as representações sociais, essa pesquisa busca integrar a pertença e a participação social. Jodelet (2004)

Para melhor apresentar os processos metodológicos realizados durante a análise dos dados, na pesquisa qualitativa, utilizamos a adaptação da análise de conteúdo segundo Bardin (2002) que aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação.

Também vale ressaltar que utilizamos em primeiro momento a pesquisa por população, isto é, o tipo de levantamento que obtém informações de todas os indivíduos de um grupo, neste caso, de todos os estudantes com matrícula ativa no curso objeto do estudo. Em segundo momento utilizaremos a pesquisa por amostragem.

CAPÍTULO II - PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A educação de Jovens e adultos na perspectiva profissionalizante é pouco pesquisada nos Institutos Federais, principalmente no que se refere a Representação Social dos estudantes sobre os cursos em que estão inseridos. Desta forma é pertinente incidir sobre esta problemática que proporciona uma leitura detalhada sobre o desejável e real.

Para isso alguns questionamentos são relevantes, tais como: Por que eles abandonaram a escola e depois regressaram? E por que regressaram no curso PROEJA em Artesanato? Qual a visão que eles têm a respeito do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga em que estão matriculados? As propostas contidas no Plano de Curso atendem seus anseios? Nessa perspectiva trazer respostas as essas questões proporcionará o papel conscientizador para comunidade acadêmica visando o enfrentamento das diversas mazelas educacionais e sociais, possibilitando a projeção de novas ferramentas institucionais que preencham as diversas lacunas.

2.1. Problema de Investigação

De fato, a sociedade brasileira não tem conseguido reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho nos mais jovens uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da adolescência, juventude e o tempo da escola gerando o abandono.

Porém, mais tarde alguns desses jovens e adultos retornam à escola, via PROEJA, convictos da falta que faz a escolaridade, a qualificação para o trabalho e o convívio social em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, qualificação e as dificuldades de se inserir.

De tal modo, boa parte dessas dificuldades são transferidas para a Rede Federal através da obrigatoriedade de implementação do PROEJA conforme exigido no Decreto nº 5.840/2006, para que os Institutos Federais como escola tomem a responsabilidade de criarem funções reparadoras a esta demanda educacional e social resultante da própria inércia do estado durante décadas, contudo estas escolas técnicas, novatas em suas ofertas PROEJA não possuem estudos aprofundados e ações compensatórias maduras o suficiente para equalizar e qualificar esses estudantes novamente inseridos, de tal modo a problemática vai sorrateiramente eliminando aqueles que com muito esforço conseguiram novamente adentrar em uma sala de aula, apesar dos inúmeros empenhos dos gestores e principalmente dos envolvidos diretamente no processo, como: coordenadores de curso, professores e técnicos.

Nesses termos, tais dificuldades são notórias, diante de público muito vulnerável socialmente e dos mais evasivos, fato observado nas taxas de evasões na Rede Federal de Educação Técnica onde se tem a maior taxa nos Cursos PROEJA como primeiro lugar, depois nos Cursos Subsequentes e posteriormente nos Cursos Integrados, tal perspectiva é verdadeira e também reflete nos cursos de PROEJA do Instituto Federal de Brasília, especificamente no curso alvo desta pesquisa, onde encontra-se no período de três semestre de vigência do curso (1º/2015, 2º/2015 e 1º/2016) somente 40 estudantes ativos, do total de 94 estudantes matriculados, ou seja, 62,4% já tinham evadidos, logo de forma específica a problemática central deste estudo, se enquadra em um caráter qualitativo exploratório incidindo sobre qual a representação que estes estudantes que se mantêm frequentes no Curso Técnico Integrado em Artesanato PROEJA têm a respeito do mesmo, ou seja, qual a representação social destes estudantes no curso em que estão inseridos.

2.2. Objetivos do Estudo

Para compreender a Representações Sociais do curso em que estes estudantes estão inseridos foram estabelecidos os seguintes objetivos.

2.2.1. Objetivos Gerais

Identificar e analisar através da Representação Social quais são as percepções dos estudantes referente ao Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga em que estão inseridos.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar os motivos pelos quais esses estudantes deixaram a escola e porque retornaram;
- Compreender qual a visão que esses estudantes que retomaram seus estudos têm a respeito do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga;
- Analisar se os objetivos institucionais propostos pelo Plano de Curso do Técnico Integrado em Artesanato na modalidade PROEJA convergem nos anseios desses estudantes inseridos;

- Conscientizar a comunidade acadêmica quanto à dimensão do problema de permanência e sua corresponsabilidade, em uma perspectiva ativa de enfrentamento dos problemas sociais que refletem diretamente na instituição;
- Subsidiar futuras pesquisas e políticas institucionais sobre o tema.

CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DO LOCUS DE PESQUISA E ACESSO AO CAMPUS

3.1. Caracterização do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga

Relativamente ao estudo, torna-se adequado uma pequena apresentação da caracterização do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga e de seus servidores, em primeiro momento retrataremos um pouco de sua recente história e posteriormente os agentes que compõe esta comunidade acadêmica.

A Escola Técnica Federal de Brasília foi transformada em Instituto Federal no dia 29 de dezembro de 2008. Sua origem remonta ao final da década de 50 com a criação da Escola Agrotécnica de Brasília, em Planaltina, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, tendo como objetivo ministrar os cursos regulares dos antigos Ginásio e Colegial Agrícola.

A Lei n. 11.892 de 29/12/08, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando a Escola Técnica Federal de Brasília em Instituto Federal de Brasília. Com isso, a UNED Planaltina passou a ser *campus* e deu-se início à implantação de quatro novos *campi*: Brasília, Gama, Samambaia e em agosto de 2009 o de Taguatinga. Os *campi* têm como objetivo atender aos diversos níveis e modalidades da educação profissional, possibilitando o desenvolvimento integral do discente, de forma ágil e eficaz, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

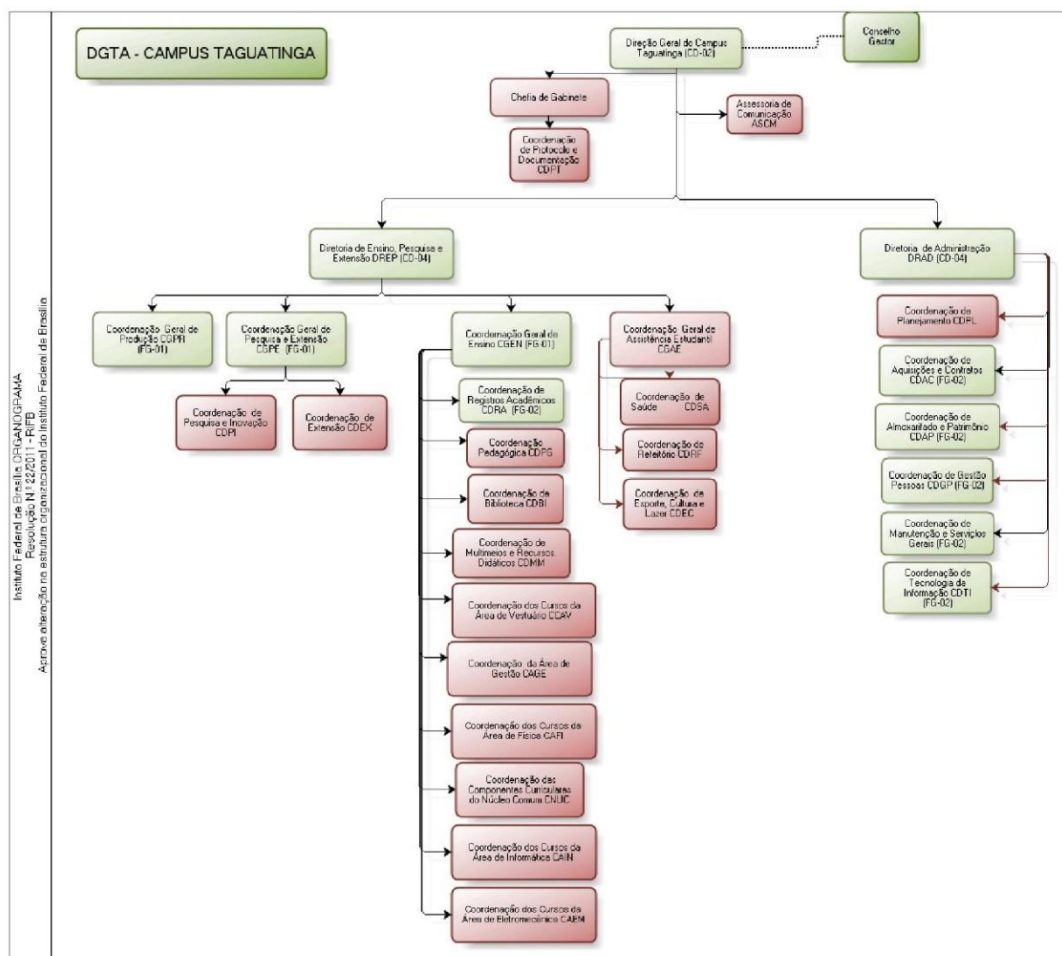
No início de 2010, o *Campus* Taguatinga ofertou cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, nas áreas de Gestão e Informática, em convênio com uma escola local. Em seguida, o *campus* iniciou suas atividades no antigo edifício da Receita Federal localizado no centro da cidade. No segundo semestre de 2010, iniciaram-se o curso técnico, na forma subsequente, em Comércio e em Manutenção e Suporte em Informática, além de manter as ofertas de FICs nas áreas de Gestão, Informática, Vestuário, Eletromecânica, Línguas e Música. Em agosto de 2011 a primeira etapa do *campus* definitivo foi concluída, com isso deu-se início a mais ofertas dos cursos técnicos.

Atualmente, segundo o site IFB em números (2016), o *campus* possui 856 estudantes, 100 servidores, sendo 57 professores e 43 técnicos, uma infraestrutura com área total construída de 10.444,00m², orçamento executado em 2014 de R\$ 2.491.753,71. Também é desenvolvido atividades de pesquisas aplicadas e atividades de extensão, além das ofertas de cursos técnicos subsequentes, cursos técnicos integrados, cursos de graduação, nas modalidades Licenciatura e Tecnologia, e cursos de pós-graduação, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e Educação de Jovens e Adultos na modalidade PROEJA. O Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA motivo deste

estudo foi implementado no início no 1º semestre de 2015 e, portanto, não possui nenhuma turma de concluintes.

Os servidores estão divididos por cargos; professor de ensino técnico e tecnológico, assistente em administração, técnico de laboratório, técnico de tecnologia da informação, auxiliar de biblioteca, auxiliar em administração, técnico em assuntos educacionais, contador, assistente de aluno, analista de tecnologia da informação, tradutor interprete de linguagem de sinais, psicólogo e pedagogo e as estruturas que coordenam os servidores são conforme organograma abaixo:

Figura 1 - Organograma do Instituto Federal de Brasília - Campus Taguatinga.



3.2. Caracterização dos estudantes com matrículas ativas no Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA

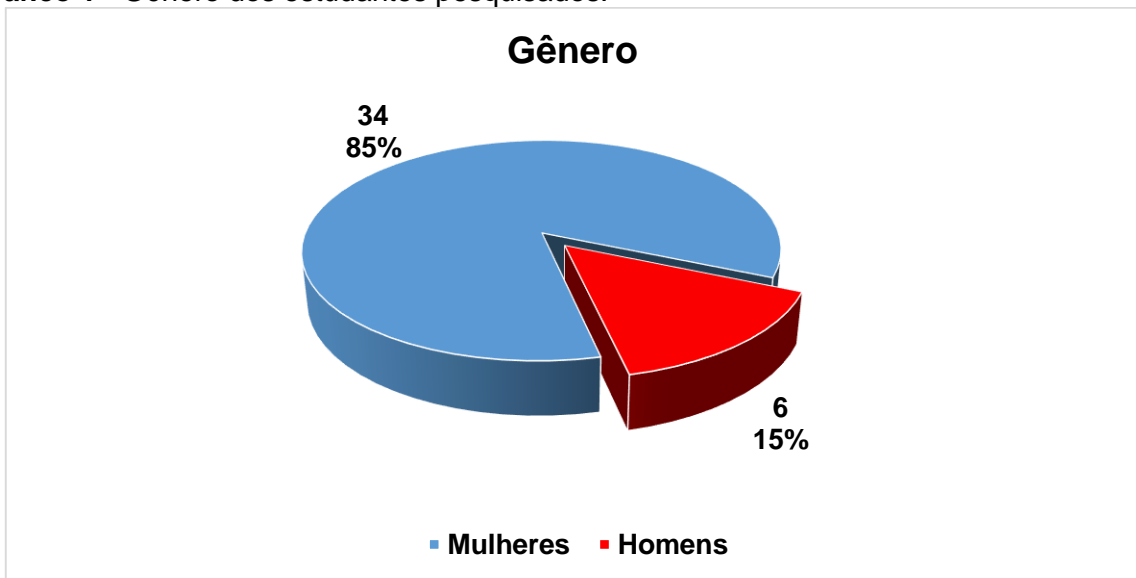
Em síntese, o PROEJA trabalha com sujeitos marginalizados ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente conforme descreveremos abaixo.

A pesquisa foi realizada no período de abril de 2016 abrangendo todos os 40 estudantes com matrículas ativas, ou seja, estudantes que estão efetivamente presentes no Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga.

Desses estudantes, apresentamos os seguintes elementos caracterizadores: gênero, faixa etária, etnia, cidade de moradia, região de naturalidade e renda per capita.

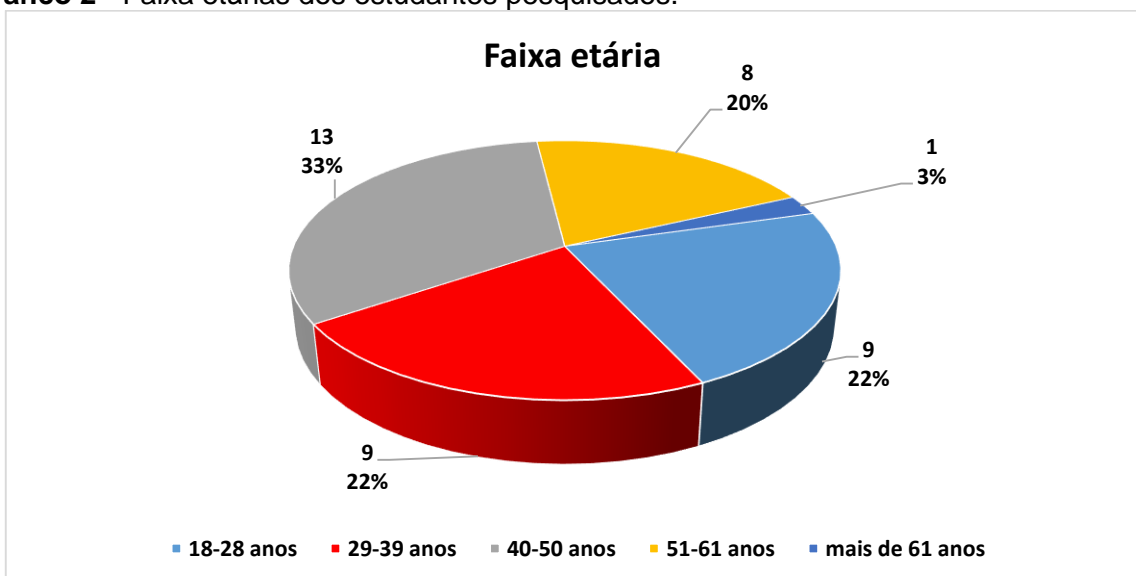
No que tange ao gênero, 34 são mulheres e 6 são homens.

Gráfico 1 - Gênero dos estudantes pesquisados.



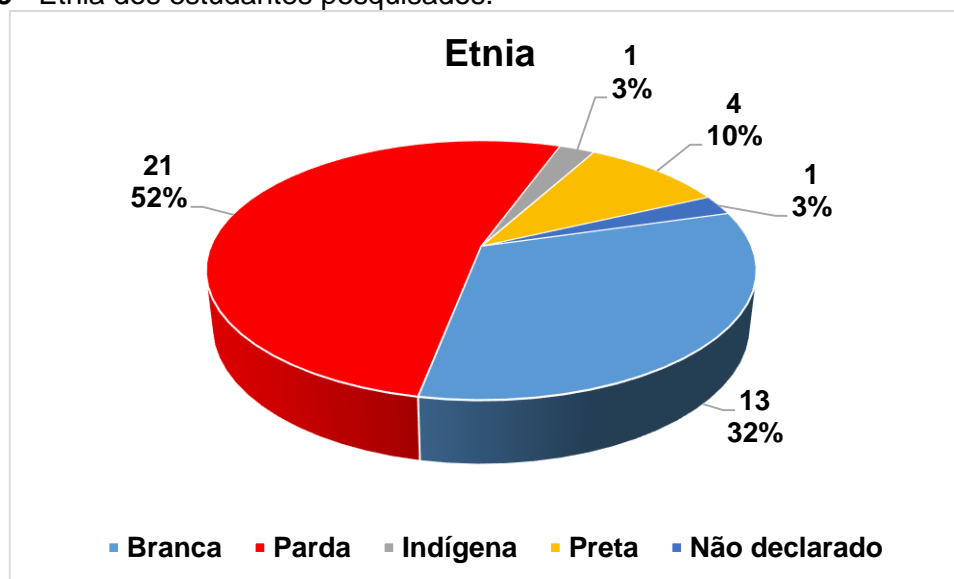
A questão do gênero chama a atenção, pode-se observar que há uma predominância do gênero feminino. São, portanto, as mulheres que mais buscaram potencializar sua profissionalização através do curso. De fato, é comprova quando se visita os principais pontos de vendas de artesanatos principalmente em feiras, exposição, não apenas no Distrito Federal, mas em nível nacional, constatamos a presença marcantemente do público feminino como expositoras e artesãs. Vale destacar que esse perfil feminino retrata a realidade que deve ser levada em consideração, inclusive como forma de valorização do papel social e econômico da mulher, cujo sustento de sua família muitas vezes tem procedido do artesanato.

Gráfico 2 - Faixa etária dos estudantes pesquisados.



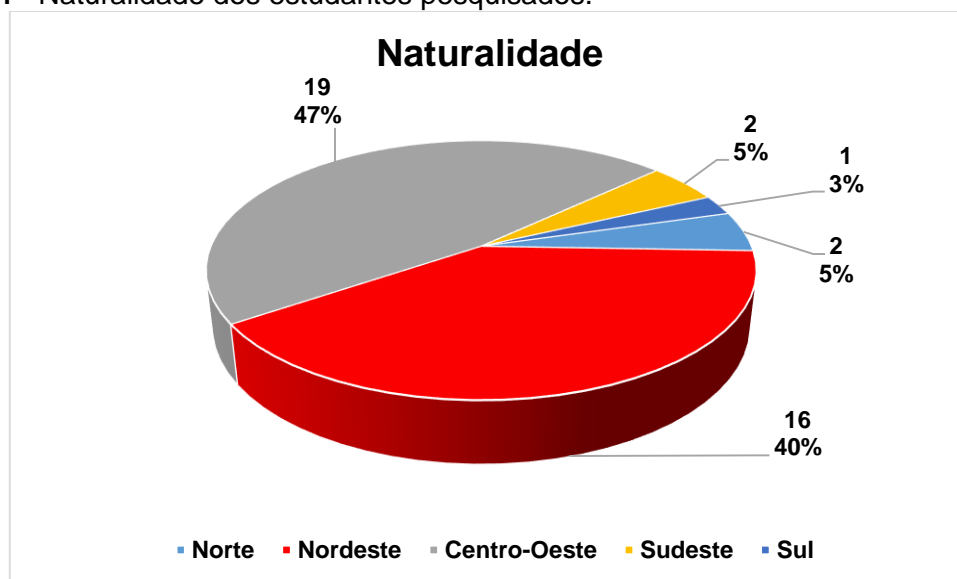
Sobre a faixa etária, notamos que o maior percentual de 33% se refere a idade de 40 a 50 anos, além dos 20% que compreendem os 51 a 61 anos, e os 3% com mais de 61 anos de idade, totalizando 56% de um público com muitos anos longe da escola, esse panorama demonstra o um grande desafio para eles e para o instituto, porém o público mais jovem de 18 a 39 anos contemplaram 44%, o que também é relevante e ao mesmo tempo preocupante, pois os mais novos viveram em tempos com maiores oportunidades do que os demais.

Gráfico 3 - Etnia dos estudantes pesquisados.



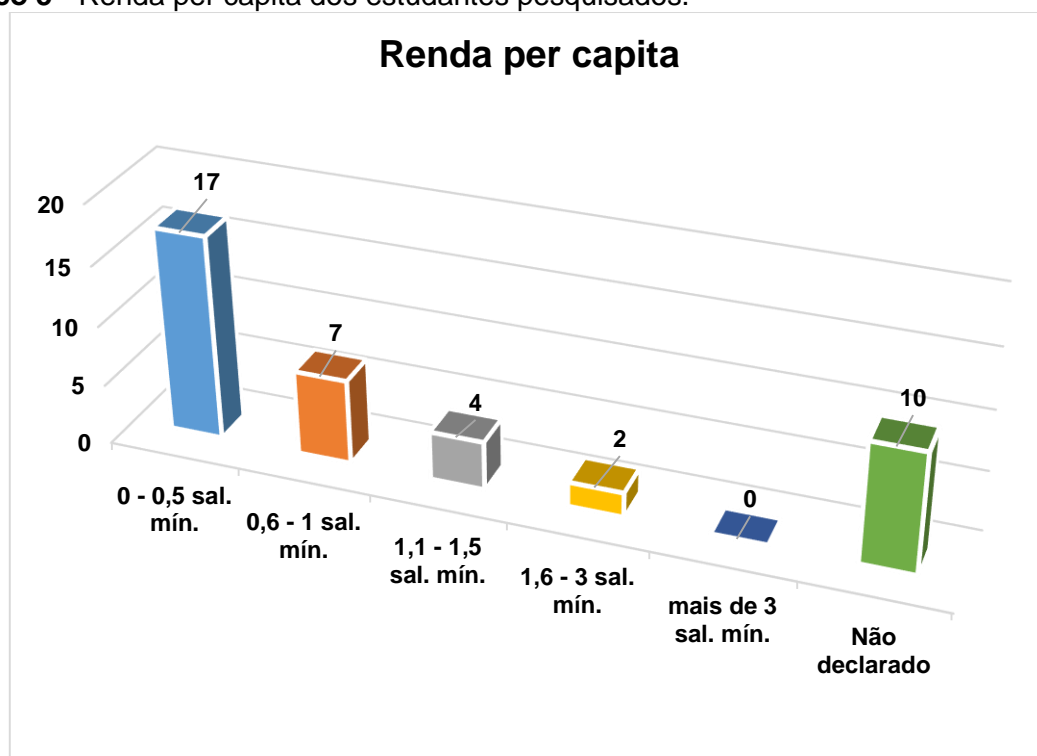
A etnia que prevalece com 52% é a parda, dado a miscigenação típica do Brasil, seguido da branca com 32% e o que chama a atenção a etnia indígena, pois umas das grandes riquezas conhecidas em nossas comunidades indígenas brasileiras são os artesanatos, representa, acima de tudo, a essência de um povo, seu modo de vida, pensamento, cultura e costumes.

Gráfico 4 - Naturalidade dos estudantes pesquisados.



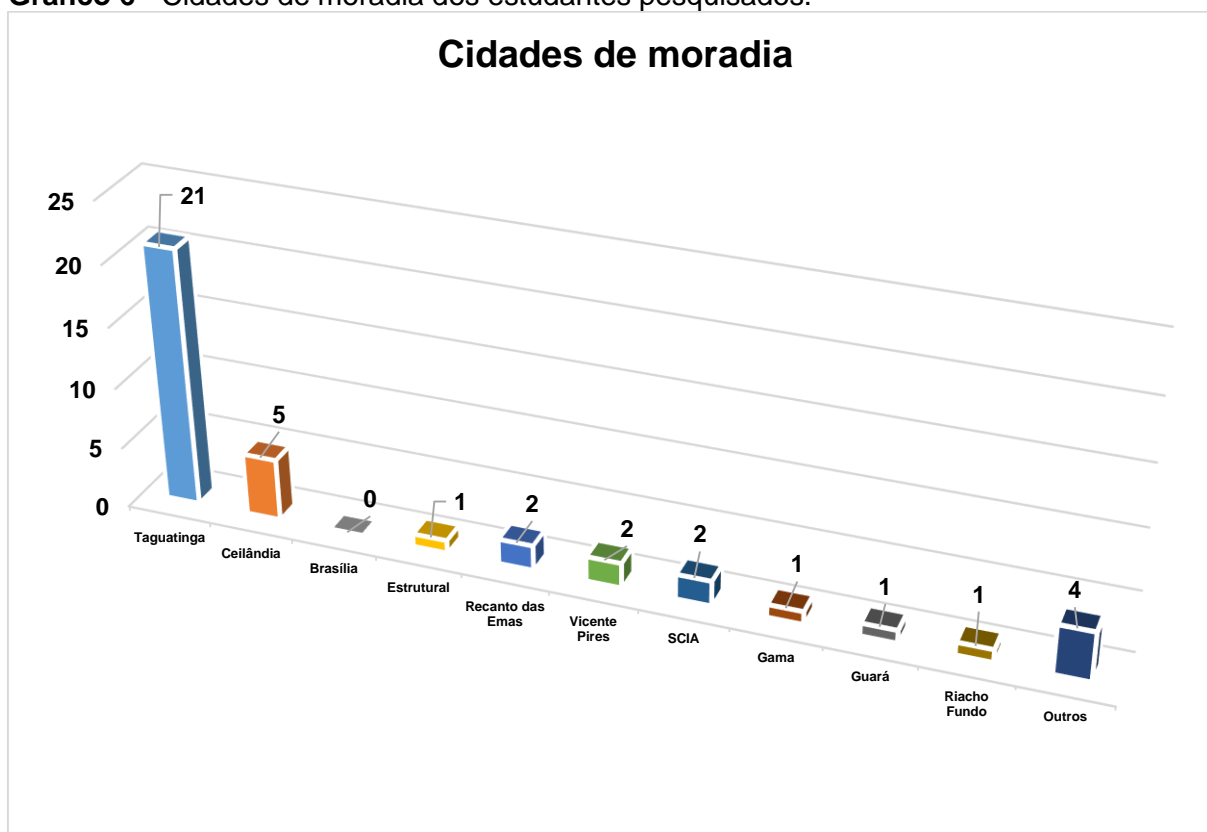
Nota-se que a região que prevalece no quesito naturalidade, é a Centro-Oeste com 47%, ou seja, uma boa parcela corresponde a uma geração nascida na própria região do instituto alvo da pesquisa, em seguida a região Nordeste com 40%, fato comprovado principalmente pela imigração dos nordestinos em função da seca e poucas oportunidades, buscando no êxodo diante do sofrimento as grandes cidades no intuito de tentarem a vida.

Gráfico 5 - Renda per capita dos estudantes pesquisados.



O que prevalece é a baixíssima renda per capita dos estudantes, fato típico desse público carente, nota-se que mais da metade possuem renda per capita até um salário e se consideramos que esse salário mínimo brasileiro de R\$ 880,00 ainda ocupa a 83ª posição mundial, e que o primeiro do *ranking*, a Bélgica, possui salário mínimo de R\$ 7.571,00, percebemos o tamanho da disparidade e da dificuldade financeira dos pesquisados.

Gráfico 6 - Cidades de moradia dos estudantes pesquisados.



Conforme demonstrado a maior parte dos estudantes residem na própria cidade de Taguatinga, local do Instituto Federal, seguida de Ceilândia cidade vizinha. Porém, chama atenção que boa parte dos demais estudantes se deslocam de cidades distantes de outras Regiões Administrativas.

CAPÍTULO IV - SUJEITOS/POPULAÇÃO/AMOSTRAGEM

4.1. Dimensão da população e quesitos do recrutamento da amostra

Nessa pesquisa conforme mencionado optamos por utilizar em primeiro momento a pesquisa por população com dimensão finita, tal ação se deve pelo singular quantitativo de estudantes que ainda permanecem em curso e mais do que isso a necessidade de obtermos um resultado de extrema exatidão no quesito Representação Social. Em segundo momento seguiremos com uma amostragem abrangendo outras vertentes extremamente importantes para alcançarmos os objetivos estabelecidos.

Na amostra foram selecionados 8 participantes, isto é, 20% da população.

4.2. Procedimentos Formais e Éticos

A palavra ética etimologicamente é originária do grego *ethos* com o significado de “costumes”, “jeito” ou “modo de ser”. A ética, como costume, está conexas à produção cultural humana, que é construída de acordo com a história.

A ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas. A ética existe como uma referência para os seres humanos em sociedade, de modo tal que a sociedade possa se tornar cada vez mais humana (Casali, 2000, p. 07).

A ética apresenta um caráter reflexivo e dirige os comportamentos morais. A ética faz parte do ser humano em sociedade, envolvendo criticidade, opção e decisão dos indivíduos (Oliveira, 2006, p. 179). Para Freire (1996, p. 36) por sermos seres “histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

A ética está relacionada no processo de construção da cidadania e da inclusão social, na medida em que problematiza de forma crítica as situações de desrespeito à vida, aos direitos humanos e ao ambiente, a exploração e discriminação de indivíduos por diversos fatores.

A relação entre ética e ciência é analisada por Vieira e Hossne (1998), como uma das maiores dificuldades da atualidade. Assumir responsabilidade na e com a pesquisa é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão. É ter consciência que o ato de pesquisar não é neutro, constituindo-se em uma ação histórica e ético-política.

A ética faz parte de nossa vida em sociedade e como pesquisadores também nos constituímos seres de decisão, de liberdade e responsabilidade. Os cuidados éticos na

pesquisa são garantias de direitos e deveres, logo, uma prática de respeito ao outro e de cidadania.

Para realização desta pesquisa, seguiu os princípios, normas e requisitos éticos, ainda mais por se tratar de estudo nas ciências humanas e sociais, mais especificamente, a educação social, em que o trato com o humano e o social é o foco de atenção na investigação.

Assim, levamos em conta cuidados essenciais como: solicitação de autorização do Instituto Federal de Brasília *Campus* Taguatinga, Coordenadora do Curso, posteriormente permissão dos professores que estavam em sala de aula, conversa com os participantes mencionando a importância, o objetivo do estudo e assinatura do termo de consentimento¹³, cabendo salientar a excelente voluntariedade por eles demonstrada, também foi mencionado princípios tais como: confidencialidade dos dados, divulgação dessa pesquisa preservando o anonimato, tendo em vista relatos de um passado extremamente difícil e traumático que alguns desses estudantes tiveram e que boa parte continua vivendo, tendo em vista que cada ato ético permite ampliar a cidadania e garantir a autonomia reflexiva dos estudantes participantes.

Esses procedimentos não inviabiliza a realização dos estudos, nem os burocratizam, pelo contrário repassa segurança e lealdade no tratamento dos sujeitos participantes, é preciso pensar que o mais importante e que está acima de tudo é o respeito ao estudante que diretamente participa da pesquisa, à sua integralidade, dignidade e à sua vivência.

¹³ Anexo I

CAPÍTULO V - INSTRUMENTOS

5.1. Instrumentos utilizados na coleta de dados

- Questionário de evocação livre (livre associação);¹⁴
- Questionário semiestruturado.¹⁵

5.1.1 Questionário de evocação livre (livre associação)

O instrumento de coleta de dados com questionário de associação livre, permitiu demonstrar aos estudantes participantes da pesquisa os termos indutores para utilização da técnica de evocação livre, esta técnica tem por finalidade estudar as Representações Sociais compartilhadas por um determinado grupo social, neste caso, todos os estudantes ativos do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA.

A aplicação desse instrumento consistiu em solicitar aos participantes da pesquisa que escrevessem seis palavras que lhes ocorriam de forma espontânea e imediata em relação a uma frase elaborada pelo pesquisador e apresentada no instrumento aos estudantes.

A frase indutora foi: **“Para mim o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA é ...”**. De acordo com Abric (2004) o termo indutor equivale ao objeto de representação e as associações listadas por meio da apresentação do termo indutor têm relação com o elemento da representação.

Assim, das 6 palavras listadas pelo participante, ele deveria escolher e escrever por ordem, as 3 mais importantes, posteriormente e por último ele escolheria a palavra mais importante dentre as 3 e explicaria sua decisão. Através dessa técnica temos como objetivo principal recolher palavras ou expressões indutoras em que o participante registre prontamente o que vem em sua mente, com essa espontaneidade se reduz as defesas e os efeitos da desejabilidade social por requerer respostas menos racionalizadas.

5.1.2 Entrevista semiestruturada

Ao utilizamos entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, com roteiro organizado e balizado pelos objetivos da pesquisa, temos a finalidade de estimular os sujeitos da amostra a reconstruir suas representações sobre o tema estudado e evidenciar demais pontos de análise. A entrevista permitiu que os estudantes respondessem livremente e espontaneamente as questões inqueridas pelo pesquisador de forma que expressassem

¹⁴ Anexo II

¹⁵ Anexo III

suas reflexões sobre o fenômeno estudado. O instrumento em questão era composto por cinco (5) perguntas que serviram de bases e orientação. As interrogações foram:

- 1) Por que você abandonou a escola na idade apropriada?
- 2) Porque retornou a ela através do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA?
- 3) Quais aspectos mais lhe preocupam em relação ao Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA em que está matriculado?
- 4) Em quais aspectos o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA tem atendido aos seus anseios e perspectivas?
- 5) Que aspectos você identifica em um curso profissionalizante de qualidade?

CAPÍTULO VI – PROCEDIMENTOS

6.1. Procedimentos para recolha dos dados

Os procedimentos seguidos para a aplicação dos instrumentos acima mencionados aconteceram em dois momentos, a fim de alcançarmos os objetivos propostos neste estudo de investigação, conforme segue:

1º Momento - Os estudantes foram abordados pelo pesquisador, que os informou quanto ao objetivo da pesquisa, e solicitou a colaboração dos mesmos, que prontamente aceitaram. Em seguida foi aplicado o instrumento de complementação de frase a todos os estudantes que voluntariamente se prontificaram a participar da pesquisa, objetivando a identificação e compreensão das representações sociais com relação ao objeto pesquisado. Esse instrumento foi formulado com a técnica de Evocação Livre, sendo entregue aos sujeitos os questionários para que respondessem de forma livre e imediata. Todos os questionários foram entregues e recolhidos, tal ação alcançou toda a população de estudantes ativos.

2º Momento – O pesquisador solicitou a participação de oito estudantes de forma voluntários, ou seja, 20% da amostra do total de 40 participantes, para que pudessem responder cinco perguntas referentes à pesquisa, para análise interpretativa, considerando o referencial teórico já apresentado.

6.2. Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A partir do mês de maio de 2016, intensificaram-se as atividades de análise e tratamento dos dados coletados em cada momento da pesquisa.

O instrumento de complementação de frase foi analisado dentro dos critérios que o *software* EVOC exige para que os dados pudessem ser rodados e posteriormente analisados, com o objetivo de fazer o levantamento dos conteúdos e da estrutura das Representações Sociais dos estudantes sobre “**Para mim o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA é ...**”, com o intuito de delimitar o Núcleo Central e os Elementos Periféricos da representação.

Logo após a recolha dos dados, foram digitadas em planilha do Excel todas as palavras, frases e expressões para serem analisadas pelo *software* EVOC. Essa ferramenta eletrônica foi criada por Pierre Verges (Perez, 2008) e seus colaboradores, trata-se de um programa que realiza a análise de palavra ou termo.

Em primeiro momento, organizou-se o conteúdo da representação levando em conta a ordem e a frequência de evocação e, logo após, a importância dos termos produzidos e a frequência desses termos no conjunto dos estudantes pesquisados.

Em segundo momento, analisou-se a centralidade com as principais palavras evocadas pelo grupo de estudantes (com as palavras avaliadas como mais importantes) para confirmar a estrutura da representação que leva em conta a questão 2 do instrumento de complementação de frase apresentado para os estudantes, que continha a seguinte descrição: **“Agora, separe por ordem de importância três palavras que você usou no quadro acima e que em sua opinião são as mais importantes”**.

A partir de então, foi feita a interpretação dos dados tratados pelo *Software* EVOC no intuito de identificar a Representação Social do objeto pesquisado.

De posse das informações analisados pelo EVOC, através do cálculo das frequências e das médias ponderadas, foi composto, um quadro contendo quatro casas organizado por eixos que discrimina o Núcleo Central, dos elementos intermediários e periféricos da representação, conforme caracterizado abaixo:

<p>Primeiro quadrante equivale ao possível ou provável Núcleo Central das representações sociais. Nele estarão as palavras mais frequentes e mais importantes relacionadas ao termo indutor.</p>	<p>Segundo quadrante localiza-se os elementos menos marcantes na estrutura da organização, porém não representa serem os menos importantes.</p>
<p>Terceiro quadrante corresponde à zona de contraste, nele se encontram palavras, frases ou expressões ditas mais prontamente e com uma frequência mais baixa, podendo indicar a existência de algum subgrupo por ter uma variação na representação em relação aos demais.</p>	<p>Quarto quadrante contém os elementos menos frequentes e menos importantes que correspondem à periferia mais distante do núcleo central, que podem indicar alguma mudança que o objeto de estudo esteja sofrendo na atualidade. Esses elementos estão vinculados aos aspectos mais individuais do sujeito.</p>

Já as entrevistas foram analisadas na perspectiva qualitativa, através da técnica de análise de conteúdo, pois esse tipo de checagem enriquece o estudo e favorece a análise de informações originárias de comunicações e linguagens, possibilitando um exame mais subjetiva do fenômeno. De acordo com Bardin (2002, p. 40), esse tipo de técnica de análise pode ser descrito como:

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

Dessa forma, estes dados subjetivos recolhidos pelo questionário foram estruturados em quadros com categorização originários das respostas dos estudantes. Ou seja, para cada categoria criada teve por motivação os diversos termos que foram agrupados em classes de acordo com a relação semântica entre as respostas. Essas classes equivalem à resposta principal emergida a partir da compreensão do conteúdo apresentado pelos entrevistados. Em cada tabela foi apresentado o número de ocorrências das respostas descritas pelo entrevistado. É importante ressaltar, que um mesmo entrevistado geralmente apresentou mais de uma resposta da mesma classe. Isso significa que o número de resposta pode não corresponder ao número de participantes. As frequências e porcentagens foram inseridas para contribuir com a compreensão e análise de cada questão.

No capítulo a seguir, serão apresentados, interpretados e discutidos os resultados à luz dos referenciais teóricos.

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Percorrido este importante caminho, chegamos a um momento fundamental nessa pesquisa, a análise dos resultados desse estudo, com ele se poderá descobrir qual a Representação Social que esses estudantes possuem a respeito do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus Taguatinga*.

Para a apresentação dos resultados, os procedimentos adotados remetem ao capítulo anterior. Primeiramente é analisado o Núcleo Central das representações, logo em seguida são apresentados os núcleos periféricos, posteriormente, faz-se uma análise das entrevistas, enumerando as categorias com suas respectivas classes.

7.1 Análises dos dados dos estudantes na perspectiva de interpretação e discussão dos resultados

O uso das representações sociais como categoria analítica é considerado um avanço de caráter epistemológico na área das ciências psicossociais, pois possibilita um melhor aprofundamento sobre a compreensão do estudante a respeito do sistema de ensino, do mercado de trabalho e das relações de produção que descrevem sua estrutura social na qual estão inseridos. De acordo com Franco e Novaes (2001), existem estudos que discutem as concepções dos alunos do ensino médio sobre a escola e dos professores sobre o trabalho de ensinar, porém, ainda são residuais as produções que utilizam a Teoria das Representações Sociais (TRS) sob a defesa de que as construções que são pensadas e faladas representam, portanto, a interiorização da ação pelo sujeito.

Nesse sentido, conduzir um estudo à luz da TRS, além de exigir um resgate das concepções teóricas e metodológicas, requer uma discussão das principais características que constituem o cenário da investigação, para que seja possível compreender nas falas dos estudantes inseridos em uma determinada realidade social e histórica.

7.1.1 A estrutura das Representações Sociais referente ao Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus Taguatinga*

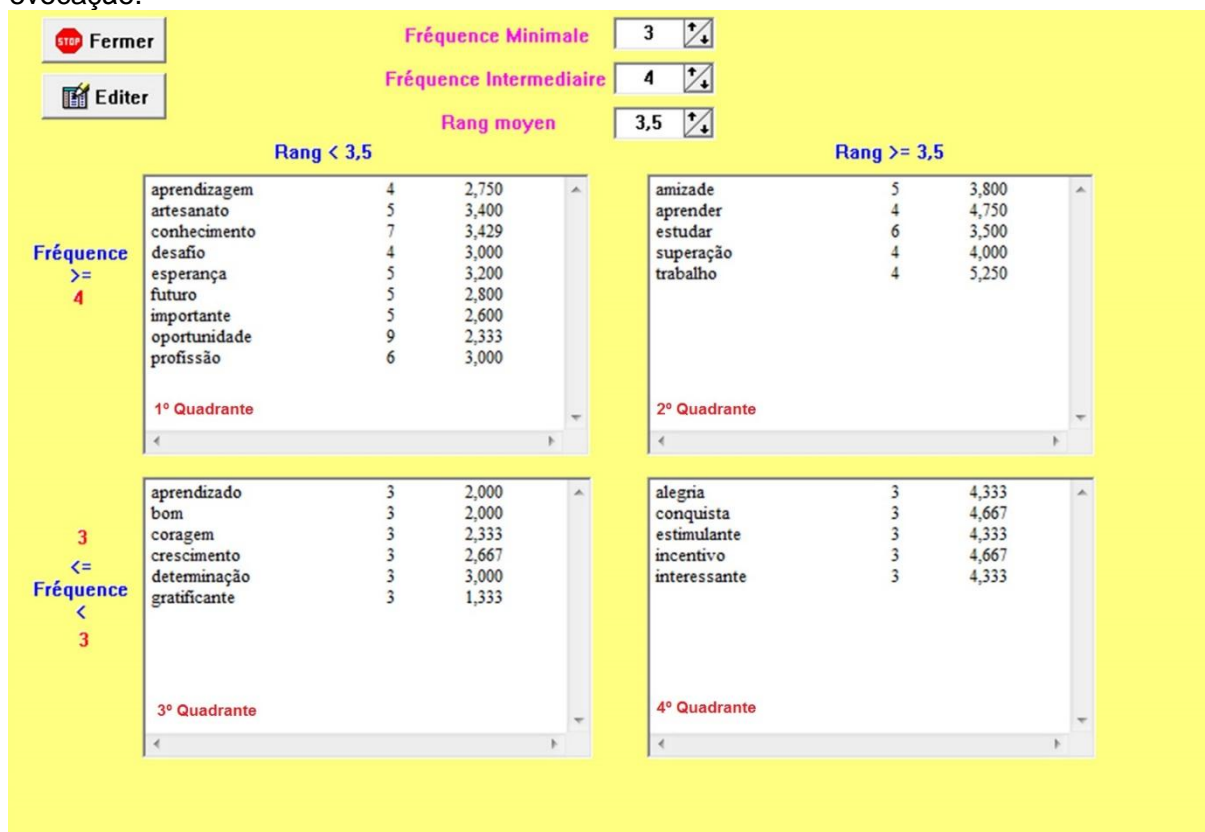
No primeiro instrumento, a de complementação de frases, com a frase indutora “**Para mim o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA é ...**” aplicando o *software* EVOG (2003), resultaram 238 palavras evocadas, sendo 190 palavras diferentes. A média de evocação, igual a 3,5, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida

em 4 e a mínima 3. A partir das evocações de todos os estudantes pesquisados, os elementos da Representação Social são distribuídos em quatro quadrantes e analisados através da teoria do Núcleo Central de acordo com a abordagem estrutural de Abric (2000).

Vale ressaltar que dos quatro quadrantes resultantes para análise, será utilizado nessa pesquisa apenas o 1º, 2º e 4º quadrantes, não se entrará no mérito do 3º quadrante pois o mesmo tende a refletir particularidades de um sujeito ou outro, assim o foco objetiva-se em observar o Núcleo Central das representações contidas no 1º quadrante, a periferia próxima, isto é, as palavras evocadas livremente mais próximas ao Núcleo Central, e por tanto pode se tornar o núcleo central e por último será analisado a periferia mais distante do núcleo central, aquela que não possui tanta representatividade no mesmo, ou seja, o 4º quadrante.

Nessa perspectiva, têm-se os seguintes resultados gerado pelo *software* Evoc, versão 2003, conforme abaixo:

Figura 2 - Elementos da representação social em função da frequência e ordem média de evocação.



Percebe-se que o Núcleo Central (1º quadrante) das Representações Social do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA está estruturado por palavras que possuem significados, valores e percepções que em boa parte são positivas frente ao objeto de estudo. São elas: “**aprendizagem**”, “**artesanato**”, “**conhecimento**”, “**desafio**”, “**esperança**”, “**futuro**”, “**importante**”, “**oportunidade**” e “**profissão**”. Nota-se que no Núcleo Central é composto por elementos mais consensuais e maciçamente compartilhados de uma

representação social do grupo de estudantes. Esses elementos são mais resistentes ao contexto imediato no qual o sujeito expressa ou utiliza suas representações, pois conforme Abric (2000) os elementos do Núcleo Central são mais estáveis e rígidos, o que assegura a continuidade da representação em contextos móveis, dinâmicos e evolutivos do objeto.

Nesse sentido, para o grupo de estudantes o Curso em que estão inseridos é um espaço de “**aprendizagem**”, (frequência (f) = 4, ordem de evocação (oe) = 2,7), característica extremamente importante, pois os participantes veem no curso PROEJA a chance de terem uma aprendizagem esta que é um fenômeno ou método relacionado ao ato ou efeito de aprender, para Arnaud (2008) é: “recolher ativamente e tratar as informações, organizar as informações, e ligar as informações. É construir conhecimentos estruturados. É integrar e não justapor novos conhecimentos àquilo que já se sabe”. Logo, o termo “**conhecimento**” (frequência (f) = 7, ordem de evocação (oe) = 3,4) identificado na terceira posição do 1º Quadrante possui relação direta com a aprendizagem, estes termos reforçam e caracterizam uma realidade comum dentro desse conjunto social conforme descrito por Jodelet (2001), evidenciando o senso comum elucidado por Moscovici apud Sá (1996), que leva a refletir na experiência cotidiana de um contingente educacional em constante situação de risco, tendo em vista o histórico excludente que foram submetidos, assim a aprendizagem e conhecimento na perspectiva desses sujeitos tornam-se ferramentas que favorecem a permanência, inclusão e desenvolvimento.

Nos quesitos “**artesanato**” (frequência (f) = 5, ordem de evocação (oe) = 3,4) e “**profissão**” (frequência (f) = 6, ordem de evocação (oe) = 3), temos no grupo de palavras do 1º quadrante respectivamente a segunda e nona mais relevantes, o que demonstra claramente que os estudantes frequentes no curso tem o artesanato e profissão como representação, o que está correlacionado com os objetivos e as características da organização curricular do Plano de Curso, na perspectiva de atendimento às demandas sociais, de inclusão e integração na sociedade para o mundo do trabalho propondo a revitalizar dos conhecimentos adquiridos tradicionalmente de geração em geração acrescido de fundamentação teórico-prático com ênfase em moda, representando uma possibilidade de contribuição para a superação dos elevados índices de exclusão social dessa população.

Constitui-se através do PROEJA oportunidade ímpar na preparação desse público para o exercício de uma profissão, bem como abertura de caminhos para empregabilidade, promovendo a reflexão crítica do fazer artesanal, constituindo não apenas a aprendizagem regular, mas igualmente os domínios técnicos e sociais para que possa (re)pensar criticamente a importância de sua ou futura atividade, de forma a sistematizar o fortalecimento intelectual desses estudantes o que certamente assegurará a elevação da autoestima do grupo, condicionando forte impacto no processo de empoderamento e de desenvolvimento institucional.

Logo, o curso técnico de artesanato integrado ao ensino médio enseja a produção de conhecimentos articulados de forma a assegurar aprendizagens significativas, conforme o enfoque pedagógico do currículo do curso. Esse entendimento que ocorre pela maturação da aprendizagem gera mudanças no campo do conhecimento e essas refletem no planejamento e elaboração dos produtos e na confecção de novos trabalhos, e conseqüentemente agregam ao artesanato um novo valor de mercado a sua arte.

O termo “**desafio**” (frequência (f) = 4, ordem de evocação (oe) = 3,0), remete a analisar, o que fazem e o que pensam segundo a perspectiva de Almeida (2005), é conhecido que todos os estudantes trabalham, seja em casa nas atividades cotidianas ou trabalho externo ou ambos, logo o desafio de permanecer é ameaçada pela necessidade de disposição física e o de se manter financeiramente, conseqüentemente devem fazer sua escolha entre a escola e o trabalho, e a tendência é optar por este último, visto que o curso não satisfaz seu interesse de imediato. E conforme Saviani (2006) não atendendo suas necessidades mais elementares.

Outro grupo de palavras do 1º quadrante que se configura, como o Núcleo Central das representações é: “**esperança**” (frequência (f) = 5, ordem de evocação (oe) = 3,2), “**futuro**” (frequência (f) = 5, ordem de evocação (oe) = 2,8) e “**oportunidade**” (frequência (f) = 9, ordem de evocação (oe) = 2,3), respectivamente temos no grupo de palavras mais relevantes a quinta, sexta e oitava, encontra-se palavras de muito valor para os estudantes, pois expressam um significado simbólico, capaz de fazer crer, de transformar a visão de mundo e desse modo a ação sobre o mundo conforme definido por Bourdieu (2007), evidenciando uma matriz geradora de novos comportamentos diante da realidade que outrora viviam esses estudantes, esta predisposição dos sujeitos para fazerem escolhas prefigura o *habitus* descrito por Setton (2002), possibilitando ações e tarefas infinitamente diferenciadas, como motor propulsor de inserção social, com oportunidade de alcançarem um futuro melhor. Dessa forma Freire destaca que:

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (2000, p. 121).

Nesse entendimento Borsa (2007) menciona que “se constrói parte da identidade, adquirindo os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; depositando expectativas, e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades.”

O termo “**importante**” (frequência (f) = 5, ordem de evocação (oe) = 2,6), constitui a sétima palavra mais evocada pelos estudantes, assim, podemos entender que o curso é importante, até porque desde sempre o aprendizado faz parte de nossas vidas e é essencial

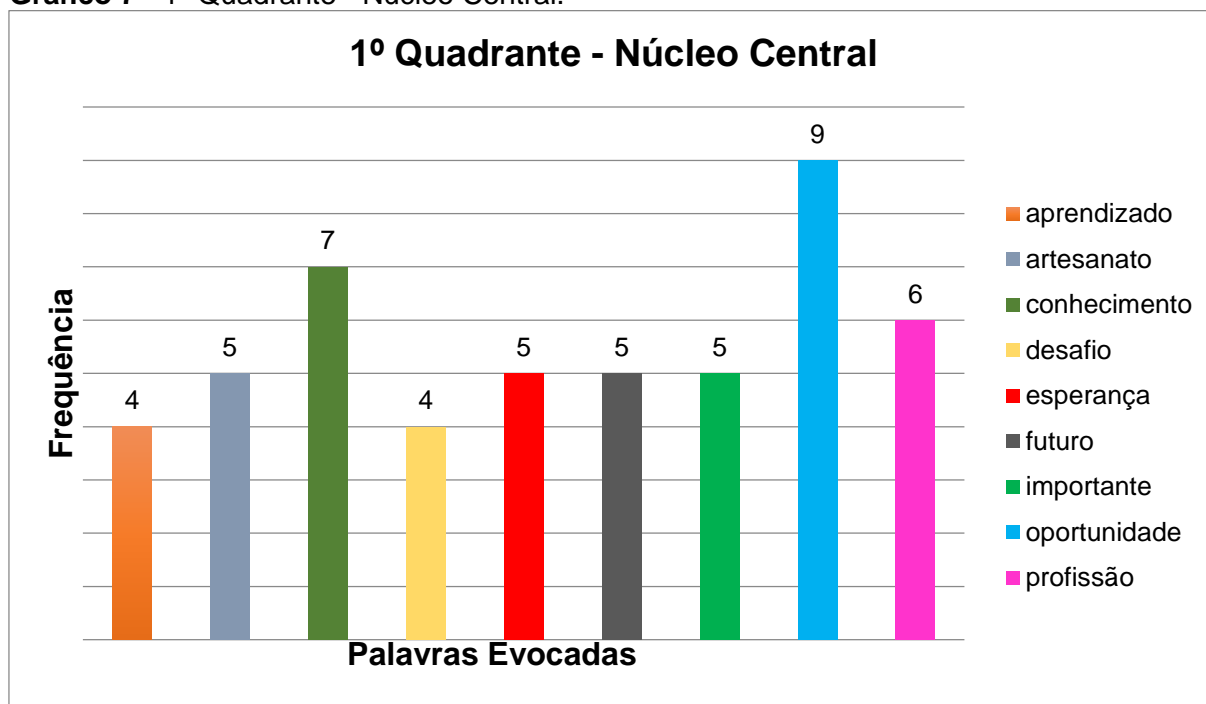
para a formação do ser humano. O curso ganha destaque na vida dos estudantes, pois é por meio dele que eles acreditam encontrar a solução da exclusão social, como destaca Libâneo (2002, p. 7):

É preciso contribuir para uma nova postura ético valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas. Onde a mesma pode e deve contribuir para que os diante das adversidades que, bem como, suas responsabilidades.

As demonstrações dos participantes da pesquisa atribuem percepções positivas em relação ao curso, configura-se como muito importante, pois foi por inúmeras lutas que hoje eles têm acesso a ele, pois para Vygotsky (1989) o ensino de qualidade é exatamente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, as mediações em sala de aula podem auxiliar no estabelecimento de uma prática social e pedagógica dita de um bom aprendizado. Oliveira (1997). Portanto um curso que atua dessa forma desperta o interesse de seus estudantes, favorecendo com que os mesmos o vejam como um lugar de aprendizagem, artesanato, conhecimento, desafio, esperança, futuro, importante, oportunidade e profissão.

Para melhor visualização do 1º quadrante, ou seja, do núcleo central, apresenta-se o gráfico abaixo:

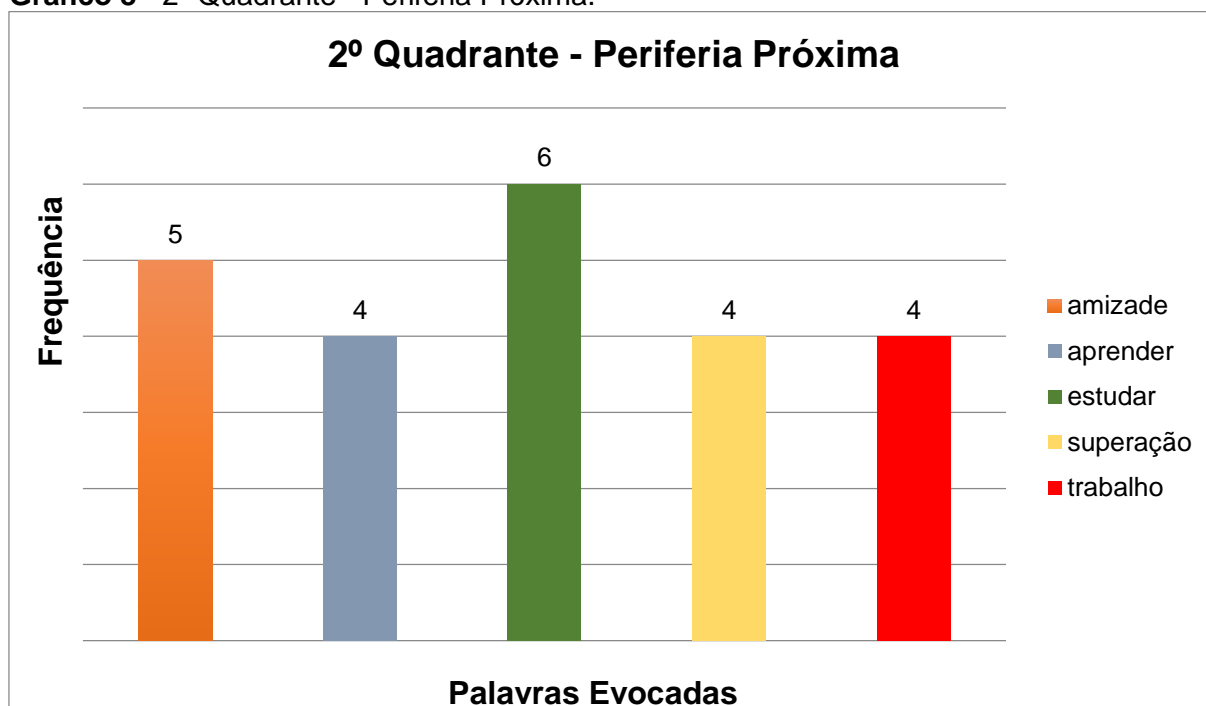
Gráfico 7 - 1º Quadrante - Núcleo Central.



Contudo, a representação que eles têm sobre o curso demonstra um outro lado dos fatos, se por um lado os estudantes que frequentam se identificaram e assim o desejam, conforme enfatizado pela evocação de palavras positivas, apesar de também reconhecerem que é um desafio continuar estudando, por outro lado a grande parte que deixou de frequentar não se sentiram atraídos suficientemente pelo curso a ponto de continuarem apesar desses desafios.

Dando prosseguimento, apresenta-se o gráfico do 2º quadrante, ou seja, as palavras que compõe a periferia próxima:

Gráfico 8 - 2º Quadrante - Periferia Próxima.



Observando os elementos periféricos mais próximos do núcleo central, as palavras evocadas confirmam um posicionamento de maioria comum ao grupo. O Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus Taguatinga* é lugar de “**amizade**” ((f) = 5, (oe) = 3,8), o que evidencia o cunho social do curso, esse que por sua vez não é contemplando diretamente no Plano de Curso, contudo o mesmo propicia um crescimento social, através da interação entre os sujeitos, aqui enfatizada pela relação de amizade que por sua vez contribui para relações de respeito mútuo entre os envolvidos no processo educacional, e utilizando “o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se.” (Alarcão, 2001, p. 20)

O termo amizade revela aspecto positivo dentro do instituto, onde os estudantes entendem que o curso é um lugar que os fazem se sentir bem, pois é bom estar entre amigos. Desta maneira:

Grande parte dos estudantes jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como estudantes que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela. (Brasil, 2006, p. 09)

Para, Moacir Gadotti (2007, p. 14):

"A instituição escolar é um espaço de relações. Nesse sentido, é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo."

Os termos **“aprender”** ((f) = 4, (oe) = 4,7), **“estudar”** ((f) = 6, (oe) = 3,5), evidenciam um grupo de palavras com caráter pedagógico, podemos assim destacar que para o entendimento dos estudantes o curso é um lugar de aprender e estudar, assim deve ser capaz de ensinar para que o aprender aconteça e o estudar seja prazeroso até porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, p. 25), nessa visão esse grupo de palavras atribuem ao curso um valor educacional, evidenciando a responsabilidade que o mesmo tem diante da sociedade. Tal pensamento pode ser associado a seguinte citação, que considera: “como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, tenho pensado a instituição como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação”. (Alarcão, 2001, p. 27)

Os termos **“superação”** ((f) = 4 (oe) = 4,0) e **“trabalho”** ((f) = 4, (oe) = 5,2), evidenciam que o curso é um lugar que favorece o desenvolvimento de suas formações na perspectiva de gerar a superação, mudanças, trocas de experiências e valorização.

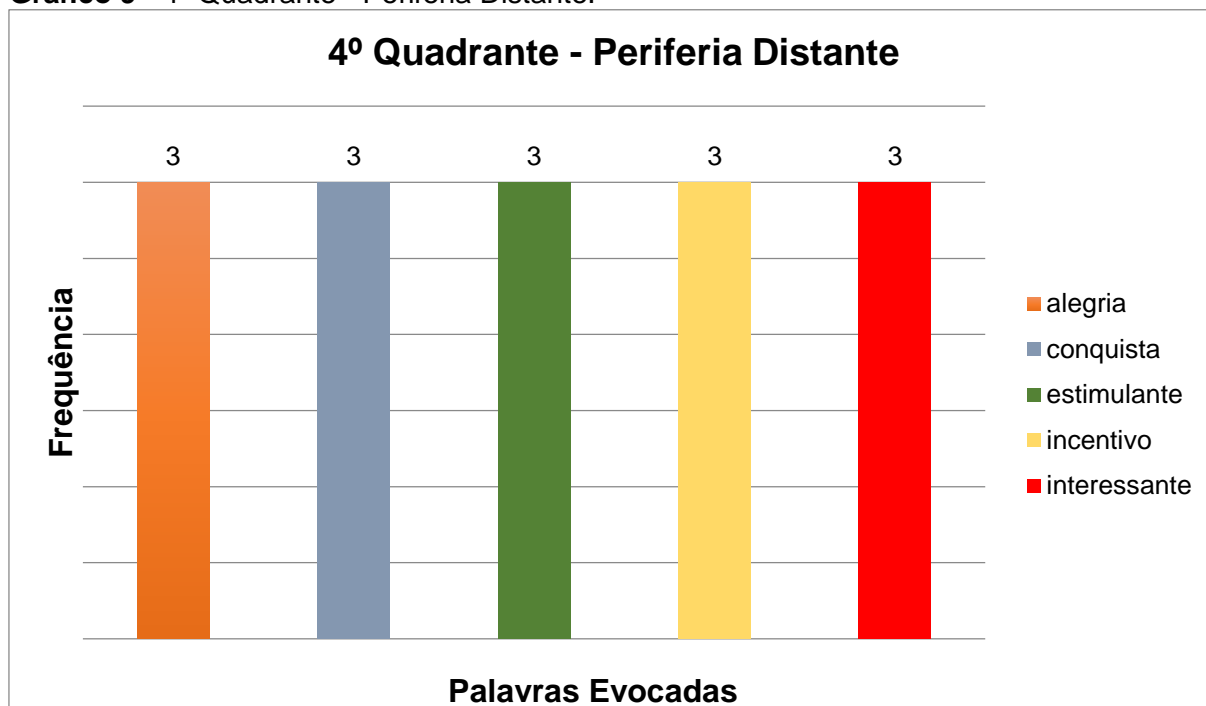
Entendendo que “as relações das pessoas entre si e de si próprias de trabalho e educação são a pedra de toque para a vivência de um clima em busca de uma educação melhor a cada dia”. (Alarcão, 2001, p. 20)

Desse modo a educação de jovens e adultos realmente precisa contemplar em suas propostas a inserção, atuando na transformação social através do processo educativo e profissional, como reforçado pela Declaração de Hamburgo (1997, p. 01):

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Dando continuidade analisaremos o último quadrante, configura-se a periferia distante, mas também confirmam as posições já anunciados nos 1º e 2º quadrantes. Como podem ser conferidas pelo gráfico abaixo, onde são descritos os termos/palavras que compõem a periferia distante do núcleo central dessas representações:

Gráfico 9 - 4º Quadrante - Periferia Distante.



Já no último quadrante que trazem os elementos mais distantes do núcleo central encontramos significantes que novamente reforçam o julgamento positivo dos sujeitos em relação ao curso, ou seja, entendem que é lugar de: **“alegria”** ((f) = 3, (oe) = 4,3), **“conquista”** ((f) = 3, (oe) = 4,6), **“estimulante”** ((f) = 3, (oe) = 4,3), propício a **“incentivo”** ((f) = 3, (oe) = 4,6) um lugar **“interessante”** ((f) = 3, (oe) = 4,3), dessa forma para os estudantes o curso é promotor de vida, evidenciando o caráter positivo que os participantes atribuem, e como confirmado pelas palavras de Paulo Freire (1996, p. 16) que não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, assim a conquista vem pelo estímulo e incentivo encontrado, algo que chama a atenção e torna o curso interessante. Nesse sentido “escola é um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente”. (Gadotti, 2007 p. 01)

O curso sem pessoas seria um edifício sem vida, quem a torna viva, alegre, estimulante e interessante são as pessoas: os estudantes, os professores, os servidores e a família que, não estando lá permanentemente, com ela interagem, são o sentido da sua existência, as pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. (Alarcão, 2001, p. 20)

7.1.2 Entrevista semiestruturada

Nas entrevistas podemos evidenciar resultados condizentes aos apresentados pelo instrumento de associação livre, além das particularidades que refletem o real. Torna-se importante observar, antes de iniciar as análises, que o número de ocorrências não corresponde ao número de resposta que cada participante apresentou. Cada participante pode apresentar mais de uma resposta para cada classe, por isso o número de ocorrências, por vezes, não corresponde ao número de participantes.

Dos quarenta estudantes, oito deles responderam voluntariamente a esse instrumento de pesquisa, sendo que sete foram do gênero feminino e um do gênero masculino, com faixa etária compreendida de 20 a 65 anos.

De acordo com os procedimentos da análise, os resultados apontados pelos participantes foram dispostos em cinco categorias. Cada categoria envolve diversos termos que foram agrupados em classes de acordo com a relação entre as respostas.

O quadro seguinte foi elaborado tendo como base a **primeira questão** do questionário: **1) Por que você abandonou a escola na idade apropriada?** Com as respostas, foram criadas duas (2) classes que abrangem os relatos. São elas: Motivações externas a escola e Motivações internas na escola.

Tabela 2 - Categoria 1 - Motivos do abandono escolar.

CLASSES	✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
MOTIVAÇÕES EXTERNAS A ESCOLA <ul style="list-style-type: none">➤ Gravidez➤ Casamento➤ Falta de oportunidades➤ Mudanças➤ Trabalho➤ Falta de tempo➤ Preconceito		13	86,6
MOTIVAÇÕES INTERNAS A ESCOLA <ul style="list-style-type: none">➤ Falta de vontade de estudar➤ Irresponsabilidade no estudo		2	13,4
Total de ocorrências		15	100

A evasão escolar sempre é motivo que desperta muita preocupação, e nessa categoria os estudantes entrevistados expõem os motivos pelos quais evadiram, ficando esclarecido que a justificativa da evasão se deu por motivos externos à sua vontade, com treze ocorrências e cerca de 86,6%, como confirmado pelos depoimentos que se seguem:

(Participante 1) P1 – “Abandonei devido o casamento e gravidez ainda adolescente”.

(Participante 2) P2 – “Porque meus pais viajavam muito mudando de cidade”.

(Participante 7) P7 – “O motivo do abandono foi a gravidez e depois tive que trabalhar e não tive mais tempo para estudar”.

(Participante 8) P8 – “Os motivos de abandonar os estudos é que me casei aos 16 anos e logo fui mãe, então tive que dar prioridade a família”.

O grande fator do abandono da escola verificado entre os entrevistados foram os motivos externos a sua vontade. Corti e Vóvio (2007), enfatizam que:

Por trás de motivos que parecem individuais, há na verdade inúmeras barreiras de ordem social, econômica, política e educacional. Afinal escolarizar-se não é algo que dependa simplesmente de disposição individual, de um simples desejo ou do esforço de cada um. Trata-se de um direito constitucional que deve ser garantido pelo poder público e que exige uma rede de apoio social bastante ampla. (p. 10)

Dessa forma, entendemos que os motivos para o abandono da escola são fatores coletivos e não meramente individuais. Até porque, se as famílias tivessem condições dignas de vida, como moradia, assistência médica, orientações, condições adequadas de trabalho e oferta de escolas no local onde residem, certamente poderiam ter a oportunidade de estudar, não necessitando abdicar de um direito, para suprir ou tampar uma lacuna social. (Corti e Vóvio, 2007).

A segunda tabela foi elaborada tendo como base a segunda questão do questionário:

2) Porque retornou a escola através do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA? Com as respostas, foram criadas duas (2) classes que abrangem o que foi dito. São elas: Aspectos Sociais e Aspectos Educacionais.

Tabela 3 - Categoria 2 – Retorno a escola através do Curso PROEJA em Artesanato.

CLASSES	✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none">➤ Passar em concurso público➤ Possibilidade de um futuro melhor➤ Recuperar o tempo perdido	3	25,0
ASPECTOS EDUCACIONAIS	<ul style="list-style-type: none">➤ Pelo curso de Artesanato➤ Concluir o ensino médio➤ Atualizar	9	75,0
Total de ocorrências		12	100

Quando os estudantes são questionados por que voltaram a escola e retomaram os estudos no Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA, as respostas convergem com as Representações Sociais que os estudantes evocaram. Nota-se que a classe mais abrangente com 75% está relacionada com os Aspectos Educacionais, o que reforça o resultado antes demonstrado pelo Núcleo Central, onde o curso é um lugar que favorece o aprendizado, esse que resulta, na conclusão do ensino médio, na profissionalização em artesanato e conseqüentemente a atualização dos conhecimentos, conforme os depoimentos que se seguem:

(Participante 1) P1 – “Eu gosto de artesanato, trabalho com isso”.

(Participante 4) P4 – “Retornei para me atualizar dos assuntos e me preparar para concursos”.

(Participante 5) P5 – “Voltei por gostar muito de artesanato”.

(Participante 7) P7 – “Voltei com interesse de terminar o ensino médio, preciso recuperar o tempo perdido”.

O desejo expresso pelos estudantes exerce sobre o Instituto Federal a necessidade de saciar esses anseios na perspectiva já evidenciada por Aranha (2004, p. 8) que afirma:

“[...] o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo para cidadania”.

Assim, o curso deve ser organizado de maneira a promover o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que nela ingressam. Pois, é no dia-a-dia que o jovem e adultos tem acesso as mais variadas formas de aprender.

Com tudo, no quesito de ingressantes no curso, nessa amostragem foram identificados que dos oito voluntários entrevistados, sete deles produzem artesanato para terem alguma fonte de renda, ou seja, 87,5% atuam diretamente com o artesanato, fato que reforça a condicionante de permanência desses estudantes, isto é, o grau de interesse pelo perfil de atuação profissional que exercem no dia a dia.

Conforme demonstrado pelas Categorias 1 e 2, é identificado os motivos pelos quais esses estudantes deixaram a escola e porque retornaram, alcançando respostas para o primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Prosseguindo para a terceira tabela foi elaborada tendo como base a terceira questão do questionário:

3) Quais aspectos mais lhe preocupam em relação ao Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA em que está matriculado? Partindo para quesitos que evidenciam o andamento do curso, criou-se três (3) classes de respostas formadas,

sendo elas: Aspectos Sociais, Aspectos Pedagógicos e Aspectos Físicos.

Tabela 4 - Categoria 3 - Aspectos que mais preocupam em relação ao curso PROEJA em Artesanato.

CLASSES	✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Insegurança ➤ Desistência de amigos 	3	23,0
ASPECTOS PEDAGÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tempo longo de duração do curso ➤ Muita teoria ➤ Pouca prática ➤ Custo financeiro dos materiais 	7	54,0
ASPECTOS FÍSICOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de transporte ➤ Paradas de ônibus distante ➤ Pouca iluminação no trajeto para o instituto 	3	23,0
Total de ocorrências		13	100

Conforme visualizado nessa terceira categoria, na opinião dos participantes os aspectos que mais preocupam em relação ao curso, teve maior impacto em números de ocorrências os Aspectos Pedagógicos com 54%, e os aspectos Humanos e Físicos ficaram empatados com 23% de ocorrências cada.

Pode-se perceber que o fator que mais preocupa os estudantes entrevistados quanto ao curso são: “**tempo longo de duração do curso**”, “**muita teoria**”, “**pouca prática**” e “**custo financeiro dos materiais**”, logo encontra-se nesse aspecto uma lacuna em relação ao **desejável** contido no Plano de Curso e o **real** identificado e vivenciada pelos estudantes.

Nota-se que na proposta do perfil profissional a ser formado pelo Instituto Federal de Brasília conforme o Plano de Curso, o estudante do Técnico Integrado em Artesanato na modalidade PROEJA deverá desenvolver durante o seu curso: autonomia para criar e produzir trabalhos manuais em tecidos ou matérias-primas que são absorvidas pelos produtos e correlatos no segmento de moda, ou seja, é previsível aulas práticas.

Também é previsto que o trabalho de ensino-aprendizagem, deva ser desenvolvido sob orientação dos professores e dos técnicos através de Planos com a participação dos estudantes. Essas atividades práticas devem complementar as aulas teóricas. Elas devem ser realizadas em laboratórios de ensino e pesquisa, empresas, comércios e ou outros locais, onde os estudantes poderão vivenciar na prática. Adotando-se como prática pedagógica a participação dos estudantes em congressos, seminários e *workshops*, visitas técnicas, atividades em equipe, defesa e apresentação de seminários que se constituem nas aulas

expositivas e dialogadas. As aulas práticas devem ser desenvolvidas no *Campus* e nas unidades educativas de produção conveniadas com o Instituto Federal de Brasília. Com o desenvolvimento e defesa de Planos e atividades de monitoria complementa-se a junção da teoria com a prática.

No entanto, apesar da previsão elencada na proposta pedagógica do curso sobre a prática, os anseios dos estudantes não estão sendo satisfeitos, apesar de terem evocado termos positivos sobre o curso, é identificada uma problemática que interfere no grau de satisfação e motivação dos estudantes, sendo preciso compreender que a educação de jovens e adultos se configura numa vertente bem diferente da escola tradicional, tem-se um problema acentuado com essa modalidade que é a evasão escolar, como já comprovado, eles enfrentam uma jornada dura de trabalho e rotinas caseiras e quando chegam ao Instituto Federal não podem encontrar um ensino que seja maçante em teoria e escasso quanto a prática tão necessária no curso técnico em artesanato.

Observe os fatores de caráter pedagógico evidenciados pela fala dos estudantes:

(Participante 1) P1 – “O curso tem tempo muito longo, os seis semestres”.

(Participante 2) P2 – “Me preocupa a possibilidade de não conseguir comprar os materiais necessários para o curso”.

(Participante 4) P4 – “O que me preocupa é a hora da prova, tem muita teoria e pouca prática”.

(Participante 5) P5 – “O curso ser focado nas disciplinas do técnico com mais prática e a grade horária mais enxuta para fazer o curso mais rápido 1 ano e meio, dois”.

É perceptível o desejo dos estudantes que o curso tenha menor duração, no entanto a legislação que norteia o PROEJA descreve que:

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - A destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - A carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; (Brasil, 2006, p. 1)

No que tange ao inciso II a habilitação profissional técnica em artesanato está condicionada ao que determina o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos com exigência mínima de oitocentas horas. Contudo o que se identifica está além da duração do curso, é mais específico e está relacionado com o social, especificamente na vontade que possuem em concluir o curso, e materializarem o sonho repesado por anos, esse desejo é identificado na Representação Social quando evocaram as palavras: esperança, futuro e oportunidade. Concluir esta importante etapa é sinônimo de conquista e realização, e para eles exige pressa.

Quanto aos Aspectos Sociais contidos nessa terceira categoria, temos a “**insegurança**” e a “**desistência de amigos**”, sabe-se que a insegurança afeta toda a sociedade brasileira, apesar do ir e vir ser um direito tão fundamental do cidadão e assegurado na Constituição Federal, contudo os estudantes percorrem o caminho até ao Instituto receosos com assaltos e demais crimes. Sobre a desistência de amigos temos um fator que pode ser desmotivador, pois geralmente esses amigos são companheiros até mesmo nos trajetos de ir e vir para a escola, tal relação com amizade foi externado na Representação Social, e reforça o que já muito foi dito, que o curso na instituição escolar deve favorecer e propiciar os laços sociais, onde a valorização entre amigos pode e deve acontecer. Segundo Freire uma das funções da escola é permitir a formação de vínculos entre os indivíduos, à escola tem uma função social bem maior do que a ela já é atribuída.

É o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, professor é gente, o estudante é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’! Ora , é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (Freire, 2008)

Freire também afirma que: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". (2002, p. 68). E segundo Vygotsky apud Bock (2001) temos:

[...] a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. [...] o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e consequente desenvolvimento do indivíduo. (p. 125)

Sobre os Aspectos Físicos formam mencionados: a “**falta de transporte**”, “**paradas de ônibus distante**” e “**pouca iluminação no trajeto para o instituto**”, essas duas últimas colaboram para o sentimento de insegurança relatado pelos estudantes, porém a falta de transporte público gera enorme impacto no acesso ao Instituto o que dificulta a permanência e ainda mais no resgate daqueles que estão em regiões com maiores condições de vulnerabilidade, como a Região da Estrutural conforme diagnóstico já apresentado. Tratando-se dessa cidade, temos somente um estudante frequentando as aulas, ou seja, 2,5% do total de estudantes em curso, o que demonstra claramente o ingênuo nível de permanência no curso de estudantes da região mais carente do Distrito Federal.

Vejamos algumas falas dos estudantes sobre os fatos mencionados:

(Participante 3) P3 “Meus amigos estão desistindo do curso”.

(Participante 7) P7 “O caminho é pouco iluminado e nem sempre o carro da polícia faz a ronda”.

(Participante 8) P8 “O que me preocupa e se vamos conseguir levar o curso até o fim, o acesso ao Instituto é difícil, falta transporte e segurança”.

Prosseguindo para quesitos que evidenciam o andamento do curso temos a quarta tabela como base a quarta questão do questionário:

4) Em quais aspectos o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA tem atendido aos seus anseios e perspectivas? Formando duas (2) classes de respostas, sendo elas: Aspectos Sociais e Aspectos Pedagógicos.

Tabela 5 - Categoria 4 - Aspectos que atendem os anseios e perspectivas dos estudantes em relação ao curso PROEJA em Artesanato.

CLASSES	✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS SOCIAIS			
➤ Os professores ajudam		2	16,6
ASPECTOS PEDAGÓGICOS			
➤ Aprofundamento do conteúdo			
➤ Matérias do ensino médio			
➤ Aprendizagem			
➤ Formação			
	Total de ocorrências	12	100

Conforme visualizado nessa quarta categoria, na opinião dos estudantes os aspectos que mais atendem os anseios e perspectivas em relação ao curso, são os Aspectos Pedagógicos com 83,4%, e posteriormente os Aspectos Sociais com 16,6%.

Percebe-se que no conjunto de ocorrências dos aspectos pedagógicos temos: “**aprofundamento do conteúdo**”, “**matérias do ensino médio**”, “**aprendizagem**” e “**formação**”. Tais aspectos possuem ligações com a Representação Social já analisado. Acredita-se que o curso é peça fundamental para a formação de conhecimentos e valores que refletem nos anseios dos estudantes. O Instituto Federal deve ser um lugar de motivação e de aprendizagem; o prazer de frequentar o curso e de aprender algo novo é o combustível que estes estudantes têm para encarar a realidade da vida, sobre tudo na Educação de Jovens e Adultos, onde a realidade de muitos que nela ingressam é de trabalho e busca de superação. Como afirma Comenius:

[...] é imprescindível despertar [...] o amor pelo saber e pelo aprender [...] o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela

escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades”. (Comenius, 1997, pp. 168-169).

Vejamos as falas dos estudantes:

(Participante 1) P1 “O conteúdo é dado com mais aprofundamento e gera muito interesse por parte do aluno, está ajudando na minha formação”.

(Participante 2) P2 “Tem atendido meus anseios as matérias do ensino médio”.

(Participante 3) P3 “Tenho atendido a todas as minhas expectativas e mais um pouco, temos uma aprendizagem muito boa”.

(Participante 5) P5 “Com todos os aspectos aprendendo muito com os professores e revendo matérias que acreditava que tinha esquecido”.

(Participante 8) P8 “A minha perspectiva é de obter uma formação e isso o curso me oferece perfeitamente”.

Sobre os aspectos sociais temos: “**os professores ajudam**”, por mais que os professores tenham sua função pedagógica, os mesmos não podem desvincular sua função social, principalmente na educação de jovens e adultos, nessas ocorrências temos nas falas dos estudantes os professores assumindo um papel social como: apoiador, incentivador, sensível as dificuldades encontradas, capaz de se colocar no lugar do outro, fazendo da sala de aula um espaço de educação integral, trabalhando os laços afetivos, sociais, além dos cognitivos. Sendo assim, a atuação docente dentro da escola de forma acolhedora, cuidadosa e social atendem os anseios e perspectivas desses estudantes.

Essa atitude é enfatizada por Corrêa (2009, p. 7):

São necessárias, no espaço escolar, uma cultura do acolhimento e uma gestão do cuidado, que permitam ao estudante dizer: “aqui é um lugar onde eu me sinto acolhido, onde eu sou escutado, onde eu posso dizer o que penso, meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem”, O espaço escolar deve ser, enfim, um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinamento é substituído por relações ético-afetivas.

É indispensável na Educação de Jovens e Adultos, uma cultura de acolhimento, bem como, um processo contínuo de humanização, pois isso contribuirá diretamente na permanência e na aprendizagem do educando, como bem argumenta Freire “não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros – a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizaste.” (1980, pp. 74-75)

Vejamos como os estudantes relatam:

(Participante 4) P4 “Os professores nos ajudam muito, mesmo cheio de problemas em casa, eles nos motivam a continuar, as vezes dá vontade de parar tudo”.

(Participante 2) P2 “Os professores conversam com agente, eles enxergam que estamos tristes, ficam preocupados e ajudam dizendo que vai dar tudo certo”.

Prosseguindo para a quinta e última categoria e o quesito qualidade do curso que temos como base a quinta questão do questionário:

5) Que aspectos você identifica em um curso profissionalizante de qualidade?

Formando duas (2) classes de respostas, sendo elas: Aspectos Educacionais, Aspectos Sociais e Aspectos Físicos.

Tabela 6 - Categoria 5 – Um curso profissionalizante de qualidade.

CLASSES	✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS EDUCACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecimentos aprofundados ➤ Bons professores ➤ Aulas práticas ➤ Estágio ➤ Qualidade no ensino 	8	57,2
ASPECTOS SOCIAIS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mercado de trabalho ➤ Geração de renda 	2	21,4
ASPECTOS FÍSICOS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Biblioteca ➤ Salas de aula equipadas 	2	21,4
Total de ocorrências		14	100

Conforme visualizado nessa quinta categoria, na opinião dos estudantes os aspectos que mais configuram em um curso de qualidade, são os Aspectos Educacionais com 57,2%, e posteriormente os Aspectos Sociais e Físicos com 21,4% cada.

Percebe-se que no conjunto de ocorrências dos aspectos educacionais temos: “conhecimentos aprofundados”, “bons professores”, “aulas práticas”, “estágio” e “qualidade de ensino”.

Nessa categoria os estudantes identificaram o que seria um curso profissionalizante de qualidade, reconhecem que a aspectos educacionais proporcionam essa qualidade devendo prezar pelos seus métodos de ensino, bons professores, prática, que por sua vez conduzam a uma aprendizagem significativa.

Pois, segundo Renato Hilários dos Reis (2011, p. 48):

[...] a transformação da sociedade só ocorre a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que, sob determinadas condições objetivas, proporcione-se não só a constituição de um sujeito de um saber (epistemológico), mas também de um sujeito de poder (político) e de um sujeito que acolhe e é acolhido (amoroso), com base de um e de outro.

Vejamos as falas dos estudantes:

(Participante 1) P1 “que desenvolva o conhecimento mais profundo para o aluno”.

(Participante 2) P2 “bons professores, aulas práticas, estágio”.

(Participante 3) P3 “a qualidade do ensino e o estágio”.

(Participante 5) P5 “aula prática”.

Novamente identificamos os desejos que os mesmos possuem de aula prática com associação direta a qualidade do curso, também relatam sobre o estágio, esse que tem previsão no Plano de Curso como obrigatório para conclusão e não significa que seja remunerado.

Adentrando na vertente sociológica, temos os aspectos sociais no âmbito profissionalizante mencionadas como: “**mercado de trabalho**” e “**geração de renda**”, estas evidências remetem ao declínio sistemático do número de postos de trabalho que obriga os estudantes a redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho. Assim, o curso de qualidade para os participantes da pesquisa não é apenas algo que propicie exclusivamente a aprendizagem, mais um lugar onde ocorra uma abertura no mercado de trabalho para geração de rendas, face ao desemprego crescente, à informalidade e a degradação das relações de trabalho e ao decréscimo do número de postos.

Apesar do anseio dos estudantes, a educação profissional e tecnológica deve estar comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exigindo assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de um novo mundo.

Segundo Klinski (2009), numa época de desemprego massivo, a formação profissional agrega um valor a mais aos jovens de classes populares. Mesmo que o diploma não seja uma garantia de ingresso para o mercado de trabalho, esse é um dos motivos que leva os estudantes trabalhadores a buscarem escolarização. Muitas vezes ser escolarizado é condição básica para tomar parte da sociedade.

Vejamos as falas desses estudantes sobre esses aspectos:

(Participante 7) P7 “que ao concluir consiga entrar no mercado de trabalho”.

(Participante 8) P8 “que promova a geração de renda”.

Quando observados os aspectos físicos temos: “**biblioteca**” e “**salas de aulas equipadas**”, de fato os mesmos contribuem e incentivam os momentos de estudo, pois a infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais no resultado da qualidade da

educação como um todo. E quando está questão básica não é preenchida, ou mesmo ignorada, além de acarretar um certo desconforto para a realização das atividades, mantém de mãos atadas o efetivo exercício do ensino. A qualidade converge com a ideia de bem feito e completo. A educação é o termo resumo da qualidade na área social e humana, pois ele entende que não tem como chegar a qualidade sem educação. Essa educação por sua vez, exige construção e participação, precisa de currículo, de prédios, de equipamentos, de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo, participativo, sobretudo de estudantes construtivos e participativos para a qualidade se efetivar.

Os estudantes mencionam:

(Participante 2) P2 “tem que ter biblioteca”.

(Participante 5) P5 “as salas de aula têm que ser bem equipadas”.

A infraestrutura escolar deve ser um ambiente formador de personalidades e de representações. Sua estrutura física deve ser atrativa para os estudantes de forma que eles possam sentir-se à vontade para desenvolverem suas atividades socioeducativas e desenvolverem seu pensamento crítico. Pode-se considerar o espaço escolar como um forte potencial para o desenvolvimento de atividades cognitivas e motoras, tornando-se, assim, cenário de múltiplos interesses.

Os espaços físicos dos novos *campi* dos Institutos Federais apresentam em sua maior parte uma estrutura diferenciada, são prédios, equipamentos, servidores e estudantes novos, é muito importante para os alunos visto que eles passam parte de sua vida presente nesse ambiente e não apenas para cursarem, mas também para aprenderem a se socializar com as demais pessoas ao seu redor. O ambiente do curso torna-se um meio de convívio social e de lazer, portanto um fator influente no desenvolvimento da capacidade moral dos estudantes que buscará cada vez mais se integrar com as pessoas a sua volta.

Tem-se assim, a necessidade de um ambiente que forneça subsídios para tal integração. Realizar o curso em um ambiente agradável, reconhecendo a variedade de circunstâncias que cada instituição apresenta, pode contribuir positivamente no processo de aprendizagem e ao mesmo tempo tornar-se interessante e estimulante.

Por outro lado, cursar em um local onde as estruturas são precárias onde se tem péssimas condições estruturais pode desestimular ou até mesmo contribuir para uma possível evasão. Um ambiente com recursos estruturais escassos torna-se um ambiente sem vida e sem a menor chance de promover qualquer tipo de atividade instrutiva, sem uma estrutura física adequada pode criar num aluno um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo estado e até mesmo pela sociedade.

Ao analisarmos as cinco categorias percebe-se a necessidade de uma ascensão social, por meio da educação como a possibilidade de atuar frente a novos desafios e saber lidar com as dificuldades que encontrar, segundo Pinto, a educação:

"[...] deve atuar sobre as massas para que estas, pela elevação do seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente." (Pinto, 1997, p.8)

Dessa maneira o indivíduo é capaz de tomar decisões sábias e criticamente, decisões essas que podem interferir diretamente em sua vida. Nas palavras de Fonseca:

"Somente o ensino comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz." (Fonseca, 2003, p. 96)

Por existir diferentes perfis, desde o aposentado com tempo livre ao jovem que trabalha durante o dia e estuda à noite, profissionais autônomos com pouca formação que necessitam retomar seus estudos quando a ele não tiveram acesso na idade própria e encontram o PROEJA como êxodo em busca de recuperar o tempo perdido e concluir seus estudos.

CAPÍTULO VIII - PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO SOCIAL. CONSIDERAÇÕES ENTRE O DESEJADO E O IDENTIFICADO

O PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), busca promover aspectos de inclusão, focalização. De acordo com o documento base do PROEJA, o mesmo constitui-se em:

um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. (...) compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se na obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico sociais, trabalho ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (Brasil, 2006, p. 1)

De acordo com o documento, o seu objetivo principal é uma política educacional para proporcionar o acesso ao público da EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Esse é um desafio que vem sendo enfrentado atualmente pelas Instituições Federais de Educação Profissional, visto que se constitui em uma nova forma de pensar a EJA, integrando formação geral e educação profissional, reinserindo no sistema escolar um imenso contingente de sujeitos, possibilitando-lhes uma formação integral. Além disso, abre-se uma nova possibilidade de inclusão, visto que o atendimento aos jovens e adultos no Ensino Médio ainda é escasso e sua integração com a educação profissional também representa desafios a serem enfrentados.

Alguns questionamentos são pertinentes: Podemos visualizar uma possibilidade de minimizar a exclusão histórica à educação com a implementação do PROEJA? Como garantir, além do acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes? Como contribuir para garantir a efetivação dos direitos desses sujeitos, dentre eles, a conclusão do curso, com qualidade? Responder positivamente os estes questionamentos nos levaria ao desejado.

Porém, conforme analisado especificamente sobre o Curso Técnico PROEJA em Artesanato obtemos um diagnóstico identificado, ou seja, o real que demonstra enormes desafios dentre eles:

- Do acesso; e
- Da permanência.

Essa dicotomia entre o desejado e o identificado precisa equacionar em favor dos estudantes, assim, enquanto educador e cidadão, é necessário que tenhamos o compromisso de lutar, em nosso espaço de atuação, para que o PROEJA venha a se concretizar como uma ação real, com todas as suas implicações. Entretanto, não podemos desconsiderar as possibilidades e desafios apresentados nesse processo complexo de implementação, uma vez que tal processo é orientado por razões de diferentes naturezas e marcado por relações

de poder e interesses diversos decorrentes da correlação de forças presentes em nossa sociedade. Isto destaca a necessidade de aprofundar estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, bem como de envidar esforços juntamente com diferentes atores desse processo, desafio a ser enfrentado por todos aqueles que lutam pelo acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, no intuito de soltar as amarras dos processos de exclusão educacional aos quais encontram-se submetidos milhões de brasileiros.

Assim, propõe-se ações que podem colaborar no alcance do desejado, são elas:

8.1 Do acesso ao curso PROEJA em Artesanato

8.1.1 Da divulgação do Curso PROEJA em artesanato

É importante analisar como se realiza o processo de divulgação do curso PROEJA no Instituto Federal de Brasília. Ela se dá via edital repletos de termos de difícil interpretação, apenas pelo sítio do instituto, muitas vezes inacessível ao público alvo do Programa, refletindo um processo de distanciamento da sociedade e o instituto. Conforme descreve Silva “[...] os meios de divulgação, até então utilizados, como: edital, rádio, televisão, e jornal não demonstram que seja atendida a dimensão que precisamos ao PROEJA [...]” (Silva, 2007, p. 46).

É preciso como sugestão interventiva, adentrar nos nichos de atuação profissional do público interessado, como identificou-se na pesquisa, os estudantes que realmente continuam no curso possuem na maior parte ligação direta com a área profissionalizante ofertada, no caso o artesanato.

É imprescindível diante dos resultados, continuar com o processo seletivo da forma como se tem feito, é preciso tem uma comissão própria de divulgação que adentre aos mercados de artesanatos, como as feiras que são comuns no Distrito Federal, na Torre de TV, que possuem um público de trabalhadores artesanais, com moradia nas regiões de possíveis abrangências do instituto, bem como aqueles que admiram, frequentam, compram e possuem interesse em aprender artesanato.

Assim, é primordial que o instituto promova uma divulgação que seja efetiva, que alcance, conquiste e atraia seu público-alvo, o estudante que um dia evadiu da escola.

8.1.2 Do Ingresso do Curso PROEJA em Artesanato

Não obstante as dificuldades enfrentadas no dia a dia do público alvo do PROEJA, conseguir ao menos se inscrever no curso PROEJA do Instituto Federal de Brasília é uma realidade difícil, o sujeito se depara em diversas barreiras tais como:

- Conseguir ter acesso ao sitio do Instituto Federal de Brasília;
- Conseguir localizar a parte do processo seletivo;
- Encontrar o edital do processo seletivo do PROEJA em vigente;
- Seguir todas as determinações contidas no edital e seus cronogramas;
- Caso queira concorrer na condição de cotista terá que preencher fichas, preparar inúmeros documentos comprobatórios (originais e cópias), levar até o *campus*, aguardar a análise, voltar ao sítio, conferir se alcançou deferimento, participar do sorteio, verificar novamente colocação no sorteio, sorteado dentro das vagas fazer a matrícula levando novamente documentos, caso esteja fora das vagas, continuar entrando no sitio para ficar verificando novas chamadas.
- Inscrição on-line;
- As vagas por sorteio.

É nítido que até os mais entendidos ao se depararem com todos esses procedimentos se desmotivam, fato comprovando quando analisamos os dados do Registro Acadêmico do Instituto Federal de Brasília - *Campus* Taguatinga, das 40 vagas oferecidas por semestre via Edital teve-se: no 1º semestre de 2015, 39 estudantes matriculados; no 2º semestre de 2015, 27 estudantes matriculados e 1º semestre de 2016, 28 estudantes matriculados, totalizando 94 estudantes matriculados. O que demonstra que em todos os processos seletivos não conseguiu bater a meta e completar o número de vagas ofertadas.

É comum ouvirmos falas de candidatos que tiveram suas inscrições realizadas por terceiros, geralmente pessoas próximas e entendidas que anseiam por eles retomarem a escola. Porém, quando sorteados estes candidatos impulsionado pelo calor do momento se matriculam e posteriormente abandonam o curso, devido os níveis de interesse que não estavam contidos neles, mas em outrem.

Assim, na perspectiva intervencionista nesse quesito sugere-se que o ingresso/entrada desses estudantes para o curso técnico na modalidade PROEJA em Artesanato não seja por sorteio, muito menos por provas, visto que muitos jovens e adultos ficaram longo período de tempo longe da escola conforme demonstrado, mas sim, buscando a captação de interessados através de palestras e entrevistas com critérios previamente definidos, como:

Uma **primeira etapa** que consista no preenchimento do Formulário de Inscrição, como interesse por uma vaga;

Uma **segunda etapa** que consista na participação do candidato na palestra sobre o curso, e posteriormente a entrevista com critérios construídos pela experiência já vivenciada pela comunidade acadêmica e condicionada a apresentação de identificação do interessado

para comprovar idade mínima de 18 anos e assinar a declaração que não concluiu o Ensino Médio;

E uma **terceira etapa** que consista na entrega da documentação necessária para a realização da matrícula, e previsibilidade do início das aulas.

8.2 Da permanência do curso PROEJA em Artesanato

Garantir o acesso não necessariamente garante a permanência, portanto é importante criar ações que levem o jovem e o adulto à permanência do curso e conseqüentemente a conclusão, objetivando evitar que mais uma vez ocorra a evasão destes.

Tal preocupação é evidenciada nessa pesquisa pelos estudantes do curso, pois enfrentam muitos problemas que interferem em sua permanência como: insegurança, desistência de amigos, tempo longo de duração do curso, muita teoria, pouca prática, custo financeiro dos materiais, falta de transporte, parada de ônibus longe do instituto e pouca iluminação no trajeto até a escola.

Quanto aos quesitos: insegurança, falta de transporte, parada de ônibus e pouca iluminação, ambos requerem ação conjunta com os órgãos governamentais responsáveis, contudo a conscientização da comunidade acadêmica frente aos problemas consolida forças para pressionarem o poder pública a atuar com melhorias nessas áreas externas ao instituto que interferem diretamente na vida dos estudantes e de sua permanência. Sugere-se documentar e/ou continuar a documentar essas problemáticas enviando as instituições públicas competentes com abaixo assinados a fim de manter os registros de apontamento, para que mais tarde se torne instrumento de cobrança de ações mais efetivas pelo estado em relação as solicitações elencadas.

No tocante pedagógico, em relação ao longo tempo de duração do curso, é preciso vencer a barreira por meio da construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, considerando quem são os sujeitos do PROEJA, buscando a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola (Arroyo, 2004).

O tempo faz parte da cultura escolar de uma forma bastante engessada, com relação ao número de dias de aulas, número de aulas, horário de aula, porém temos que considerar que os estudantes trabalhadores do PROEJA são indivíduos que muitas vezes têm seus tempos regidos pelo mundo do trabalho, o que inclui o trabalho profissional e o trabalho no ambiente doméstico, não podendo muitas vezes se adequar aos horários rígidos já instituídos na cultura escolar, como observa Arroyo:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia.

Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. (Arroyo, 2007, p.12).

Essa afirmativa é evidenciada na pesquisa, apesar do caráter social demonstrado por eles na perspectiva de chegarem logo ao fim do curso e obterem essa conquista pessoal, o tempo de curso também pode ser flexibilizado.

Nesse sentido, no documento base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 52), o tópico 4.2.2, organização dos tempos e espaços, refere-se a essa especificidade da EJA, onde afirma que: “a organização do calendário escolar pode considerar as peculiaridades existentes: sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades que surgirem à medida que essa política seja efetivamente implementada”, nota-se que o documento já demonstra um avanço no quesito considerar as peculiaridades e à medida que seja implementada.

Logo, como proposta sugere-se criação de comissão própria que busque rever a organização do tempo escolar para que seja compreendida pelo menos em três dimensões: o **tempo físico**, o **tempo vivido** e o **tempo pedagógico** e que cada estudante do PROEJA apresente um **tempo social** e um **tempo escolar vivido**, o que implica a necessidade de reorganização curricular, e conseqüentemente alterações no Plano de Curso em consonância as particularidades do PROEJA, nas perspectivas dos tempos e dos espaços da instituição que visem o amadurecimento e conseqüentemente a emancipação das ações.

Na perspectiva das muitas aulas teóricas e poucas aulas práticas relatadas pelos estudantes, o Plano de Curso menciona que “Essas atividades práticas complementam as aulas teóricas. Elas serão realizadas em laboratórios de ensino e pesquisa, empresas, comércios e ou outros locais, onde os estudantes poderão vivenciar na prática.” Assim, dentro dessa temática os ajustes são apenas de adequação as propostas que regem o curso, cabendo a comunidade em suas reuniões pedagógicas discutirem os melhores meios que favoreçam os anseios dos estudantes. Pois o papel da prática pedagógica não se torna apenas uma metodologia de ensino, mas, um eixo para a formação profissional, sendo importante tanto para aquele que está ensinando, através da experiência que está adquirindo, tanto para aquele que está aprendendo e buscando novos conhecimentos.

Dessa forma, o curso PROEJA em Artesanato deve acompanhar e continuar buscando a contextualização na formação social e pedagógica, e de critérios que privilegiem o tratamento diferenciado a quem sempre recebeu tratamento desigual em sua trajetória escolar.

CONCLUSÃO

Os resultados dessa pesquisa tendo como referência a teoria das representações sociais e objeto de estudo o “Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga” permitiram identificar e analisar como essa realidade é percebida pelos estudantes, inclusive justificando suas práticas e reforçando suas crenças. Em suma, o curso é visto, positivamente por esse grupo de estudantes.

Ao concluirmos esta etapa, podemos dizer, sem sombra de dúvida, o quanto é necessário valorizar plenamente o processo social, em especial, motivar e incentivar os estudantes, pois é o um dos caminhos para se alcançar, a emancipação do sujeito no seu espaço junto à sociedade, ficando demonstrado que o curso é um lugar que prima por essa interação social, que por sua vez contribui para a socialização favorecendo a aprendizagem.

Ao observarmos o núcleo das representações sociais dos estudantes associadas a atributos positivos sobre o curso como: “aprendizagem”, “artesanato”, “conhecimento”, “desafio”, “esperança”, “futuro”, “importante”, “oportunidade” e “profissão, nos deparamos com o termo “desafio”, o que nos chama a atenção, pois para eles permanecerem no curso é desafiador, e é preciso vencer dia após dia.

Nessa investigativa, ao observarmos outro ponto através dos questionários identificamos quais motivos que levaram os estudantes a abandonarem a escola na idade apropriada, e porque eles retornaram no Curso PROEJA em Artesanato. Sobre o abandono nota-se que 86,6% dos entrevistados informaram que foram os motivos externos que os fizeram abandonar, tais como: “gravidez”, “casamento”, “falta de oportunidades”, “mudanças”, “trabalho”, “falta de tempo” e “preconceito”. Já 13,4% disseram que foram motivos internos que os levaram a abandonar a escola, motivos como: “falta de vontade de estudar” e “irresponsabilidade no estudo”.

Porém, sobre retorno dos estudantes à escola e especificamente no Instituto Federal no Curso PROEJA em Artesanato, por aspectos sociais cerca de 25,0% dos estudantes disseram que retornaram, pois querem passar em concurso público, possibilidade de um futuro, recuperar o tempo perdido, já 75,0% dizem que retornaram, pelo curso de Artesanato, para concluírem o ensino médio e se atualizar, ou seja, aspectos educacionais.

Dessa forma entendendo que o instituto como instituição escolar exerce papel fundamental na sociedade, pois a mesma atua como um vetor de transformação, apreensão, construção e criação cultural, os sujeitos da pesquisa identificaram e atestaram essa importância, assim identificamos os motivos pelos quais esses estudantes deixaram a escola e porque retornaram.

Também é comprovado na pesquisa através da realização das entrevistas, problemas que os desafiam diariamente, e entendemos que a preocupação dos pesquisados é legítima, no entanto, o conjunto institucional tem que ser encorajador, os estudantes precisam entrar e perceber um ambiente acolhedor e provedor de motivação para que os mesmos voltem no dia seguinte.

Pois quando chegarem no PROEJA carregam o sentimento de culpa, gerados pelo abandono escolar, mas quando permanecem aos poucos descobrem, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta nas diversas mazelas que assolam a sociedade. Com isso o estudante compreende a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando este descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir em sua realidade, colocando-se como sujeito da história.

Em síntese, os fatores que preocupam os estudantes, é algo muito sério e devemos entender para intervir, o anseio demonstrado por eles para terem aulas práticas é algo justo e previsto no Plano de Curso, e quando materializado se torna a chave de sucesso no processo social, e particularmente para da Educação de Jovens e Adultos, pela sua singularidade uma vez que desmotivados eles não conseguirão enfrentar as barreiras cotidianas.

Assim, cabe conscientizar a comunidade acadêmica quanto à dimensão dos problemas de permanência e dentre outros, bem como sua corresponsabilidade, em uma perspectiva ativa de enfrentamento desses dilemas sociais que refletem diretamente no Instituto Federal.

É de suma importância que os estudantes entendam quais os fatores que contribuem ou não no curso, para que os mesmos possam pontuar e refletir, buscando, assim mudanças efetivas junto aos gestores. “O homem se faz humano na medida em que ele se pronuncia diante do real, dizendo; ‘isto é bom, isto não é’, ou seja, criando um valor, fazendo-se ético” (Paro, 2006, p. 45).

Logo, conseguimos compreender qual a visão que esses estudantes que retomaram seus estudos têm a respeito do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga, bem como, analisar se os objetivos institucionais propostos pelo Plano de Curso do Técnico Integrado em Artesanato na modalidade PROEJAM convergem nos anseios desses estudantes inseridos.

Concluindo, percebemos que este estudo de investigação cumpriu com os seus objetivos, mas sabemos que por meio dessa pesquisa, há outras formas de análises que sob outros pontos de vista poderão contribuir significativamente, com as reflexões e análise das representações sociais do curso, entendendo que as mesmas não são rígidas, mas sim passíveis

de mudanças. Assim sendo, confiamos que esta investigação possa contribuir e subsidiar futuras pesquisas e políticas institucionais sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

Abric, Jean Claude. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.

Alarcão, Isabel. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Almeida, L. M. (2005). Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. In M. F. S. Santos, & L. M. Almeida (Orgs.). *Diálogos com a teoria das representações sociais*. Recife: Edufpe.

Alves-Mazzotti. (1994). Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. In: *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-62, jan. / jun.

Arnaud, Paul. (1996). Professor honorário de Química na Universidade Joseph Fourier de Grenoble, *Apprendre ... mais comment* publicados por Edições Dunod (Paris) no *Guide Dunod de l'etudiant*, Paris.

Andrade, Eliane Ribeiro. (2004). Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: Barbosa, Inês O., Paiva, Jane (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.

Apex-Brasil. (2014). Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos. Projeto Comprador da Apex-Brasil promove o artesanato brasileiro. Disponível em: <http://www.apexbrasil.com.br/noticia/projeto-comprador-da-apex-brasil-promove-o-artesanato-brasileiro> Acesso em: 06/05/2016.

Aranha, M. S. F. (2004). Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações.

Arruda, Ângela. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*. n.117, São Paulo nov.

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda, pp. 40- 229.

Bernstein, B. (1987). *The Varieties of Pluralism*. *American Journal of Education*. Vol.95. No. 4.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, p.47-51.

Borsa, Juliane Callegaro. (2007). *O Papel da Escola no Processo de socialização*.

Boto, Carlota., Cortez, Cecília. (2008). *Revista Mundo Estranho*.

Bourdieu, P. (1992). *Na Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.

Bourdieu, P. (2007). *A economia das trocas simbólicas* (5a ed.). São Paulo: Perspectiva.

Brandão, Carlos Rodrigues. (2008). *O que é método Paulo Freire*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense.

Brasil, Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906. (1906). Dá início ao ensino técnico. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/LeisOcerizadas/leis1906vll.exe.pdf> Acesso em: 02/05/2016.

Brasil, Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. (1909). Criação de Escolas de Aprendizizes Artífices. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 02/05/2016.

Brasil, Constituição. (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 06/05/2016.

Brasil, Lei nº 378, 13 de janeiro de 1937. (1937). Transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Profissionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm Acesso em: 04/05/2016.

Brasil, Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. (1942). Transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 03/05/2016.

Brasil, Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. (1945). Oficialização da Educação de Adultos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 03/05/2016.

Brasil, Relatório. (1950). Relatório do Serviço de Educação de Adultos, p. 74. Disponível em: <https://goo.gl/oq1h08> Acesso em: 04/05/2016.

Brasil, Lei nº 4.024. (1961). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 05/07/2016.

Brasil, Lei nº 5.400, de 21/3/1968. (1968). Relativa ao recrutamento militar e ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5400.htm Acesso em: 04/06/2016.

Brasil, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 06/06/2016.

Brasil, Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, (1978). Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm Acesso em: 05/05/2016.

Brasil, Constituição. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

Brasil, Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. (1994). Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm Acesso em: 03/05/2016.

Brasil, Decreto nº 2.208. (1997). Regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Revogado pelo Decreto nº 5.154 de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 04/05/2016.

Brasil, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. (1967). Estabelece ações para combater o analfabetismo e desenvolver a educação continuada. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm Acesso em: 02/05/2016.

Brasil, Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 02/05/2016.

Brasil, Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE. (2000). Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 06/06/2016.

Brasil, Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. (2005). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. (Revogado). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm Acesso em: 06/06/2016.

Brasil, Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. (2006). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm Acesso em: 06/06/2016.

Brasil, Ministério da Educação. (2007). Documento base Proeja. Política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em: 06/05/2016.

Brasil, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 02/05/2016.

Casali, Alípio. (2000). Textos em sequência. In: Ética: você quer fazer algo para que as coisas mudem? São Paulo: CEPAM. CÓDIGO DE NUREMBERG. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/nuremcod.htm>. Acesso em: 05/06/2016.

Comenius, J. A. (1997). Didática magna. São Paulo: Martins Fontes.

Corrêa, Luiz Oscar Ramos. (2009). Fundamentos Metodológicos em EJA. Curitiba: IESDE Brasil s.a.

Corti, A. P, Vòvio. C. L. (2007). Jovens na Alfabetização: para além da palavras, decifrar mundos. Brasília Ministério da Educação / Ação Educativa.

Cunha, Conceição Maria. (1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília.

Di Pierro, M. C. (2001). V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno Cedes. n. 55, p. 58-77.

Domingos Sobrinho, (2000). M. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. Estudos interdisciplinares de representação social. 2ed. Goiânia: AB, pp. 117-130.

- Enguita, Mariano Fernández. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61.
- _____. (1990). Les représentations sociales. In: Ghiglione, R.; Bonet, C.; Richard, J. F. (Eds.). *Traité de psychologie cognitive*, Paris: Dunod, p. 111-174.
- Farr, R. M. (1995). Representações sociais: a teoria e sua história. In: Guareschi, P. A.; Jovchelovitch, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 3. ed. Petrópolis: vozes, p. 31-59.
- Ferreira, José Fonseca. (2005). *Setor de Artesanato no Distrito Federal: diagnóstico*, SEBRAE.
- Fonseca, Celso Suckow. (1961). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica.
- Franco, M. L. P.; Novaes, G. T. F. (2001). Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de pesquisa*. n. 112.
- Freire, Paulo. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1999). *Educação como prática da Liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: Jodelet, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gadotti, Moacir. (2005). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, Moacir. (2007). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. – 9º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, (Guia da escola cidadã; v.5).
- Garcia, Sandra Regina de oliveira. (2000). “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- Gilly, Michel. (2001). As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.); LOP, Lilian (Trad.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 232.
- Gilly, M. (2002). Representações sociais no campo educativo. *Educar*, Curitiba, n. 19, pp. 231-352.
- Gonçalves, Luiz Gonzag. (2002). in (ORG) Gonsalves, Elisa Pereira. *Educação e Grupos Populares: temas (re) correntes*. Campinas: Alínea.
- IFB, Resolução nº 029, de 08 de novembro de 2013 / CS-IFB. (2013). Autoriza a oferta do Curso Técnico Integrado em Artesanato na modalidade PROEJA, na forma do Plano de Curso em Anexo a essa Resolução.

Ireland, Timothy. Machado, Maria Margarida. Paiva, Jane. (2004). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, (Coleção Educação para Todos). p. 41-49.

Jacques, M. G. C. (2009). Psicologia Social Contemporânea: Livro Texto. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 104-115, 221-228.

Jodelet, D. (2001). Representações Sociais um domínio em expansão. As Representações Sociais. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdURJ, p. 17-44.

Jodelet, Denise. (2004). Número especial sobre as representações sociais. Psicol. Teor. Prat. vol.6, no.spe, p.7-9.

_____. (2002). Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (org.). As Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, p.17-44.

Klinski, C. S. (2009). Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF Sul-Riograndense/Campos Charqueadas. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Libâneo, José Carlos. (2002). Adeus professor, adeus professora? 6º ed São Paulo, SP. Cortez.

Libâneo, José Carlos. (2008). Didática. 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. Série formação do professor); São Paulo.

Lima. Rita de cássia Pereira. (2006). Sujeito, escola, representação. Florianópolis: insular.

Moscovici, S. (1978). A Representação Social Da Psicanálise. Rio De Janeiro: Zahar.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. European Journal of Social Psychology, 18, 211-250.

Moscovici, S. (2007). Representações sociais: investigações em psicologia social. 5ª Edição. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes.

Moscovici, Serge. (2010). Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Moscovici, Serge. (2011). Psicologia das Minorias Ativas. Petrópolis: Vozes.

_____. (1961). La Psychanalyse, son image, son public. Paris: PUF.

Moura, Victor Hugo Vieira. (1999). Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, p. 30-117.

Moura, Dante Henrique. (2006). O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. Boletim 16 – EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: MEC / SEED / Salto para o Futuro / TV Escola, p. 61-74.

Oliveira, Marta Khol. (1997). Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno. (2006). Filosofia da Educação: reflexões e debates. Petrópolis-RJ: Vozes.

- Paiva, Vanilda Pereira. (1987). Educação Popular e Educação de Adultos. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades.
- Paiva, V. (1990). Um século de educação republicana. Pró-Posições, Campinas, v. 1, n. 2, pp. 7-21.
- Paro, Vitor Henrique. (2006). A Escola Pública que Queremos. Palestra proferida na Conferência Estadual de Educação: “Proposta dos trabalhadores da Educação para o Próximo Governo”, realizada em Curitiba, PR, promovida pela APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná.
- Perez, M. (2008). Grandezas e Medidas: representações sociais de professores do ensino fundamental. Curitiba. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.
- Reis, Renato Hilário. (2011). A constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP. Autores Associados.
- Ribeiro, Vera Maria Masagão. (2001). Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC.
- Rego, Teresa C. (2002). Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes
- Revelat, Tássio. (2009). Surgimento da Escola e as suas funções sociais.
- Rummert, Sônia Maria e Ventura, Jaqueline Pereira. (2007). Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Revista Educar, Curitiba, nº 29, p. 29 – 45.
- Sá, C. P. (1995). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. (org.). O conhecimento no cotidiano. São Paulo: Brasiliense, p. 19-57).
- Sá, Celso Pereira. (1996). Núcleo central das representações sociais. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sá, Celso Pereira. (1998). A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ, p. 110.
- Saviani, D. (1980). Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2006). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea).
- Sacristán, J. G., Gómez, A. I. P. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED.
- Serapioni, M. (2006). Métodos Qualitativos e quantitativos na pesquisa social em Simões, A. A Nova Velhice – Um novo público a educar. (1ªed.). Editora:Ambar. Porto. Social Science and Medicine.
- Setton, Maria da Graça Jacintho. (2002). A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, nº 20, maio/jun/Jul/ago.
- Severino, Antônio J. (2007). Metodologia do trabalho científico. 23ed. São Paulo: Cortez.

Silva, Suir Martins (2007). O Projeito do CEFETES/Vitória: Dificuldades de acesso. Monografia (especialização Lato sensu) Programa de Pós Graduação em Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Vitória – ES.

Unesco. (1997). Declaração de Hamburgo. Alemanha.

Unesco. (2008). Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições Práticas. Brasília.

Vala, J. (1996). Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: J, Vala & M. B. Monteiro (Eds.), psicologia social. 2ª ed (pp. 353-384).

Vieira, Sonia; Hossne, William Saad. (1998). A ética e a metodologia. São Paulo: Pioneira.

Vox Populi. (2010). Artesanato brasileiro em alta no mercado internacional. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/11/feira-em-belo-horizonte-promovera-artesanato-brasileiro-no-exterior>. Acesso em: 07/06/2016.

Vygotsky, L. V. (1989). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

Vygotsky, L.V. (1996). Teoria e Método em Psicologia. Tradução Claudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes.

Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira. (Eds.), Estudos interdisciplinares de representação social (pp. 3-25). Goiânia: AB.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Termo de consentimento.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE BRASÍLIA – IFB EM COOPERAÇÃO COM O INSTITUTO
POLITÉCNICO DE SANTARÉM – IPS**



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO – ESE

Termo de consentimento informado, para a realização do estudo

Eu _____ declaro aceitar participar voluntariamente no estudo realizado pelo servidor **Stênio Germano Ponte**, para a realização da sua tese de Mestrado pelo INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM – IPS. A minha participação incluirá responder o questionário de livre associação e à entrevista, estando assegurada a confidencialidade da mesma.

Abaixo assina,



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE BRASÍLIA – IFB EM COOPERAÇÃO COM O INSTITUTO
POLITÉCNICO DE SANTARÉM – IPS**



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO – ESE

QUESTIONÁRIO DE LIVRE ASSOCIAÇÃO

O Instituto Federal de Brasília em parceria com o Instituto Politécnico de Santarém - Portugal tem oferecido aos servidores Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária - MESIC. Assim, pedimos a sua colaboração nesta pesquisa, respondendo ao instrumento. Ressaltamos que não existem respostas corretas, apenas queremos conhecer o que você pensa sobre os temas pesquisados. Todos os dados são sigilosos e não precisa se identificar.

Escola: Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga

- Turma:**
- 20161261301B - 2016/1 TIAR I NA – 1º Semestre - PROEJA
 - 20161261302A - 2016/1 TIAR II NA – 2º Semestre - PROEJA
 - 20161261303A - 2016/1 TIAR III NA – 3º Semestre - PROEJA

Solicitamos a sua participação respondendo às seguintes questões abaixo

1) Rapidamente escreva 6 (seis) palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase:

ATENÇÃO: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas

Para mim, o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA do Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga é.....

1)
2)
3)
4)
5)
6)

2) Agora, entre as 6 (seis) palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera as mais importantes, na sua opinião:

1ª. mais importante: _____

2ª. mais importante: _____

3ª. mais importante: _____

3) Dê o significado da palavra e/ ou frase que você apontou como sendo a mais importante e, classificada em primeiro lugar:

Dados Gerais

Data: ____ / ____ / _____

Idade: _____ Sexo: Feminino Masculino

Estado Civil: _____ Filhos: Sim Não Quantos: _____

Por quanto tempo ficou sem frequentar escola antes de ingressar no Curso PROEJA em Artesanato? _____

Profissão: _____



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE BRASÍLIA – IFB EM COOPERAÇÃO COM O INSTITUTO
POLITÉCNICO DE SANTARÉM – IPS**



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO – ESE

QUESTIONÁRIO

O Instituto Federal de Brasília em parceria com o Instituto Politécnico de Santarém - Portugal tem oferecido aos servidores Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária - MESIC. Assim, pedimos a sua colaboração nesta pesquisa, respondendo ao instrumento. Ressaltamos que não existem respostas corretas, apenas queremos conhecer o que você pensa sobre os temas pesquisados. Todos os dados são sigilosos e não precisa se identificar.

Escola: Instituto Federal de Brasília – *Campus* Taguatinga

- Turma:**
- 20161261301B - 2016/1 TIAR I NA – 1º Semestre - PROEJA
 - 20161261302A - 2016/1 TIAR II NA – 2º Semestre - PROEJA
 - 20161261303A - 2016/1 TIAR III NA – 3º Semestre - PROEJA

Solicitamos a sua participação respondendo às seguintes questões abaixo

Você produz artesanato para ter alguma fonte de renda? () Sim () Não

1) Por que você abandonou a escola na idade apropriada?

2) Porque retornou a ela através do Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA?

3) Quais aspectos mais lhe preocupam em relação ao Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA em que está matriculado?

4) Em quais aspectos o Curso Técnico Integrado em Artesanato na Modalidade PROEJA tem atendido aos seus anseios e perspectivas?

5) Que aspectos você identifica em um curso profissionalizante de qualidade?
