

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

DISSERTAÇÃO

ENSINO TÉCNICO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DO AMAPÁ

CAIO TEIXEIRA BRANDÃO

2017



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

**ENSINO TÉCNICO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DO AMAPÁ**

CAIO TEIXEIRA BRANDÃO

Sob a Orientação da Professora
Rosa Cristina Monteiro

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

Seropédica, RJ
Junho de 2017

BIBLIOTECA - Livro
1000000

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B817e Brandão, Caio Teixeira, 1987-
ENSINO TÉCNICO E CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM
ESTUDO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO INSTITUTO
FEDERAL DO AMAPÁ / Caio Teixeira Brandão. - 2017.
86 f.

Orientadora: Rosa Cristina Monteiro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação
Agrícola, 2017.

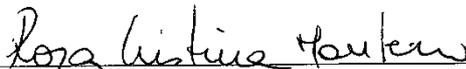
1. Educação Profissional. 2. Representações Sociais.
3. Ensino Técnico. 4. Capacitação Profissional. I.
Monteiro, Rosa Cristina, 1955-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola III. Título.

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

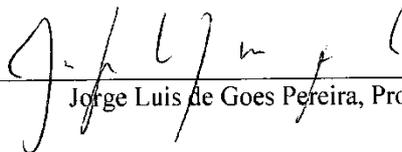
CAIO TEIXEIRA BRANDÃO

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

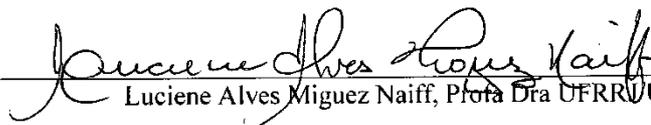
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/12/2016.



Rosa Cristina Monteiro, Profa Dra UFRRJ



Jorge Luis de Goes Pereira, Prof. Dr. UFRRJ



Luciene Alves Miguez Naiff, Profa Dra UFRRJ/UFRRJ

Dedicatória

*Aos jovens que estão participando das
ocupações das escolas e universidades
em todo o país, que se negam a aceitar
a educação do retrocesso e lutam por
uma perspectiva de futuro.*

*Em memória do jovem Guilherme Silva
Neto, morto pelo próprio pai, na luta
pelos seus direitos, em um tempo de
incerteza e intolerância.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar, aos meus pais, Maria da Conceição e Luiz Carlos, por todo o apoio ao longo da vida, pelo respeito às minhas escolhas, acertos e erros.

À minha querida avó Idelzuite (*in memoriam*), pelo exemplo de força e determinação, no cuidado com a família e proteção dos seus.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Cristina Monteiro, por ter me acompanhado nesse processo de investigação e amadurecimento.

Às professoras Lúcia Villas Bôas e Adelina Novaes, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Educação (Ciers-ed), pela agradável recepção e pelas valiosas contribuições durante o estágio.

Ao Instituto Federal do Amapá, por oportunizar a realização do mestrado, e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, que me incentivaram durante todo o mestrado, mesmo nos momentos em que conviver comigo era uma tarefa árdua.

E à minha namorada, Paula, que me acolheu em sua vida e tem me permitido sonhar com tudo o que pode vir a ser.

RESUMO

BRANDÃO, Caio Teixeira. Ensino Técnico e Capacitação Profissional: um estudo sobre Representações Sociais no Instituto Federal do Amapá. 2017. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

O presente trabalho se refere a uma pesquisa de mestrado realizada com os alunos do Instituto Federal do Amapá, nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central da Representação Social. A pesquisa teve por objetivo investigar as representações sociais do Ensino Técnico e da Capacitação Profissional para os participantes do Programa Bolsa Formação. A Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici em 1961, busca explicar o fenômeno das representações sociais, o conhecimento do senso comum, socialmente elaborado e compartilhado, com o objetivo de familiarizar os indivíduos de um grupo com os objetos da realidade. A abordagem do Núcleo Central pressupõe que a representação possui uma estrutura dupla, dividida em núcleo central e sistema periférico, e atribui a cada uma características específicas no funcionamento do sistema representacional. Foi utilizada a Evocação Livre, uma técnica de associação livre criada por Pierre Vergès, para identificar o universo semântico dos termos pesquisados num grupo de 75 participantes, além de um questionário socioeconômico, no intuito de identificar o perfil dos participantes do programa. Por intermédio do Evoc 2000@, um software utilizado para análise dos resultados da evocação livre, foram identificadas as principais associações aos termos pesquisados, seguindo o critério de frequência e ordem de evocação, a partir das quais foi elaborado um quadro com a possível distribuição das evocações, de acordo com a sua centralidade. Os resultados apontaram uma possível relação entre “ensino técnico” e “capacitação profissional” observada na presença de semelhanças nas evocações e nas justificativas dos participantes para a escolha daquelas consideradas mais importantes. Ao “ensino técnico” foram associados termos que denotam aspectos externos aos indivíduos, enquanto à capacitação profissional foram associados atributos individuais ou características pessoais. O universo semântico de ambos os termos, evidencia uma visão de formação profissional restrita à preparação do indivíduo para o exercício de uma profissão e o ingresso no mercado de trabalho, sujeito à existência de circunstâncias favoráveis. Devido aos limites da metodologia utilizada, os resultados da pesquisa não possuem caráter conclusivo, mas espera-se que eles possam contribuir para a elaboração de projetos e ações que visem garantir a permanência dos alunos no Instituto Federal do Amapá.

Palavras-chave: representações sociais. ensino técnico. capacitação profissional.

ABSTRACT

BRANDÃO, Caio Teixeira. Technical Education and Professional Training: a study about Social Representations in Instituto Federal do Amapá. 2017. 86 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

This paper presents a masters research accomplished with the students of the Federal Institute of Amapa, on the assumptions of the Theory of the Social Representations and the Estructural Theory of the Social Representation. The research had the goal to investigate the social representations of Technical Education and Professional Training for the participants of the Formation Program. The Social Representations Theory, created by Moscovici in 1961, aims to explain the social representation phenomenon, the common sense knowledge, socially developed and shared, with the goal to make the objects of the reality familiar to a group of individuals. The Structural Approach assumes that a representation possesses a double structure, split in central core and peripheral system, and assigns to each one specific characteristics in the representational sytem operation. The Free Evocation, a free association technique developed by Pierre Vergès, was used to identify the semantic universe of the related words (technical education and professional training) in a group of 75 participants, besides, a socioeconomic questionnaire was used to identify the profile of the program's students. With the aid of the software Evoc 2000®, used to analyze the results of free evocation, the main words associated to the researched words were identified, according to the frequence and order of evocation standards, which were used to elaborate a chart with the possible distribution of the evoked words, according to their centrality. The results show a possible relation between technical education and professional training, observed by the presence of similarities in the words and the answers given by the participants explaining the reasons they choose those words. To technical education were associated words that imply that education is something that belongs outside the individuals, while to professional training were associated words that imply that is something within the individual or a personal quality. The semantic universe of both words, implies a professional education view that is restricted to the labor market, to prepare the students to work in a certain job, bound to the existence of propitious circumstances. Given the limits of the method that was used, the results were not conclusive, but we hope they can contribute to the development of projects and actions that aim to ensure the permanence of the students in the Federal Institute Amapa.

Keywords: social representations. technical education. professional training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Características do sistema central e do sistema periférico da RS

Tabela 02 – Categorias descritivas relacionadas ao termo “ensino técnico”

Tabela 03 – Categorias descritivas relacionadas ao termo “capacitação profissional”

Tabela 04 – Cruzamento dos dados da Evocação livre

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Gráfico da distribuição dos participantes por idade p. XX.

Figura 02 – Gráfico da distribuição dos participantes segundo o sexo p. XX.

Figura 03 – Gráfico da distribuição dos participantes por curso.

Figura 04 – Gráfico da distribuição dos participantes de acordo com a modalidade de ensino.

Figura 05 – Gráfico da distribuição dos participantes por tempo de participação no Programa Formação.

Figura 06 – Gráfico da distribuição por renda familiar.

Figura 07 – Esquema de distribuição das cognições no modelo da Evocação Livre.

Figura 08 – Distribuição das evocações associadas ao termo “ensino técnico”.

Figura 09 – Distribuição das evocações associadas ao termo “capacitação profissional”.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Um Breve Histórico da Rede de Educação Profissional no Brasil.....	12
1.2. Contexto e objetivos da pesquisa	21
2 ENSINO TÉCNICO, CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO	25
2.1 Sobre a Técnica e o Ensino Técnico	26
2.2 A constituição de uma sociedade da técnica	29
2.3 Capacitação Profissional e Mundo do Trabalho.....	31
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	33
3.1. A pesquisa em Representações Sociais	40
3.2. A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais.....	42
3.3 A pesquisa na perspectiva do núcleo central.....	44
4 METODOLOGIA.....	46
4.1 Participantes da Pesquisa	48
4.2 Instrumentos Utilizados.....	49
4.3 Procedimentos	49
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
5.1 Perfil dos alunos do Programa Bolsa Formação	51
5.2 Principais associações com os termos indutores “ensino técnico” e “capacitação profissional”	54
a) Ensino técnico	55
b) Capacitação profissional	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
7 REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS	67

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem o que há de mais recente na Rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Criados em 2008, a partir da transformação dos Centros de Formação em Educação Tecnológica (CEFETs), esses institutos são herdeiros de um longo histórico de formação profissional, e possuem como desafio romper com a desigualdade social instaurada no país desde a época da colonização.

Os cursos ofertados pelos Institutos Federais compreendem cursos técnicos de nível médio ao nível superior, com ênfase no ensino médio integrado à educação profissional, na modalidade regular e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). É prerrogativa dos Institutos também a oferta de licenciaturas em áreas onde existe carência de profissionais na educação, tais como as ciências naturais e biológicas.

O grande diferencial dessas instituições na oferta de educação profissional se encontra na sua articulação com o desenvolvimento econômico e social, por meio de parcerias com os arranjos produtivos locais, e a produção de tecnologia aplicada, orientada para as necessidades das regiões onde estão inseridas, especialmente aquelas onde, historicamente, a oferta de educação profissional era considerada insuficiente para atender a demanda da população.

A oferta do ensino médio integrado à educação profissional constitui uma conquista para os profissionais e movimentos sociais da educação, pois, embora tenha sido proposta desde a década de 1980, por ocasião da elaboração da Constituição Federal de 1988, essa forma de ensino foi impossibilitada por leis e decretos que refletiam a concepção dualista presente na educação, na qual coexistia o ensino propedêutico, para os filhos da classe mais abastada, e a educação profissional, destinada à população pobre.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), criado a partir da Escola Técnica Federal do Amapá, abriu as portas para os estudantes no ano de 2010, e é a primeira instituição da Rede Federal de Educação Profissional a se instalar no referido estado. O IFAP participa da política de cotas, instituída pela Lei nº 12.711/2012, garantindo parte do quantitativo das vagas ofertadas para alunos negros, índios, oriundos de escola pública ou que estejam em vulnerabilidade social. A instituição recebe anualmente uma grande quantidade de alunos, e seus cursos têm obtido bons resultados nas avaliações do Ministério da Educação.

No entanto, a evasão dos alunos dos cursos técnicos e superiores constitui motivo de preocupação para a instituição, pois a falta de infraestrutura urbana e as condições de transporte e segurança têm sido relatadas pelos alunos como fatores que dificultam a permanência na instituição. Para lidar com situações como essas, o Governo Federal instituiu por meio do Decreto nº 7.234/2010 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que é constituído de ações que têm por objetivo garantir o ingresso, a permanência e a saída com êxito dos estudantes nos cursos das instituições federais de ensino, por meio da concessão de auxílio financeiro e acompanhamento profissional.

Por sua vez, o Instituto Federal do Amapá, como uma das ações de Assistência Estudantil, desenvolve desde o ano de 2011 um programa denominado Bolsa Formação, que consiste na concessão de um valor mensal para os estudantes que realizam atividades administrativas nos setores da instituição, no contraturno do horário de aula. O contato com os alunos da instituição que participam desse programa foi o que

motivou a realização da pesquisa, realizada com o aporte da Teoria das Representações Sociais, no intuito de investigar as representações que esses alunos possuem sobre o Ensino Técnico e a Capacitação Profissional, considerando que ao ingressar numa instituição de educação profissional, esses aspectos passam a integrar o cotidiano do aluno.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi criada por Moscovici em 1961 e tem por objetivo explicar o fenômeno das *representações*, que constituem uma forma de conhecimento derivada do senso comum, construída pelos membros de um grupo ou comunidade com o intuito de explicar os objetos da realidade social compartilhada. A escolha dessa teoria se deu pelo fato de que as representações sociais constituem um sistema cognitivo que orienta as práticas sociais, estabelecendo parâmetros consensuais para a relação dos indivíduos de um grupo com a realidade. A partir do estudo das representações, seria possível, por exemplo, compreender aspectos como preconceitos e estereótipos de um determinado grupo.

No âmbito das Representações Sociais, optou-se por utilizar as contribuições teórico-metodológicas da Teoria do Núcleo Central, por se acreditar que esta teoria, ao trabalhar com uma concepção estrutural da representação, dividida em núcleo central e sistema periférico, oferece um modelo explicativo conciso, que complementa o proposto por Moscovici, e por possuir ela uma ênfase na pesquisa empírica, com uma metodologia mais definida.

Para o trabalho de campo, foi desenvolvido um questionário com perguntas que visavam analisar o perfil socioeconômico dos alunos do Programa Bolsa Formação e incluiu um formulário com termos para a *evocação livre*, técnica utilizada para levantamento do conteúdo das representações sociais, desenvolvida nos pressupostos da Teoria do Núcleo Central.

Os resultados obtidos na pesquisa apontaram para uma possível relação entre os termos “ensino técnico” e “capacitação profissional”, que podem ser objetos de uma mesma representação ou de representações que estão intrinsecamente relacionadas, e estão pautados em uma concepção de formação profissional direcionada à preparação para o exercício de uma profissão e o ingresso no mercado de trabalho.

O trabalho possui a seguinte estrutura:

- a) inicialmente, faz-se um breve relato do histórico da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, com intuito de familiarizar o leitor com as concepções de formação profissional presentes no contexto brasileiro;
- b) posteriormente, são apresentadas as noções de técnica e capacitação profissional que orientaram a pesquisa;
- c) a seção 3 tem por objetivo conceituar as representações sociais, com ênfase nos pressupostos da Teoria do Núcleo Central;
- d) a metodologia da pesquisa é o tema da seção 4 e;
- e) os resultados são apresentados e discutidos na seção 5.

Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir com as ações da política de Assistência Estudantil do Instituto Federal do Amapá e com os estudos a respeito da relação educação e trabalho, com base nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais.

1.1 Um Breve Histórico da Rede de Educação Profissional no Brasil

A fundação da Rede de Educação Profissional no Brasil remonta ao ano de 1909, quando no governo do presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566/1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consideradas as primeiras instituições públicas de formação profissional no país. Na época, foram criadas 19 escolas que tinham por objetivo ofertar educação profissional de cunho assistencialista, nos ofícios de marcenaria, alfaiataria e sapataria (GOMES, 2013), para uma parcela da população à qual, por questões econômicas e culturais, não se destinava o ensino superior. Sobre a função social dessas escolas, Galindo (2013, p. 49) afirma que “focadas na desalfabetização e no ensino prático para o trabalho em oficinas, tais escolas voltam-se para as necessidades da demanda de trabalhadores locais”, demonstrando a relação intrínseca da formação profissional com o mercado de trabalho no Brasil, mesmo em sua gênese.

Para Gomes (2013) a criação dessas escolas foi “um primeiro ensaio para se formalizar o ensino profissional” (p. 63), ainda que significassem a manutenção do dualismo presente no país desde a colonização, iniciado na formação de um modelo econômico que estabeleceu ofícios a partir da divisão de classes, enraizado por séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual (SANTOS, apud GALINDO, 2013); que delegava aos escravos e índios o trabalho braçal, por ser considerado menos digno, enquanto o ócio e o trabalho intelectual eram atribuídos à elite dominante. Esse dualismo também era perpetuado pela educação brasileira que,

ao lado de uma educação academicista para a elite, contrapõe um ensino de baixo nível para grande camada da população desprivilegiada. Assim, ao mesmo tempo em que se ofereceu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, a educação se manteve insuficiente e precária nos demais níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter status (GOMES, 2013, p. 60).

Após a I Guerra Mundial, quando ocorreram mudanças no modo de produção econômica no país, cresceu a demanda social pela formação profissional e ocorreu então a expansão do sistema educacional, mantendo, no entanto, um caráter de marginalização, devido “à oferta insuficiente, do baixo rendimento interno do sistema escolar (pouca ascensão possível na carreira escolar) e da discriminação social que prevalecia, marcada pelo dualismo escolar” (ROMANELLI apud GOMES, 2013, p. 65). O engajamento do governo na formação profissional viria a ocorrer apenas no período do Estado Novo, quando o crescimento da indústria e a dificuldade em importar profissionais estrangeiros fizeram com que ocorresse um investimento na profissionalização de nível técnico, a partir da reforma da educação conhecida como Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino (GOMES, 2013).

Apesar do investimento crescente na educação, esta continuava dividida de forma a manter a diferenciação entre as classes sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2002), delegando às elites o ensino geral e propedêutico e aos desamparados a preparação voltada ao trabalho braçal. Segundo Ciavatta (2010),

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (p. 20).

O que ocorreu a partir da década de 1940 foi a manutenção e a legitimação de duas estruturas educacionais paralelas e independentes, com públicos e objetivos diferenciados. A criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.621, e da rede de Escolas Técnicas Federais, demonstrava a relação intrínseca da educação profissional com o mercado e os setores produtivos do país, pois “respondia ao momento de expansão do capital monopolista, de demanda de força de trabalho para a indústria e de migração do campo para as grandes cidades” (CIAVATTA, 2010, p. 20).

A criação das Escolas Técnicas Federais, embora sinalizasse o início da ruptura da educação profissional com o caráter filantrópico que havia permeado sua origem no país, mantinha os objetivos de fornecer as condições mínimas de subsistência para a população pobre e de controle social, por meio de currículos que priorizavam os conteúdos vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos, em contraposição aos conteúdos exigidos para o acesso ao ensino superior, presentes na chamada educação regular. Para Gomes (2013),

a educação profissional reproduzia a lógica de oferecer um ensino de tarefas operacionais para o grande contingente de trabalhadores fabris, enquanto a educação dos administradores e engenheiros, alto escalão da indústria, ficava a cargo das universidades. Mais uma vez, enfatizou-se a situação de dualidade no ensino (p. 71).

Ao público da educação profissional, embora tivesse acesso ao mercado de trabalho e às indústrias a partir de uma formação estruturada de acordo com os setores da economia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2002), não havia a possibilidade de se candidatar a um curso de nível superior, pois a equivalência entre os níveis de ensino secundário e técnico era algo inexistente, que só viria a ser estabelecida, de forma plena, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 4.024/1961), quando todas as instituições de ensino passaram a ser subordinadas ao Ministério da Educação. A equivalência plena entre os cursos técnicos e propedêuticos, era uma reivindicação dos pesquisadores brasileiros da área da educação, “defensores da escola unitária e de qualidade para todos” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 260).

A educação profissional começou a tomar novos rumos no país a partir da década de 1970, com a Lei nº 5.692/1971, que instituiu a obrigatoriedade da profissionalização de nível médio, sob o interesse da ditadura militar e dos órgãos de financiamento mundiais, demonstrando “a preocupação primeira de atender às demandas do mercado de trabalho, transparecendo a ideologia da racionalidade técnica que subordina a educação de caráter universal aos interesses técnicos da sociedade liberal” (GOMES, 2013, p. 73)”. A mesma autora afirma que era intenção do governo instituir um sistema único de ensino, a partir da unificação dos ensinos propedêutico e profissionalizante, com o objetivo de suprir a demanda do mercado por técnicos. A profissionalização compulsória do ensino de 2º grau ocorreu, segundo Ciavatta (2013), devido “a ideologização ampla dos sistemas de ensino pela influência da ‘teoria do capital humano’, do tecnicismo em educação, pela ênfase na relação escola e mercado de trabalho e na importância da educação para o desenvolvimento econômico” (p. 123).

Nesse período, propagou-se o que Gentili (2013) denomina de “promessa integradora”, a ideia de que haveria uma relação proporcional entre o crescimento da escolarização da população de um país e seu desenvolvimento econômico, tomando como modelo o estado de bem-estar social que havia se estabelecido nos países europeus após a segunda grande guerra. Dessa forma, a escola teria um papel de

extrema importância para o crescimento da economia nacional e da competitividade das empresas, cabendo ao Estado o financiamento da educação.

A partir de 1978, com a promulgação da Lei nº 6.545/1978, as Escolas Técnicas Federais passaram gradativamente a se tornarem Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), fortalecendo a educação profissional no país com a implantação de cursos superiores de tecnologia, além dos cursos técnicos de 2º grau que já eram ofertados. A atuação dos CEFETs no ensino superior respondia à crescente exigência das indústrias por trabalhadores mais especializados, à necessidade de formação de professores para o ensino técnico e à busca da população por um título de nível superior (CIAVATTA, 2006). Os primeiros CEFETs a serem criados foram os de Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.

Com a extinção da profissionalização compulsória, a partir da promulgação da lei nº 7044/1982, os estudantes do ensino técnico passaram novamente a ser privados de uma formação básica plena, pois enquanto a carga horária dos cursos não profissionalizantes poderia ser dedicada integralmente à formação geral, nos cursos técnicos deveria haver a predominância da formação específica. Entretanto,

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei n. 7044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2002, p.34).

As vagas nas escolas técnicas federais passaram a ser muito disputadas, pois estas eram consideradas pela população como as instituições que ofertavam gratuitamente um ensino técnico de nível médio de qualidade.

Com o fim da ditadura militar e o início da redemocratização do país, passou a ser discutida em 1987 a criação de uma nova Constituição Nacional, ocorrendo a mobilização da sociedade civil em prol da “incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2002, p. 35).

Embora a Constituição Federal de 1988 afirme a educação como direito de todos e dever do Estado, ela não estabelece uma relação direta entre educação e trabalho, ao contrário do que se pretendia com a formação profissional. Para Amorim (2016) “prevaleceu, portanto, na CF 1988, uma relação do trabalho com a educação que se pode designar como evasiva, provavelmente, uma tentativa de equacionar a disputa entre grupos divergentes e/ou o predomínio da visão dominante sob a influência do capital” (p.16).

Mesmo com a regulamentação de uma nova LDB para a educação, que deveria ser capaz de superar a dicotomia ainda existente no sistema educacional brasileiro entre o ensino geral e o ensino profissionalizante, manteve-se a disputa entre grupos de opiniões divergentes. Após intensas discussões, foi elaborada em conjunto com a sociedade civil uma proposta de LDB que buscava instaurar uma educação baseada no

conceito de *politecnia*¹, visando principalmente à realidade dos jovens da classe trabalhadora.

Assim, na proposta de LDB de 1988, quando se tratava de organizar o ensino médio sobre a base da politecnia, não se pretendia multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade, mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2002, p. 42).

Para esses autores, propiciar uma formação politécnica no ensino médio é uma obrigação ética, pois, além de estabelecer uma base única para a formação geral, sem distinção entre as formas de ensino, entende-se que essa formação viria suprir a necessidade de muitos jovens de adquirir uma profissão e ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, os educadores brasileiros lutavam por uma proposta de implantação do ensino médio integrado ao ensino técnico, que permitiria aos jovens uma formação voltada para o trabalho ainda na educação básica. Entretanto, essa proposta foi inviabilizada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a apresentação da proposta do Projeto de Lei nº 1603/1996, de autoria do senador Darcy Ribeiro, que “previa a criação de um sistema separado de educação profissional, independente da educação regular” (ORTIGARA; GANZELI, 2013, p. 263).

Com a lei nº 8.948/1994, instituiu-se no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com abrangência nacional e que, de forma gradativa, passou a integrar os CEFETs em uma Rede de Educação Profissional, favorecendo a isonomia das ações e políticas governamentais para o setor, pois, embora a educação profissional existisse no Brasil há mais de um século, ela só seria regulamentada a partir da promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996). No entanto,

o governo federal, ao invés de aproveitar a elaboração teórica dos profissionais da educação, mais especificamente, da intelectualidade acadêmica, optou por um processo segregacional que reinstaurou, no campo educativo, a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para o pensar (OLIVEIRA, 2013, p. 220).

Apesar das divergências quanto às reivindicações dos educadores e da sociedade civil organizada, a nova LDB tinha como grande avanço a ampliação da concepção de educação, que passava a incluir e valorizar os espaços além da escola, como os movimentos sociais e as manifestações culturais, e a vincular à formação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (ARROYO, 2013).

A possibilidade de implantação de um ensino médio integrado à formação profissional foi novamente frustrada quando, por meio do Decreto Federal nº 2208/1997, o governo federal proibiu a construção de novas escolas técnicas federais, “remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada” (CALDAS; PACHECO et al, 2011, p. 48). Para Amorim (2016),

Uma leitura atenta de todo o decreto revela a separação posta entre escola e mundo do trabalho como condições de formação profissional, permitindo

¹ Expressão originária do grego *polytechnos* (hábil em muitas artes) e refere-se à educação que visa a formação integral do indivíduo, por meio do aprendizado da técnica.

projetos de forma aligeirada cuja finalidade é o treinamento qualitativo do trabalhador para atender às demandas do mercado de trabalho (p. 17).

Ao mesmo tempo em que estabelecia uma formação profissional estritamente voltada às demandas do mercado de trabalho, permitindo que fosse ofertada por instituições especializadas ou mesmo dentro do ambiente de trabalho, o Decreto prescrevia que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, Art. 5º). O decreto ainda ampliava o tipo de oferta de educação profissional, dividindo-a em três níveis:

básico, destinado à qualificação, requalificação e profissionalização dos trabalhadores, independente de escolaridade prévia; *técnico*, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e *tecnológico*, correspondente a cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, art. 3º).

Embora tornasse a educação profissional mais abrangente, permitindo sua oferta nos diferentes níveis de ensino: básico, médio e superior, o Decreto configurava um retrocesso, pois além de apresentar escola e trabalho como dois elementos isolados e dissociados, aprofundava as características dualistas do sistema educacional brasileiro: “uma educação fragmentada entre o geral e o específico, entre o conceito e a prática, entre a fundamentação científica da produção e da tecnologia, e o aprendizado operacional pautado pela lógica estrita da produtividade” (CIAVATTA, 2006, p. 922).

A estrutura dualista do sistema educacional brasileiro fora novamente legitimada, coexistindo no país duas redes de ensino, com públicos diferentes, uma voltada para o ingresso no ensino superior e a outra para preparação para o trabalho. A educação profissional foi dividida em Escola Normal e Escola Técnica, instituições dedicadas inteiramente à educação profissionalizante, diferenciadas de acordo com o tipo de formação ofertada, respectivamente, a formação para o magistério ou os cursos técnicos de nível médio.

Segundo Oliveira (2013),

O ensino técnico pós-médio passou a representar também um mecanismo que esvaziava a procura dos setores populares pelo ensino superior. A pressão exercida pela inserção de novos contingentes populacionais no nível médio, enfim, levou o governo a canalizar esforços, buscando diminuir a sua procura. Para tanto, procurou assegurar que a educação profissional de nível técnico representasse a terminalidade dos estudos para os setores populares (p. 230).

Essas mudanças na legislação e as reformas educacionais dos anos 1990 demonstram as consequências do avanço do neoliberalismo, a partir do qual ocorre uma redução da intervenção do estado na economia, com o predomínio da privatização de indústrias e serviços, e aumenta a regulação por agências multilaterais, tais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), sendo que “a principal proposição destes organismos para a política educativa nos países em desenvolvimento é a ampliação do acesso à educação sem aumento do gasto público” (CONDE et al, 2016, p. 04). Passou a ser plenamente difundida a noção de empregabilidade, na qual recai somente sobre os indivíduos a responsabilidade de buscar a qualificação necessária para ingressar no mercado de trabalho, inclusive no que diz respeito à escolarização. Nesse contexto, ocorreu um crescimento na oferta privada de educação

básica e ensino superior, caracterizando uma mercantilização do ensino. Sobre o fracasso da “promessa integradora”, pode-se afirmar que:

À medida que tal vinculação (*entre educação e desenvolvimento econômico*) esfuma-se, reafirma-se a responsabilidade dos próprios indivíduos de conquistar os requisitos necessários ao alcance de um melhor *status* social. Dessa forma, colocar a educação como um recurso disponível no mercado torna-se uma estratégia que, por um lado, garante a retirada paulatina do Estado desse setor e, por outro alimenta a competição entre os indivíduos e fortalece o ideário neoliberal (OLIVEIRA, 2013, p. 222-223).

Com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, foram revogadas as disposições e as orientações normativas do Decreto nº 2208/1997, retomando-se a possibilidade de implantação de um ensino médio integrado à educação profissional, proposta que demonstra grande potencial transformador para mudar o cenário de dualidade presente na educação brasileira, pois, conforme sinaliza Pacheco (2011),

além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (p. 26).

Entretanto, embora represente um avanço para a redução da dualidade presente na educação nacional, o Decreto nº 5.154/2004 manteve as possibilidades de oferta do ensino técnico profissionalizante na modalidade concomitante ao ensino médio regular, persistindo a existência de cursos com organização curricular específica para o ingresso no mercado de trabalho e de um ensino médio propedêutico sem relação direta com a formação profissional (AMORIM, 2016).

O ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, deveria ser capaz de prover aos cidadãos os subsídios necessários para a vida em sociedade, mas sabe-se que uma grande parcela da população brasileira sequer é alfabetizada, como demonstram os dados do Censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o que permite a essas pessoas uma inserção precária no mercado de trabalho, apenas em atividades informais ou subvalorizadas. Hobsbawn (1995) afirma que o Brasil é um exemplo de negligência social, pois apesar do desenvolvimento econômico e da produção de riquezas, o país apresentava ao final da década de 1980 uma elevada taxa de mortalidade infantil e um alto índice de analfabetismo, superiores aos de países pobres do Terceiro Mundo, como o Sri Lanka. Embora tenha diminuído nos últimos anos, ainda é elevado o índice de analfabetismo no país conforme os dados do IBGE (2010), resultando em mais de 13 milhões de brasileiros incapazes de exercer sua cidadania de forma plena, por não estarem incluídos no mundo letrado, além daqueles que abandonam a escola antes de alcançar o mínimo de quatro anos de escolarização, classificados como analfabetos funcionais.

A partir da Lei nº 11.741/2008, a educação básica integrada à formação profissional se transforma em uma possibilidade concreta, com apoio legal para ser implementada no sistema educativo brasileiro (AMORIM, 2016, p. 18), e, embora não represente o modelo predominante no país, constitui um importante passo em direção a uma educação politécnica, pois reflete uma proposta centrada no trabalho, na ciência e na cultura:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto

para o nível superior de ensino -, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2002, p. 44).

Buscando a expansão e reorganização da educação profissional no país, foi instituída a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que transformou os antigos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia², um modelo inovador de instituição de educação profissional e tecnológica, baseado em ensino, pesquisa e extensão, equiparado às universidades federais. O modelo de Instituto Federal é considerado uma política social compensatória, com o objetivo de ofertar educação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino, porém com ênfase no ensino médio integrado ao ensino técnico.

Segundo Caldas e Pacheco et al (2011),

O objetivo primeiro dos Institutos Federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa (p. 65).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica constituiu-se a partir da adesão de diversas instituições de educação profissional ao modelo dos Institutos Federais, a partir do incentivo do governo federal e do MEC. Dentre as 86 instituições que compuseram a rede inicialmente, estão 38 Escolas Agrotécnicas Federais, 8 Escolas Técnicas Federais, 8 escolas vinculadas às universidades federais, e 32 CEFETs, com exceção dos Centros Federais de Educação Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e do CEFET-MG, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e do Colégio Pedro II. Parte dessas instituições era remanescente do período da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, o que fez com que os IFs incorporassem toda a tradição do ensino técnico brasileiro, embora Ortigara e Ganzelli (2013), relatem a concepção do modelo de IF como uma ideia centralizada do Governo Federal que “surpreendeu as instituições e causou apreensão, principalmente pelo desconhecimento do novo modelo de organização, que significava uma mudança de rumos diante dos projetos que estavam em curso nas instituições” (p. 275).

De acordo com os estudos de Otranto (2010) e Caldas e Pacheco et al. (2011), o motivo dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais optarem por não se tornar IFETs, apesar de fazerem parte da rede, deve-se ao anseio de alcançar o status de universidade tecnológica, como havia ocorrido com o CEFET-PR. Sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

Na aceção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. E federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos

² São utilizadas pela legislação as abreviações IFETs ou IFs para designar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica, pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria (CALDAS; PACHECO et al, 2011, p. 57).

Essa organização em rede possibilitaria a integração e a troca de experiências entre as instituições, algo que poderia mostrar-se essencial para o desenvolvimento das regiões onde houve um atraso significativo na oferta de educação profissional, devido à implantação recente dos Institutos Federais, frente à realidade de Estados onde existiam instituições centenárias de educação profissional. Essas instituições, tanto as remanescentes do período das Escolas de Aprendizes e Artífices como as recém-criadas, passaram a integrar a mesma rede, tornando-se *Campi* de um dos Institutos Federais e respondendo a sua reitoria, embora conservassem autonomia administrativa. Dessa forma, em um mesmo Estado, poderia haver vários institutos, distribuídos nas mesorregiões, de acordo com a realidade socioeconômica local.

A expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica permitiu alcançar regiões historicamente excluídas do sistema de formação profissional, nas quais, até então, a educação profissional era ofertada apenas por instituições privadas, como os Estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Rondônia, e o Distrito Federal, nos quais as Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei 11.534, de 25 de outubro de 2007, ainda estavam em processo de implantação. Sobre os benefícios da expansão da Rede Federal, Macedo (2014) afirma:

As mudanças no âmbito da educação profissional propostas pelo governo federal trouxeram modificações expressivas para a realidade dos estados e municípios que além de incorporarem a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, podem contribuir na perspectiva de mudança na vida de muitos jovens e adultos que buscam uma qualificação profissional, e conseqüentemente, oportunidades de emprego e melhoria de vida (p.18).

A Lei nº 11.982/2008, responsável pela criação dos Institutos Federais, salienta a ênfase no papel dessas instituições no desenvolvimento socioeconômico regional, por meio da “estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais” (OTRANTO, 2010, p. 14). Há também uma preocupação perceptível na legislação com a aplicabilidade do conhecimento produzido e a qualidade do ensino ofertado por essas instituições, que deveriam se constituir como centros de excelência na pesquisa aplicada e na produção de tecnologia, conforme apontam Caldas e Pacheco et al. (2011):

O presente texto legal aponta algumas características da pesquisa a ser desenvolvida nos Institutos Federais. Ela deve ter suas raízes em problemas concretos da comunidade e buscar para eles soluções técnicas e tecnológicas. Tais soluções devem ser divulgadas e disponibilizadas à sociedade. É nesse espírito que se entende o termo “pesquisa aplicada”: a capacidade de aplicar seus resultados para melhoria das condições de vida em uma localidade. Sem negar outras possibilidades de pesquisa, a lei coloca como objetivo precípua da pesquisa nessas instituições sua contribuição para o desenvolvimento sustentável local (p. 88).

É importante lembrar que essa ênfase na pesquisa aplicada é algo recente nas instituições federais de educação profissional, que até o final do século XX respondiam apenas às demandas do mercado de trabalho, propiciando uma formação restrita ao

aprendizado de uma profissão (CALDAS; PACHECO et al., 2011). À pesquisa, enquanto processo educativo, é atribuído um caráter transformador, capaz de instigar o educando em direção à solução dos problemas da realidade local e estimulando sua criatividade em prol do desenvolvimento local. Para Pacheco (2011), um dos membros da Secretaria de Educação Tecnológica (Setec) do MEC, responsável pela implantação dos Institutos Federais,

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização nos planos nacional e global (p. 30).

Esse mesmo autor apresenta uma visão bastante otimista a respeito do potencial dessas instituições, afirmando ser um dos seus objetivos principais “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2011, p. 15), embora alguns pesquisadores revelem certa cautela quanto ao papel que essas instituições podem desempenhar e os interesses aos quais elas servem. Otranto (2010), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em sua pesquisa sobre a transição do modelo de CEFET para IFET, pondera:

A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais (OTRANTO, 2010, p. 15).

Essa cautela é compartilhada por Conde et al. (2016) quando afirmam que sobre o modelo de IF enquanto política social compensatória recai uma “fetichização da qualidade” do ensino (p. 08), como se essas instituições sozinhas devessem resolver o problema da educação profissional no país, suprimindo a demanda dos jovens pela formação integrada e a de profissionais licenciados nas áreas de ciências naturais e aumentando a oferta de ensino superior em regiões remotas do país.

Embora seja um modelo inovador de instituição de educação profissional, baseado na transversalidade e na verticalização, os Institutos Federais se beneficiaram da infraestrutura da rede federal, já consolidada em diversas regiões do país. No entanto, o modelo de IF traz grandes desafios para os docentes dessas instituições, pois a oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, da educação básica à pós-graduação, necessita de uma formação especializada e políticas de qualificação docente, das quais o país ainda carece. Sobre a profissionalização docente:

Não há como fugir da seguinte lógica: o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida, e hoje essa formação de modo geral conflita com o cenário atual. Trata-se de uma dificuldade que deve e pode ser vencida com esforço, no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica, ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência. (CALDAS, 2011, p. 36)

Portanto, para a consolidação do modelo dos Institutos Federais como instituições capazes de formar cidadãos críticos para o mundo do trabalho, que possam exercer suas potencialidades e “superar o preconceito de classe de que um trabalhador

não pode ser um intelectual, um artista” (PACHECO, 2011, p. 11), é necessário um investimento na capacitação de todos os envolvidos, para a construção de práticas pedagógicas efetivamente emancipadoras, que superem a dualidade tão presente no sistema educacional brasileiro, permitindo que “a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (FRIGOTTO, 2012, p. 84).

1.2. Contexto e objetivos da pesquisa

A pesquisa apresentada nessa dissertação teve como lócus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), uma instituição fruto da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que oferta cursos técnicos de nível médio nas formas integrada, subsequente e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de cursos superiores de licenciatura e tecnologia.

Situado no norte do país, o Estado do Amapá tem uma extensão territorial de aproximadamente 142.828 km², divididos em 16 municípios. De acordo com o censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, a população totaliza 669.526 mil habitantes, sendo que 89,8% residem em áreas urbanas. O estado tem uma densidade demográfica de 4,69 habitantes por km² e sua superfície territorial corresponde a 1,6% do Brasil e a 3,6 % da Região Norte (IBGE, 2010). Sobre a economia do Estado, Macedo (2014) salienta:

Nas questões econômicas, o Amapá ainda permanece na dependência das transferências federais, embora tenha buscado alternativas para o seu sustento, politicamente mais autônomas, como é o caso da ALCMS e do PDSA. A economia amapaense não se destaca como um grande produtor de riquezas, contribuindo de maneira reduzida ao Produtor Interno Bruto (PIB) nacional, além de consumir muitos produtos de outros estados brasileiros, especialmente do Pará (p. 31).

Na conjuntura descrita pelo autor, o ensino técnico profissionalizante constituiria uma alternativa para o desenvolvimento da economia local, pois possibilitaria à população o acesso à pesquisa aplicada e a construção de um conhecimento prático especializado, gerando o aperfeiçoamento da mão de obra e dos arranjos produtivos locais, minimizando os fenômenos observados nas décadas anteriores, o êxodo da mão de obra local, em busca de melhores condições de estudo e capacitação em outros estados, e a importação de mão de obra especializada, para atuação nas indústrias extrativistas que gradativamente se instalaram na região. Sobre a atuação dos Institutos Federais no desenvolvimento local, Pacheco (2011) afirma que essas instituições

devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência tem grande importância (p. 22).

O processo de implantação do Instituto Federal do Amapá deu-se inicialmente com a construção de dois *campi*, nos municípios de Macapá e Laranjal do Jari, que foram os únicos do estado a apresentar propostas à Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 (BRASIL, 2007). Quanto à definição das cidades para instalação dos polos, segundo Macedo (2014), “Macapá foi escolhida para a implantação de um Campus e da Reitoria por ser a capital do Estado do Amapá e por possuir a maior concentração

demográfica” (p.39), enquanto Laranjal do Jari, terceiro maior município do estado em concentração demográfica e localizado em uma região estratégica, possuía um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e foi escolhido após iniciativa do próprio município, em prol dos benefícios que poderiam ser trazidos pelo Instituto Federal. O processo de implantação do IFAP, descrito nas pesquisas de Macedo (2014) e Conceição (2014), é uma consequência direta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como afirmam os documentos oficiais:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007, s/n).

A implantação de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional no estado do Amapá foi algo inédito e criou expectativas na população local quanto ao papel da instituição e os serviços que ela poderia oferecer, como sinaliza a pesquisa de Conceição (2014) sobre a imagem institucional do Instituto Federal do Amapá para os moradores do entorno do Campus Macapá. O IFAP, na época de sua criação, “ainda não tinha uma identidade instalada anteriormente a não ser a criação em lei como escola técnica, já que as atividades de ensino não haviam sido iniciadas” (CONCEIÇÃO, 2014, p. 30). Dessa forma, o modelo institucional mais próximo conhecido pela população era o da Universidade Federal do Amapá, embora essa instituição só ofertasse cursos de nível superior.

Uma das prerrogativas dos Institutos Federais para responder à demanda de desenvolvimento local consistia na realização de audiências públicas e consulta aos representantes da sociedade para a definição dos cursos a serem ofertados nas novas instituições (PACHECO, 2011). Embora seja realizado de forma democrática, o processo de escolha dos cursos reflete o conflito de interesses dos grupos envolvidos, como empresários e associações de trabalhadores, num embate de forças nitidamente desiguais, como pode ser observado na mobilização das empresas em participarem de audiências públicas, no intuito de garantir a formação de um contingente de mão de obra local.

Segundo o processo descrito por Macedo (2014) em sua pesquisa sobre a implantação do Instituto Federal do Amapá, a sociedade amapaense e seus representantes foram convidados a participar de audiências públicas para a definição dos cursos a serem ofertados pelo Instituto Federal do Amapá:

As duas audiências públicas no município de Macapá, ocorreram nos dias 31 de março e 23 de abril de 2008, respectivamente, e a audiência pública em Laranjal do Jari, ocorreu em 22 de abril de 2008. Esse processo constituiu o marco histórico inicial de participação da sociedade organizada no que tange às ações de implantação do IFAP, pois as audiências determinaram quais Cursos Técnicos de Nível Médio seriam implantados, de forma a atender as especificidades da comunidade local (p.45).

A implantação do Instituto Federal do Amapá e a construção de suas instalações ficaram sob a responsabilidade do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET/PA) e, devido a problemas como a doação de um espaço e o atraso na entrega das obras pela empresa contratada, teve de ser solicitada formalmente ao

Governo do Estado do Amapá a cessão de instalações para o funcionamento provisório do IFAP, tendo em vista a meta de iniciar as atividades de ensino ainda em 2010. Para Macedo (2014), “o fato de não ter uma estrutura própria causou uma certa insegurança na equipe recém-chegada ao IFAP. Tudo era novo, desde a organização dos planos de cursos até a definição do organograma da equipe” (p.55). O autor relata que muitos servidores recém-chegados na instituição não tinham sequer experiência prévia com a educação profissional ou com o serviço público federal.

Um dos fatos marcantes na história do Campus Macapá foi a ocupação do prédio próprio, ainda que inacabado, que se deu em função da ampliação do quantitativo de alunos, o que havia tornado o espaço provisório insuficiente para atender a demanda dos cursos recém-criados. Entretanto,

Mesmo com a mudança para o prédio definitivo, durante os primeiros anos de implantação do Câmpus Macapá, a distância foi o principal empecilho, bem como a falta de ônibus coletivo, segurança e iluminação pública. A ausência de atividades práticas nos laboratórios prejudicou o bom desempenho do curso, exigindo dos professores uma certa criatividade para não supervalorizar a teoria em detrimento da prática (MACEDO, 2014, p.83).

Após a implantação do Campus do Instituto Federal na capital, localizado no Km 03 da BR-210, no Bairro Brasil Novo, Zona Norte do Município de Macapá, foi perceptível a transformação da região no entorno do prédio, com a duplicação de rodovias, o aumento das linhas de ônibus e a instalação de postes de iluminação pública, fruto dos protestos da comunidade estudantil e dos moradores do complexo habitacional popular Macapaba, obra entregue aos moradores no ano de 2013 por meio do programa “Minha Casa, Minha Vida” do Governo Federal.

Os problemas estruturais foram gradativamente resolvidos, no entanto, outros obstáculos permaneciam para a concretização da missão institucional do IFAP de preparar pessoas para o trabalho e exercício da cidadania (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2014). Para uma parcela da comunidade discente, fatores como a vulnerabilidades socioeconômica, aliada à falta de identificação com o curso, constituem o maior motivo para evasão, criando dificuldades para a permanência desses alunos na Instituição (MACEDO, 2014).

Com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos alunos nas instituições de ensino da Rede Federal, foi criado por meio do Decreto nº 7.234/2010 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cujas ações buscam minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2010). Cabe às instituições de ensino estabelecer os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados pelas ações de assistência estudantil do PNAES.

O Programa Bolsa Formação, criado no ano de 2012 como parte das ações de Assistência Estudantil no Instituto Federal do Amapá, tem por objetivo garantir a permanência dos alunos nos cursos da instituição e suprir uma demanda interna por mão de obra, permitindo aos alunos o contato com a rotina administrativa de uma instituição da Rede Federal. No Campus Macapá, o programa é conduzido pela Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), setor responsável pela execução das ações previstas no PNAES, e visa o desenvolvimento nos alunos de habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho, a partir da realização de atividades laborais de cunho administrativo nos limites da instituição. É de responsabilidade dos servidores da instituição, supervisionar e acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos participantes do programa, que recebem uma bolsa mensal no valor de 60% (sessenta por cento) do salário mínimo vigente no país.

Podem participar do programa alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais de ensino técnico e ensino superior da instituição, com idade mínima de 14 anos de idade e o ingresso se dá por meio de processo seletivo, composto de três etapas: análise da documentação, de caráter eliminatório e classificatório; produção textual, também eliminatória e classificatória; e entrevista, para classificação dos candidatos da primeira chamada. Após a terceira etapa, é constituído um cadastro de reserva, do qual participam os candidatos aprovados, porém não classificados devido ao número de vagas. Tem-se observado por parte dos alunos participantes nesse programa um crescimento na busca da profissionalização, o que resultaria na consolidação do IFAP e de sua institucionalidade enquanto referência de educação profissional na região (CONCEIÇÃO, 2014).

Além das atividades eminentemente administrativas, realizadas no contraturno do curso regular, numa carga horária de 20 horas semanais, são realizadas oficinas e palestras ao longo do período de vigência da bolsa, destacando um conjunto de saberes básicos considerados importantes para a atuação no mercado de trabalho, tais como: ética e relações humanas, atendimento ao público, comunicação, informática básica, elaboração e arquivamento de documentos oficiais, trabalho em equipe e cidadania.

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo principal:

- Analisar as Representações Sociais dos alunos participantes do Programa Bolsa Formação do Instituto Federal do Amapá acerca do Ensino Técnico e da Capacitação Profissional, no intuito de averiguar a existência de representações a respeito desses temas para o grupo pesquisado e a possível relação entre elas.

E como objetivos específicos:

- Identificar o conteúdo presente no universo semântico das representações sobre Ensino Técnico e Capacitação Profissional, no intuito de formular uma hipótese da estrutura dessas representações, a organização de seus elementos centrais e periféricos, com base na Teoria do Núcleo Central da Representação Social;
- Investigar a possível relação de fatores como escolaridade e renda familiar com as representações sociais estudadas, a partir da caracterização do perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa.

A Teoria das Representações Sociais tem sido utilizada por pesquisadores como aporte teórico para a investigação no âmbito dos Institutos Federais de aspectos como a Educação Inclusiva (RODRIGUES, 2010); Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação (BERNARDINO, 2012); representações sociais de jovens sobre o lixo (COSTA, 2008); Eficiência na gestão da Escola Pública na Rede Federal (RIBEIRO, 2013); e representações sociais dos jovens sobre a cachaça e o consumo de álcool (OLIVEIRA, 2011).

Entende-se que a pesquisa sobre as representações sociais dos alunos do Instituto Federal do Amapá sobre ensino técnico e capacitação profissional é necessária devido ao histórico da educação profissional no Brasil, que foi criada como uma alternativa para a ocupação da população pobre e mantida em condição de desigualdade frente ao ensino propedêutico, e porque permite aprofundar o conhecimento acerca das características do público que frequenta os cursos da instituição. Conforme a conclusão de Conceição (2014) em sua pesquisa sobre a imagem institucional do IFAP, embora a instituição desperte o interesse da comunidade, se apresentando como um elemento inovador no espaço local, ela ainda carece de uma identidade institucional própria, o que é evidenciado pelos resultados da pesquisa, que demonstram que

o sentimento da comunidade em relação ao IFAP ainda é novo e muitas vezes frágil. Somente alguns sujeitos entrevistados, conforme declararam, já

havam estado pessoalmente no espaço físico ou se beneficiado dos serviços de educação ofertados (CONCEIÇÃO, 2014, p. 71).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) permite compreender as estruturas cognitivas que orientam o chamado conhecimento popular, ou conhecimento do senso comum, que determina a forma como os grupos se relacionam com os objetos da realidade socialmente construída. A pesquisa poderia auxiliar na construção de ações e políticas voltadas para atender as reais necessidades da comunidade discente, favorecendo a permanência no Instituto Federal do Amapá, a partir do conhecimento das representações que os alunos possuem sobre o Ensino Técnico e a Capacitação Profissional. Entende-se que estes objetos passam a fazer parte do universo cotidiano dos alunos no momento em que ingressam no curso e passam a vivenciar a rotina de uma instituição que tem a missão de oferecer uma formação profissional e cidadã.

Apesar da dicotomia histórica presente na educação brasileira, acredita-se que os Institutos Federais tem grande potencial transformador, podendo ser, como afirma Otranto (2010), “uma importante oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil” (p. 19).

2 ENSINO TÉCNICO, CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

A profissão de Técnico Industrial de nível médio foi regulamentada no Brasil pela Lei nº 5.524/1968 (BRASIL, 1968), num momento de intenso crescimento da industrialização no país. A referida Lei estabeleceu critérios para a formação e exercício das profissões técnicas de nível médio, principalmente àquelas ligadas ao setor industrial, de forma a regular a atividade dos profissionais por meio da fiscalização de órgãos competentes. Durante o período da ditadura militar no país, o ensino técnico recebeu destaque especial na educação brasileira, quando na década de 1970 a profissionalização no ensino médio passou a ser obrigatória.

Até aquele momento, o ensino técnico havia sido considerado uma alternativa ao ensino superior, propiciando qualificação específica a uma parcela da população que, por motivos históricos e socioeconômicos, não tinha acesso ao ensino superior, além de suprir a necessidade de mão de obra especializada para o processo de industrialização. Segundo Gomes (2013) “a intenção era profissionalizar o maior número de pessoas possível, substituindo os antigos ramos propedêutico e profissionalizante do ensino médio por um sistema único” (p. 72), ainda que isso não significasse a democratização da profissionalização, pois tanto a formação profissional quanto o ensino formal ofertado à população eram precários.

Mesmo após o fim da obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio, quando a oferta de ensino técnico voltou a ser prioritária das Escolas Técnicas Federais e da iniciativa privada, representada pelas instituições do Sistema S (SENAC e SENAI), responsáveis pela maior rede de escolas de educação profissional do país, persistiram as divergências quanto aos objetivos da formação profissional de nível técnico, pois se acreditava que ela deveria preparar o indivíduo não apenas para o exercício de uma profissão no mercado de trabalho, mas também para a compreensão e inserção no processo produtivo.

Para os pesquisadores da educação, uma alternativa a esse impasse seria a perspectiva da politécnica, que passou a ser defendida no Brasil a partir da década de 1980. A proposta, baseada no modelo de educação unitária, idealizado por Gramsci,

tendo como referência as ideias de Marx, seria de “uma formação politécnica dos trabalhadores que incorporasse conhecimentos científicos e tecnológicos de modo a se superar a formação apenas instrumental” (ORTIGARA; GANZELLI, 2013, p. 267).

A educação profissional deveria possibilitar “a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (FRIGOTTO, 2012, p. 88), tendo em vista que, segundo Scheps (1996)³, o papel da técnica como instrumento de dominação e alienação se configura como um fenômeno específico do modo de produção capitalista.

2.1 Sobre a Técnica e o Ensino Técnico

As divergências a respeito dos objetivos do ensino técnico e da formação profissional estão pautadas nas diferentes concepções que se têm da técnica e da tecnologia, embora haja um consenso sobre a técnica enquanto uma produção humana, que distingue o homem dos demais animais, por permitir, em âmbito externo, a continuidade do processo evolutivo. Sendo assim, “o que faz o dinamismo do homem é, portanto, sua técnica, e não seu princípio de evolução corporal” (STIEGLER apud SCHEPS, 1996, p. 171), pois o ser humano seria o ápice do processo de evolução e diferenciação biológica dos animais.

A partir da história das técnicas, seria possível entender a organização e os modos de produção das sociedades, pois os objetos técnicos, sejam simples ou elaborados, são parte da história material de uma civilização (SCHEPS, 1996). Nessa perspectiva, a técnica pode ser definida como:

aquilo que transforma incansavelmente o mundo e o homem, a fim de adaptá-los um ao outro. Essas transformações põem em jogo conhecimentos, habilidades e homens, que mudam conforme a época e o lugar, e apoiam-se em valores que também mudam (SCHEPS, 1996, p. 25).

Para Scheps (1996), o termo “técnica” possui diferentes significados, mas em sua concepção original (*teckné* para os gregos) estava relacionada ao modo ou maneira de fazer eficaz para atingir um objetivo. Durante um período da antiguidade, a técnica do discurso ocupou a posição mais alta na hierarquia das técnicas, mas na sociedade contemporânea há uma vasta disponibilidade de técnicas que,

vão dos conhecimentos e das habilidades às ferramentas e máquinas, passando pelas organizações (as empresas, por exemplo), as instituições (que fixam as regras e as normas), sem esquecer as representações simbólicas que usamos a propósito das técnicas, que lhes conferem, a nossos olhos, certo valor (PERRIN apud SCHEPS, 1996, p. 104-105).

Dessa forma, além dos objetos e instituições, também estariam incluídas no estudo das técnicas as representações, a cultura e a ideologia, responsáveis por moldar a relação dos indivíduos com esses objetos.

³ SCHEPS, Ruth (org.). **O império das técnicas**. Campinas: Papyrus, 1996. A referida obra trata de uma coletânea de entrevistas transmitidas pela France-Culture, organizada e publicada pela autora que optamos por referenciar como um todo, porém mantendo o nome dos entrevistados, de forma a preservar suas ideias e opiniões, por entendermos que a entrevista é uma produção conjunta, que envolve entrevistador e entrevistado.

Segundo Mourão (2010), são três as principais concepções existentes sobre a técnica: como instrumento de uso; como entidade autônoma; ou como produto histórico. Ao longo da história, é possível perceber a coexistência dessas concepções, ocasionando uma pluralidade de significados que permeiam o ensino técnico, a formação profissional e o conflito existente entre os grupos sociais. Entretanto, é equivocado pressupor que a técnica desempenhou o mesmo papel nas diferentes civilizações, pois a história das técnicas costuma ser analisada a partir de um referencial antropocêntrico característico das sociedades ocidentais, conforme expresso no pensamento de autores como Descartes e Galileu, para as quais o homem se coloca como senhor e possuidor da natureza (SCHEPS, 1996).

A concepção da técnica como instrumento de uso se baseia em uma visão utilitarista, na qual o homem deveria empregar a razão e o conhecimento como instrumentos para dominar a natureza e moldá-la segundo suas necessidades. Pressupõe que o homem não é parte integrante da natureza, e a técnica, desde sua origem, tem por objetivo dominar as intempéries e adversidades, permitindo o desenvolvimento das sociedades. Dessa forma, a importância da técnica está diretamente relacionada a sua capacidade de modificar a natureza, e há uma primazia do conhecimento empírico e do saber prático sobre o saber social. Essa concepção considera a ciência e a técnica como mera ferramenta, neutra e impessoal, servindo aos propósitos do homem.

Em oposição à concepção instrumental, a ideia da técnica como entidade autônoma defende que ela condicionaria a atividade humana, pois se tornaria algo superior ao indivíduo, cujo desenvolvimento se daria por uma lógica própria, tendo como objetivo a busca por mais eficiência, tendendo a reduzir os erros e obstáculos para a execução das tarefas. Dessa forma, o objetivo da técnica seria fazer “sempre mais, sempre melhor” (SCHEPS, 1996), ao ponto de alcançar um nível de autonomia em que dispensaria a atividade humana, tornando-se algo distinto do fazer humano. Entretanto, “desvincular a técnica, a ciência e as tecnologias de seu contexto, do universo de relações sociais e de classe que elas estabelecem é o caminho do determinismo tecnológico” (FRIGOTTO, apud CIAVATTA, 2006, p. 923), o qual permitiria à técnica se tornar um instrumento de dominação, podendo ser usada contra o próprio homem, já que “o aspecto perverso da técnica só existe devido ao mau uso” (MOURÃO, 2010, p. 119). Nessa concepção, a ocorrência de guerras e grandes tragédias seria um reflexo do uso indevido da técnica pelo homem, já que a técnica *per se* seria neutra.

A terceira concepção estabelece a técnica como um produto histórico, “uma manifestação da historicidade do homem, vinculada ao fazer humano e à atividade humana” (MOURÃO, 2010, p. 120) que estaria intimamente ligada ao processo de formação da cultura humana. Dessa forma, a técnica, assim como a tecnologia, “é social da mesma maneira que a lei ou a educação ou a medicina porque é igualmente influenciada por interesses e processos públicos” (FEENBERG, 1996), tendo objetivos e funções especificadas no momento de sua criação, atendendo às necessidades de um grupo ou da sociedade como um todo. Para Ciavatta (2006),

A técnica não é uma questão técnica, é uma questão política no sentido de que surge, é criada para dar solução a problemas humanos e sofre todas as distorções da apropriação privada em favor de classes e grupos sociais hegemônicos (p. 929).

O avanço tecnológico determinaria, então, a predominância de uma ciência ou área do conhecimento, tendo como exemplo a diversidade de técnicas de discurso existentes na Grécia durante a antiguidade ou o desenvolvimento da Física no século XX, especialmente no período após as grandes guerras, além de possibilitar novas

descobertas e direcionar os estudos e pesquisas (SCHEPS, 1996). Países desenvolvidos seriam aqueles capazes de produzir tecnologia mais avançada, mais eficiente, e serviriam de modelo para os outros que desejassem alcançar o mesmo patamar econômico e social. A tecnologia entendida aqui como

o estudo e conhecimento científico das operações técnicas e da técnica. Compreende o estudo sistemático dos instrumentos, das ferramentas e das máquinas empregadas no diversos ramos da técnica, dos gestos e dos tempos de trabalho e dos custos, dos materiais e da energia empregada (LEAO, 2006).

A técnica, entretanto, ainda que necessária para o progresso da tecnologia, estaria restrita a um grupo de cientistas ou pesquisadores, detentores do conhecimento por trás de seu funcionamento, cabendo aos demais apenas usufruir de seus benefícios.

À técnica poderia ser delegado o papel de moralizar e controlar determinados aspectos da vida humana, pois se entende que sua postura “neutra” a impeça de tomar lados, de ser corrompida, ao contrário dos seres humanos. Por exemplo, um radar eletrônico em uma rodovia serviria para diminuir as chances de ocorrerem acidentes, ao evitar o excesso de velocidade, fazendo com o que os motoristas conduzissem de forma mais segura, não pelo medo ou receio de causar acidentes, mas devido à existência de um dispositivo capaz de coibir as violações à lei, por meio de multas e sanções legais. Sobre a influência dos objetos técnicos na moralidade das sociedades, Latour (apud SCHEPS, 1996) afirma que “de fato, muitos objetos técnicos de nossa vida cotidiana nos fazem fazer coisas que são morais aos olhos de um observador de fora, mas por intermédio de um dispositivo técnico” (p. 161). Assim, o ser humano passaria a responder diretamente às técnicas e seus objetos, que seriam utilizados para educar e promover os comportamentos socialmente desejados.

A autora também afirma que é inegável a existência de técnicas dominadoras, como o uso de determinados tipos de robôs para a automatização da produção industrial, que seriam responsáveis pela exclusão de uma parcela da população do mercado de trabalho, mas essas técnicas teriam sido criadas especificamente para esse fim, refletindo a intenção de seus idealizadores (SCHEPS, 1996).

Em nossa sociedade, como uma consequência do modelo científico positivista, teria ocorrido uma hierarquização dos saberes, estabelecendo-se o conhecimento científico como o único capaz de explicar os fenômenos, naturais e sociais, substituindo o papel que teria sido anteriormente do pensamento mítico e da religião. Nesse contexto, todos os demais saberes estariam subordinados ao domínio da ciência, que seria capaz de determinar, de distinguir o verdadeiro e o falso (SCHEPS, 1996).

Para Koyré (197?), as inovações tecnológicas seriam uma consequência das proposições teórico-científicas, pois “é através do instrumento que a precisão se encarna no mundo do mais-ou-menos” (p. 89), ou seja, na medida em que a precisão se torna necessária para o avanço da ciência, a teoria passa a ser aplicada na elaboração de instrumentos que permitem a extrapolação das necessidades do mundo concreto.

Os reflexos dessa hierarquização de saberes podem ser percebidos na educação na predominância e valorização do “saber pensar” em detrimento do “saber fazer”, o que teria ocasionado uma segmentação das áreas do saber e dos níveis de educação, determinando públicos distintos para uma educação mais ou menos complexa, de acordo com critérios socioeconômicos.

Contrapondo-se a essa concepção, Moles (apud SCHEPS, 1996) afirma que a subordinação da técnica à ciência estaria baseada em uma falsa premissa, que serviria como uma forma de controle do avanço tecnológico, pois as necessidades técnicas é que

orientariam a produção do conhecimento científico, ao permitir novas descobertas e o desenvolvimento de pesquisas, tal qual a invenção do microscópio ou dos satélites. Segundo o autor,

Muitas vezes, tendemos a dividir o mundo em intelectuais que sonham, projetam, desejam e fazem perguntas ao mundo, e técnicos, tecnólogos, engenheiros ou arquitetos que realizam objetos ou aparelhos a partir dessas questões. Na verdade, a técnica é que se desenvolve seguindo formas e vias autônomas que conduzem a novos critérios de aceitação de uma ideia nova (p. 67).

Para Scheps (1996) e Weber (2013), a cultura em nossa sociedade distanciou-se da técnica a tal ponto que a última adquiriu um *status* de entidade sobrenatural, e a maioria dos indivíduos desconhece o princípio pelo qual a tecnologia opera e acredita que ela seja capaz de fazer “milagres”. Seria necessário desconstruir essa ideia a partir da disseminação de uma cultura técnica, de forma a aproximar o conhecimento técnico da população, “pois se quisermos formar pessoas, também é preciso ensinar a elas a cultura técnica no cotidiano” (JACOMY apud SCHEPS, 1996, p. 45). As instituições de ensino técnico deveriam assumir o papel de divulgar o conhecimento científico e tecnológico, formando indivíduos capazes de compreender a tecnologia e desmistificar a relação estabelecida com ela, para que, cientes da importância da técnica, não ignorem o fato de que ela pode servir à dominação e à exclusão, pois está sujeita aos interesses dos grupos que a utilizam. Para Perrin (apud SCHEPS, 1996),

trata-se de um problema político, no sentido nobre do termo: com certeza, é mais confortável pensar que as técnicas se desenvolvem de maneira autônoma e que tudo o que se pode esperar é limitar suas consequências nefastas sobre o emprego e o meio ambiente. Em contrapartida, dizer que, longe de serem pré-programadas, as técnicas são principalmente orientadas pelos objetivos socioeconômicos de nossa sociedade nos torna responsáveis pelas escolhas que fizemos e que continuamos a fazer (p. 109).

Se a técnica é produto das relações sociais, ela é capaz de intervir nessas relações de forma a modificá-las, e pode promover a constituição de novas relações sociais, mais igualitárias e democráticas.

2.2 A constituição de uma sociedade da técnica

Em paralelo às três concepções predominantes da técnica, existe uma concepção filosófica diferenciada em defesa dos objetos técnicos e dos fatos sociais, proposta por Simondon (apud WEBER, 2013), na qual o fenômeno da técnica se constitui enquanto mediador da relação do homem com a natureza e parte constituinte do processo de individuação. Nessa concepção, a relação que se estabeleceria entre a cultura e a técnica é de complementaridade, pois os objetos técnicos não poderiam ser compreendidos de forma isolada, como um fato em si, mas apenas como parte de um processo, na relação entre cultura, natureza e objeto técnico.

Simondon se opõe à crença a respeito da técnica, predominante no pensamento filosófico alemão do século XX, de que “há um perigo inscrito em sua essência e que, se a tecnologia não for dimensionada adequadamente, ela ameaça destruir a humanidade” (WEBER, 2013, p. 140), reivindicando uma mudança de paradigma no estudo dos objetos técnicos e sua relação com a cultura. O autor salienta os perigos da recusa por parte dos filósofos dos objetos técnicos, devido a sua importância enquanto dimensão da realidade humana, porém, também adverte do risco da crença na

superioridade da técnica sobre o homem, afirmando que os dois estabelecem uma relação de reciprocidade.

Sobre a relação entre homem e natureza na obra de Simondon, Weber (2013) afirma:

Em primeiro lugar, não há dualidade na relação homem/natureza, pois os objetos técnicos funcionam como mediadores, mostrando a impossibilidade de se compreender homem e natureza sem a mediação. Ou seja, eles não podem ser compreendidos como algo em si. Além disso, as mediações tecnológicas também não se confundem com os polos da mediação; em segundo lugar, mesmo a relação homem/objeto tecnológico não é dual, haja vista a natureza mediadora do objeto tecnológico, o que também impede de se conceber a relação homem/objeto tecnológico como uma mera relação sujeito/objeto, pois, o objeto tecnológico possui uma peculiaridade que o distingue dos objetos naturais: ele é mediador entre o homem e a natureza (p. 143).

Essa concepção da técnica enquanto mediadora da relação entre homem e natureza se contrapõe à ideia, considerada pelo autor um equívoco milenar, do objeto técnico enquanto mero instrumento a partir do qual o homem age sobre a natureza, por meio do trabalho. O que ele propõe é uma inversão da relação da técnica com o trabalho, este último tornando-se um aspecto constituinte do processo técnico. O equívoco de se considerar a técnica como instrumento seria causado pela incapacidade de analisar o fenômeno técnico por meio dos pressupostos da tradição filosófica ocidental idealista, a partir da qual se estabeleceu uma primazia da racionalidade sobre o empirismo, do teórico sobre o prático. Weber (2013) salienta a necessidade de se abandonar o juízo de valor segundo o qual “a contemplação seria superior à ação” (p. 148). Dessa forma, para a compreensão do fenômeno da técnica, seria necessário o estudo de sua genealogia, visando o desenvolvimento de uma cultura técnica, que poderia ser difundida por meio do ensino.

A emergência de uma cultura técnica demandaria uma mudança na forma como a tecnologia tem sido incorporada ao ensino, pois

o mero uso de objetos tecnológicos, sem tal reflexão e definição, pode levar a constituição de uma ignorância profunda: a não percepção do que seja aquilo com o qual lidamos e que nos constitui à medida em que somos formados, seja na escola ou nos planos mais amplos de nossa vida (WEBER, 2013, p. 139).

A imagem do usuário leigo da tecnologia é descrita por Hobsbawm (1995) no exemplo do operador de caixa de supermercado, para quem não é necessário entender ou modificar os milagres da tecnologia científica em seu dia-a-dia, pois as operações complexas desempenhadas pelos objetos técnicos independem do seu conhecimento a respeito deles. O autor afirma que para entender a evolução da ciência e a tecnologia durante o século XX faz-se necessária a suspensão da descrença, devido ao seu distanciamento da realidade do indivíduo comum. A crítica de Weber (2013) ao uso da tecnologia no ensino, como por exemplo, a utilização de computadores e a popularização da educação à distância (EAD), diz respeito ao fato de que os objetos técnicos têm sido utilizados apenas como ferramentas para a manutenção do ensino tradicional, sem levar em consideração a forma como a tecnologia influencia na constituição da subjetividade humana.

Para Simondon (apud WEBER, 2013), o ensino tradicional é ineficaz na criação de uma cultura técnica, pois a apreensão do papel da tecnologia e seu funcionamento

exige um meio de expressão diferente da expressão oral, que utiliza conceitos já conhecidos e que pode transmitir emoções, mas que dificilmente pode

expressar esquemas de movimento ou estruturas materiais precisas; o simbolismo adequado à operação técnica é o simbolismo visual, com seu rico jogo de formas e proporções. A civilização da palavra deixa lugar à civilização da imagem (p. 153).

Embora a sociedade ocidental tenha avançado em direção à civilização da imagem proposta por Simondon, devido, principalmente, ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, a educação mantém-se desatualizada, pois ainda é baseada no modelo academicista de transmissão do conhecimento, alheia às mudanças necessárias para a instituição do ensino refletido da técnica, que teria como pressuposto a substituição da mera cultura vazia da palavra, pela instauração de uma cultura da criação técnica, em que se faz a experiência da invenção na exata medida em que se reconstitui o que presidia o elemento criativo original, mediado pela própria experiência criativa, não pela descrição em palavras (WEBER, 2013, p. 153)

Caberia ao ensino propiciar as condições para o aprendizado das técnicas, paralelo ao conhecimento científico, por meio da experimentação em laboratório ou mesmo em sala de aula, permitindo ao aluno refazer as descobertas científicas e tecnológicas e estimulando sua criatividade, pois para o ensino refletido da técnica é mais eficaz que o aluno repita um experimento ao invés de ler a respeito dele em seu livro didático.

No Brasil, o ensino médio integrado à educação profissional, na forma como é preconizado para os Institutos Federais, é o modelo que mais se aproxima das características do ensino refletido da técnica, devido à ênfase na superação do conhecimento fragmentado entre teoria e prática, por meio da tecnologia como “elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais” (PACHECO, 2011, p. 23).

Assim, a ênfase na produção e disseminação de novas tecnologias direcionadas à realidade local permitiria ao aluno desenvolver o que Simondon (apud WEBER, 2013) denomina de atitude tecnológica, que seria a superação da postura de mero usuário dos objetos técnicos, a partir da compreensão do papel da técnica na relação do homem com a natureza, tida como um dos grandes desafios atuais da educação.

2.3 Capacitação Profissional e Mundo do Trabalho

O verbete do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa sobre capacitação apresenta a seguinte definição: “1. Ato ou efeito de capacitar (-se). 2. V. *qualificação* (3): *Este curso visa à capacitação de pessoas com mais de cinquenta anos.* 3. Educ. *Qualificação, formação profissional*” (FERREIRA, 2010). Essa noção pressupõe que um indivíduo capacitado não apenas é capaz de realizar alguma atividade, mas possui habilitação ou reconhecimento de que é apto a exercer determinada função ou profissão. A pesquisa bibliográfica indica que o termo *capacitação* não é amplamente utilizado no ramo acadêmico, mas possui relação intrínseca com os conceitos de *qualificação* e *formação profissional*, que têm sido utilizados como sinônimos, objeto de pesquisas e de bibliografia especializada (FERRETTI, 2004).

A qualificação foi utilizada ao longo do século XX como aspecto diretamente relacionado à industrialização, pois o uso da máquina exigia que o trabalhador desenvolvesse habilidades específicas, para as quais seriam necessário treinamento ou

instrução, ofertado pelas empresas ou pelo governo, em prol do desenvolvimento econômico. Segundo Gomes (2013),

A qualificação, nesses termos, era destinada à instrução para o posto ou a função, não ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao trabalhador, o que restringia a educação para o trabalho ao ensino de práticas meramente operacionais. O trabalho focava duas esferas bem delimitadas: enquanto a linha de produção necessitava de qualificação apenas para a operacionalização, o que acontecia, na maioria das vezes, no próprio local, a qualificação para os cargos de liderança e concepção era formalizada e de alto nível. Como o modelo adotado na educação profissional era baseado no taylorismo/fordismo, toda a lógica de separação entre concepção/execução estava presente no ensino. (p. 70)

Paralelo à separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a qualificação ofertada aos indivíduos estava diretamente relacionada ao papel que desempenhavam na lógica da divisão do trabalho, presente também na educação e evidenciada nas políticas públicas e sociais. Por exemplo, a educação passou a ser uma preocupação do estado brasileiro apenas quando a indústria necessitou de profissionais aptos a operar o maquinário. Conforme a demanda da indústria por profissionais qualificados aumentava, maior era o investimento em formação profissional.

Com o desenvolvimento tecnológico e as mudanças nas formas de produção, passou-se a exigir dos trabalhadores comportamentos e habilidades cada vez mais especializados,

Em decorrência, a tradicional concepção de qualificação, fundada na aquisição de habilidades técnicas, típica da organização do trabalho segundo o paradigma taylorista/fordista se amplia, passando-se a exigir o desenvolvimento da capacidade de se educar permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos (KUENZER, 2013, p. 73).

Dessa forma, a necessidade do mercado por um trabalhador “polivalente”, criativo e capaz de contribuir com sugestões para o aumento da produção, é o que passa a orientar a formação profissional e as políticas públicas. Além das habilidades técnicas, passam a ser priorizadas também habilidades gerenciais e comportamentais. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego (JORGE, 2010) é um dos principais exemplos de política orientada por essa concepção de qualificação. O PLANFOR tinha por objetivo promover a qualificação ou requalificação de 20% da população economicamente ativa (PEA), particularmente a grande parcela de trabalhadores desempregados ou em condição de subemprego, aumentando sua empregabilidade, conceito que diz respeito à possibilidade de inserção dos indivíduos em ocupações formais, de cunho individualista. O plano objetivava atender à demanda de qualificação do mercado de trabalho e do desenvolvimento local, com ênfase no desenvolvimento sustentável, e obteve resultados insatisfatórios, pois além de necessitar da articulação entre as três esferas administrativas, União, Estados e Municípios, não se levou em consideração o período de baixo crescimento econômico do país.

Ferretti (2004) estabelece uma distinção entre as duas concepções principais de qualificação profissional: a concepção “essencialista” e a concepção “relativista”. A primeira concepção refere-se à perspectiva de adequação do trabalhador ao progresso técnico e às mudanças nos processos de trabalho; e a segunda diz respeito a uma visão da qualificação enquanto resultado das relações sociais e dos conflitos que regem a organização do trabalho. De acordo com a primeira concepção, o trabalhador deve buscar alcançar as condições e qualidades que lhe permitam se sobressair no mercado

de trabalho; na segunda, independente da capacidade do trabalhador, sua qualificação está sujeita a um sistema de remuneração do trabalho, que valoriza aspectos que beneficiam o crescimento econômico, em detrimento do bem-estar dos indivíduos.

Dessa forma, ao invés de uma única qualificação, comum a todos os trabalhadores, haveria várias qualificações, de acordo com o modelo econômico do país e as condições sociais. Um indivíduo, mesmo que altamente capacitado, pode não possuir qualificação necessária para exercer as funções disponíveis no mercado, tendo que optar por se submeter a condições precárias de emprego e baixa remuneração ou integrar o crescente contingente de desempregados.

Ao optar pela concepção “relativista” de qualificação, Ferretti (2004) afirma que o pesquisador deve estar ciente do desafio teórico e metodológico que enfrenta, pois ela se refere a uma complexa rede de relações sociais, que exige a investigação de aspectos econômicos, sociais e históricos para a compreensão daquilo que é exigido dos indivíduos no mundo do trabalho.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Criada em 1961 por Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu como uma proposta de resgate do conhecimento do cotidiano, ou senso comum, em oposição à cientificidade que imperava nas Ciências Humanas e Sociais como um resquício do pensamento positivista, que buscava estender a metodologia das ciências naturais às demais áreas do conhecimento, tendo como principais características a objetividade e o pragmatismo científico. O positivismo estava presente inclusive na Psicologia Social, por meio de teorias que buscavam entender a sociedade com base apenas na interação entre os indivíduos, negando todo o conhecimento construído coletivamente ao longo da história.

Para Moscovici (2007), o senso comum orienta a ação e a comunicação entre os seres humanos, por meio do processo de elaboração de representações que permitem ao grupo lidar com os objetos da realidade social, de forma a construir uma realidade compartilhada e “tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso enriquecido e transformado” (p. 58). Assim, a teoria proposta por Moscovici tinha por objetivo dar conta das representações sociais, que são produzidas e compartilhadas pelos membros de um grupo ou sociedade por meio da comunicação e das trocas cotidianas, objetivas e simbólicas.

Ao longo dos seus estudos, Moscovici sempre se mostrou resistente em apresentar uma definição das representações sociais. Acreditava que isso poderia reduzir o seu alcance conceitual (SÁ, 2002), impedindo o crescimento da teoria, ao restringir a atuação dos pesquisadores à simples aplicação de um aparato conceitual e metodológico, podendo gerar resultados isolados e estanques.

O estudo pioneiro em Representações Sociais, intitulado “A psicanálise: sua imagem e seu público” (MOSCOVICI, 2012), partiu do interesse do autor em “observar o que acontece quando um novo corpo de conhecimento, como a psicanálise, se espalha dentro de uma população humana” (FARR, 2013, p.40). Juntamente com um grupo de pesquisadores, o autor colheu amostras do conhecimento, das opiniões e das atitudes das pessoas com respeito à psicanálise e aos psicanalistas, com o objetivo de investigar a forma como a teoria e os conceitos da Psicanálise haviam sido apreendidos pela sociedade parisiense da década de 1960.

Moscovici buscava compreender o processo de transição dos conhecimentos científicos, que compõem o chamado universo reificado, para o conhecimento do senso comum, que compõem o que o autor denomina de universo consensual. Moscovici afirma que os seres humanos, em contato com a não-familiaridade, buscam evitar o atrito, o conflito e o medo causado pelo estranho ou desconhecido, relacionando-se com os objetos de acordo com o conhecimento previamente produzido pelo grupo para compreender e explicar a realidade. Este conhecimento compreende crenças, superstições e parte do conhecimento científico compartilhado pelos indivíduos no universo consensual, a exemplo dos conceitos da psicanálise na sociedade parisiense da década de 1960.

O autor observou em sua pesquisa que alguns aspectos da teoria psicanalítica, principalmente aqueles diretamente relacionados à sexualidade, considerados tabus pela sociedade parisiense, eram percebidos de maneira atenuada, devido à repressão sexual característica da época. Por conseguinte, concluiu que os aspectos que compõem uma representação social, ou as cognições que fazem parte desse fenômeno, sofrem uma série de ajustes e são moldados de forma a se tornarem tangíveis e passam a integrar a realidade concreta, tornando-se parte das normas e práticas sociais (MOSCOVICI, 2007).

O conceito de representação social, da forma como é utilizado por Moscovici, é originário da teoria de Durkheim a respeito das Sociedades Primitivas, para o qual a coletividade exercia um papel coercitivo sobre os indivíduos nas sociedades organizadas, por meio de representações, tais como a religião e as relações de parentesco, que determinavam as formas de agir e pensar a realidade social. No entanto, o conceito de representações coletivas presente na obra de Durkheim refere-se a estruturas cognitivas rígidas, que possuem estabilidade, são capazes de resistir ao tempo, e que não correspondem à natureza dinâmica das sociedades modernas, “caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem” (FARR, 2013, p.39).

De acordo com Sá (2004), são “características básicas das representações coletivas, em relação ao comportamento e ao pensamento individuais: autonomia, exterioridade, coercitividade” (p. 21). As representações coletivas são compartilhadas pelos indivíduos de uma sociedade, mas possuem caráter autônomo, exercendo uma influência externa sobre o comportamento, não podendo ser reduzidas ao conjunto das representações individuais. Nas palavras de Moscovici (2007),

Se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (p. 49).

Moscovici optou pelo conceito de representações sociais, em detrimento das representações coletivas, porque, nos dias atuais, haveria poucas representações que correspondem efetivamente às características descritas por Durkheim, as quais o autor passou a denominar posteriormente de representações hegemônicas. Segundo Minayo (2003),

Na concepção de Durkheim, é a sociedade que pensa. Portanto, as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual. Assim, elas conservam sempre a marca da realidade social onde nascem, mas também possuem vida independente, reproduzem-se e se

misturam, tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social (p.74).

A partir dessa concepção, Durkheim fazia uma distinção entre o objeto de estudo da Sociologia, descrito por ele como sendo as representações coletivas, e o objeto de estudo da Psicologia, as representações individuais. Moscovici buscou romper com essa dualidade instaurada nas Ciências Humanas, da separação entre indivíduo e sociedade, ao propor que as representações sociais são uma construção coletiva, produzidas por um determinado grupo ou pela sociedade como um todo, que tem por objetivo convencionar e prescrever formas de ação, comunicação e interação dos indivíduos com a realidade concreta.

A complexidade do fenômeno das representações sociais, segundo Spink (2004), seria resultado dessa desconstrução da dicotomia entre o individual e o coletivo, e do pressuposto de que

não basta apenas focar o fenômeno no nível intra-individual (como o sujeito processa a informação) ou social (as ideologias, mitos e crenças que circulam em uma determinada sociedade). É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente (p. 89).

Assim, a noção de representação social é um conceito transversal, que transita na fronteira entre o indivíduo e o grupo, e se constitui como objeto de estudo principalmente da Psicologia Social e das demais Ciências Humanas.

Para Moscovici (2007), na construção de uma realidade comum ao grupo, os objetos desconhecidos, ou não familiares, são integrados a modelos cognitivos previamente presentes no imaginário social, de forma que “a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade” (p. 55).

Ao longo desses 50 anos da Teoria das Representações Sociais (TRS), são muitas as definições existentes sobre o fenômeno das representações, em parte devido à resistência de Moscovici em propor uma conceitualização rígida, por entender que isso reduziria o alcance e a abrangência da teoria, contrariando a complexidade e plasticidade do fenômeno, mas também do crescimento ocorrido desde a sua criação na década de 1960, após quase uma década de latência.

A TRS chegou ao Brasil na década de 1970, quando pesquisadores do setor de Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) realizaram a primeira pesquisa utilizando esse referencial teórico, para investigar as representações sociais da população rural de um município no interior do referido estado (ROCHA; WACHELKE; WOLTER, 2016). Em 1994, ocorreu no Rio de Janeiro a segunda Conferência Internacional sobre Representações Sociais (CIRS), o que demonstra a força que a TRS começava a adquirir no país.

Sá (2002), um dos autores brasileiros pioneiros das RS, afirma que o termo *representações sociais* designa “tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (p. 29). Sobre as diferentes possibilidades do conceito de representação social, o autor afirma:

Em primeiro lugar, considera que uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Com relação ao objeto, que pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no seu lugar) e de interpretação (confere-lhe significados). A representação é, por outro lado, uma construção e uma

expressão do sujeito, que pode ser considerado do ponto de vista epistêmico (se se focalizam os processos cognitivos) ou psicodinâmico (se a ênfase é sobre os mecanismos intrapsíquicos, motivacionais etc.), mas também social ou coletivo, na medida em que sempre há de integrar na análise daqueles processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito (SÁ, 2002, p. 32-33).

Como consequência dessa amplitude conceitual, a pesquisa em representações sociais permite diferentes níveis de análise, sendo possível investigar como são produzidas as representações, a forma como elas orientam as ações individuais e qual sua relação com as práticas sociais; as cognições que fazem parte da representação e como elas estão organizadas, com base em uma abordagem estrutural; e os conceitos utilizados pela teoria para explicar a realidade e sua crítica, a partir de um estudo metateórico.

Para Lane (2004), a precisão conceitual da representação social reside no fato de ser um fenômeno passível de investigação empírica que possui uma natureza dual, pois “mantém vínculos tanto com as condições sociais (grupos, comunicação de massa etc.) como as condições individuais de existência” (p. 68); portanto, as representações sociais estão situadas a nível cognitivo tanto na dimensão psicológica quanto na dimensão social e não podem ser reduzidas a apenas uma delas.

Entre as inúmeras definições do fenômeno de representação social, a mais aceita pelos pesquisadores da TRS é a proposta por Jodelet (2001), de que a representação

é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (p. 22).

Assim, as representações sociais surgem do esforço de um grupo ou sociedade em compreender os objetos da realidade social, com os quais não sabem interagir, devido à falta de conhecimento acerca desses objetos, a ausência de um modelo de interação ou de classificação em uma categoria previamente estabelecida. Elas são produzidas nas interações, nas trocas cotidianas entre os sujeitos, e conseqüentemente expressam as particularidades daqueles que as construíram e são responsáveis por estabelecer um consenso entre os membros do grupo a respeito do objeto representado.

Os meios de comunicação, devido a sua capacidade de influência e de manipulação social, desempenham um importante papel na veiculação das representações, sejam elas oriundas da ciência, o conhecimento reificado, ou do senso comum, o dito saber ingênuo ou conhecimento cotidiano. Na segunda parte de sua pesquisa sobre a representação social da Psicanálise, Moscovici (2012) pôde observar como a imprensa escrita, principal meio de comunicação da época, teve papel decisivo na divulgação da teoria desenvolvida por Freud e na construção da atitude da população em relação à ela. O autor identificou três diferentes sistemas de comunicação: difusão, propagação e propaganda; utilizados pela imprensa francesa na divulgação da teoria psicanalítica para seus leitores, que estavam diretamente relacionados à atitude do grupo quanto ao papel da psicanálise e do psicanalista:

- 1) a *difusão*, típica da imprensa de grande circulação, caracterizada por uma ausência de diferenciação entre a fonte e os receptores da comunicação e cujo principal objetivo seria criar um interesse comum sobre um dado assunto, como a psicanálise, bem como adaptar-se aos interesses dos seus leitores; 2) a *propagação*, identificada na imprensa ligada à Igreja Católica, que visaria expandir sua organizada visão de mundo, acomodando seletivamente os conteúdos de outras doutrinas, como a

psicanálise, ao seu próprio sistema; 3) a *propaganda*, localizada na imprensa comunista, cujo objetivo seria o de diferenciar antagonisticamente entre supostos conhecimentos verdadeiro e falso, representado o primeiro pelas suas próprias perspectivas e o falso, por exemplo, pela psicanálise (SÁ, 2002, p. 35).

Esses sistemas, inicialmente identificados por Moscovici a partir do estudo da imprensa francesa e suas subdivisões ideológicas, podem ser estendidos não apenas aos veículos de comunicação, mas às demais insituições na tentativa de perpetuar determinada atitude frente aos objetos sociais. Os sistemas de comunicação se relacionam a diferentes organizações cognitivas: a difusão permitiria aos indivíduos criar suas próprias opiniões, ao relacionar o conteúdo da comunicação à experiência individual; a propagação seria responsável por fomentar uma determinada atitude na população, por meio da adaptação do conteúdo a um modelo de instituição já existente; e a propaganda criaria os estereótipos, ao estabelecer uma valoração negativa do conteúdo, com base em um conhecimento prévio.

As representações sociais são sistemas de interpretação, na medida em que regem nossa relação com o mundo e com os outros, e fenômenos cognitivos, pois promovem a interiorização de práticas, modelos de conduta e de pensamento, inculcados ou transmitidos pela comunicação (JODELET, 2001). As representações possuem precisamente duas funções: convencionalizar os objetos da realidade comum e prescrever as ações e atitudes do grupo frente a esses objetos. Quanto à primeira função das representações,

Elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele (...) Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir uma determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado (MOSCOVICI, 2007, p. 34).

Assim, essas convenções permitem denominar, identificar os objetos e torná-los cognoscíveis. Os objetos classificados passam a fazer parte de uma categoria preestabelecida, adquirindo, por meio da generalização, as características dos demais objetos pertencentes à categoria, com os quais o grupo possui familiaridade. A partir da categoria na qual os enquadrados, os objetos adquirem significado e diferenciam-se dos demais. Esse processo inclui a redução ou extrapolação de características do objeto, para que ele possa se enquadrar em um dos modelos ou protótipos, tornando-se parte do aparato representacional do grupo.

Em relação à segunda função das representações sociais, identificada por Moscovici (2007),

Representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta *o que* deve ser pensado (p. 36).

Os indivíduos encontram nas representações sociais um conjunto de explicações prontas, de forma que reproduzem, pela linguagem, o conhecimento resultante da experiência de sucessivas gerações, do qual provêm formas específicas de agir/interagir com a realidade social. A partir da linguagem, as representações não são apenas

reproduzidas, mas também repensadas, permitindo a cada indivíduo, no decorrer das trocas cotidianas, reenviar ao grupo as significações baseadas em sua experiência.

As representações sociais sempre possuem duas faces interdependentes: a face icônica e a face simbólica. Essas faces são responsáveis pelas características principais do fenômeno de representação, que são a capacidade de atribuir caráter material às cognições e a possibilidade de agrupar e sintetizar as particularidades do objeto em um símbolo, de forma que “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 46).

No intuito de tornar familiares os objetos da realidade comum, as representações sociais mobilizam dois mecanismos principais, denominados de *ancoragem* e *objetivação*, que atuam de forma complementar, a partir do conteúdo representacional e da memória do grupo. Segundo Moscovici (2007), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (p. 71-72). Por meio da objetivação, as representações passam a integrar a realidade do grupo, sintetizando conceitos em imagens e tornando-as algo palpável, quase concreto.

Moscovici (2007) afirma que as palavras não podem falar sobre nada, de forma que o grupo atribui imagens aos conceitos para facilitar a comunicação e a tomada de posição em relação aos objetos. As imagens mais utilizadas passam a compor o que o autor denominou de núcleo figurativo, o conjunto de imagens que, devido a sua capacidade representacional, possui papel determinante nas representações do grupo.

O mecanismo de objetivação opera em três etapas: primeiro ocorre a descontextualização das informações sobre o objeto da representação, a partir de critérios sociais; posteriormente, são selecionados os aspectos centrais, constituindo o núcleo figurativo, que possui caráter imagético, capaz de sintetizar o conteúdo da representação; e por último, a naturalização do núcleo figurativo como parte da realidade objetiva, tornando-se algo que sempre esteve presente (SPINK, 1993). Por meio da objetivação, as imagens passam a fazer parte da realidade e suas particularidades assumem status de modelo ou referência para os demais fenômenos percebidos pelo grupo como semelhantes.

Os elementos que compõem o núcleo figurativo, resultado do processo de objetivação, são reorganizados e passam a formar uma nova estrutura cognitiva, autônoma. Sendo assim,

Tal recriação nuclear do objeto pode ser então amplamente utilizada, como forma básica de conhecimento, em uma variedade de situações e circunstâncias, em associação com outros saberes e informações, definindo mesmo essas situações e intermediando o acolhimento de novas informações (SÁ, 2002, p. 65).

O conceito de complexo, originário da teoria psicanalítica, é para Moscovici (2007) um grande exemplo do processo de objetivação, pois este conceito se popularizou e adquiriu um status de objeto autônomo, passando a ser utilizado pela população para designar um tipo de fenômeno concreto, distinto daquele descrito pela teoria psicanalítica, podendo ser associado com elementos do senso comum, gerando variações como o “complexo de inferioridade”.

Complementar à objetivação, a ancoragem é o mecanismo pelo qual os novos elementos da realidade são associados a modelos previamente estabelecidos, assumindo as características desses modelos, de forma a facilitar sua compreensão pelos membros do grupo. Segundo Moscovici (2007), “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela” (p. 61), ou seja, por meio da generalização, redução ou extrapolação das características dos objetos, eles são forçados a se enquadrar em uma das categorias do sistema representacional, para que se estabeleça uma relação valorativa positiva, de aceitação, ou negativa, de rejeição desses objetos.

Ambos os mecanismos, ancoragem e objetivação, atuam de maneira complementar no processo de construção ou elaboração das representações sociais. Enquanto a ancoragem internaliza os objetos e classifica-os de acordo um modelo prévio, presente no imaginário dos membros do grupo, a objetivação externaliza os conceitos e imagens sintetizados, para que sejam compartilhados com os demais. Portanto, ambos são formas diferentes de lidar com a memória coletiva.

Jovchelovitch (2013) compara os mecanismos das representações sociais com os mecanismos de *condensação* e *deslocamento*, que atuariam de forma complementar e por meio dos quais os objetos passariam a fazer parte do aparelho psíquico. Para a teoria psicanalítica, o deslocamento consistiria na transferência da energia de uma representação à outra, permitindo a substituição ou generalização de aspectos dos objetos, enquanto a condensação seria o resultado da síntese de diversos deslocamentos, permitindo ao indivíduo conciliar aspectos dissonantes ou contraditórios em uma mesma representação. Para Jovchelovitch (2013), no entanto, ao contrário dos conceitos psicanalíticos, que atuariam em nível psicológico individual, ancoragem e objetivação seriam formas de estabelecer mediações entre o grupo e a realidade social. Segundo a autora,

Objetificar é também condensar significados diferentes – significados que frequentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutíveis – em uma realidade familiar. Ao assim o fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter. As representações sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 69).

Dessa forma, embora as representações sociais reproduzam o conhecimento acumulado pela comunidade e sejam uma forma de manutenção das relações sociais, ao integrar os objetos desconhecidos a uma realidade familiar, elas possuem um potencial transformador da vida social, devido a sua natureza dinâmica e dialógica, fenômenos em constante construção e transformação.

As representações sociais, embora sejam dinâmicas, apresentam certa estabilidade, e sua análise deve se concentrar nos processos de mediação social, tais como comunicação, trabalho e educação; pois são eles os responsáveis pela elaboração e socialização das representações, por meio da constituição de “um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público” (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 68 e 69). Caracterizado como sendo o espaço da coletividade, na qual são discutidos os elementos comuns aos membros do grupo, o espaço público é tido como um ambiente onde não há hierarquia entre os indivíduos, sendo permitida a participação de todos.

Na emergência ou construção de uma representação de um objeto da realidade por um determinado grupo social, segundo Moscovici (2012), existem alguns fatores e condições que devem ser observados: a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência.

A dispersão da informação diz respeito à defasagem que os grupos experimentam em relação a determinado objeto; não se trata da quantidade de informação que os indivíduos possuem, mas dos aspectos do objeto que são priorizados, geralmente determinados pelas fontes de informação às quais o grupo social tem acesso. Como já dito, Moscovici (2012) observou que na década de 1960 o conhecimento dos cidadãos parisienses a respeito da psicanálise era em grande parte mediado pela

imprensa, sendo apenas os psicanalistas, supostamente, aqueles que detinham conhecimento real dos princípios e efeitos do método psicanalítico.

Assim, independentemente de quão eruditos sejam os indivíduos de uma determinada comunidade ou grupo social, todos são amadores diante de certos aspectos da realidade. Caberia à educação formal capacitar os indivíduos para a compreensão da sociedade em que vivem, diminuindo essa disparidade de conhecimento. No momento histórico atual, no qual a informação está extremamente dispersa, disponível e acessível de forma gratuita na Internet e nos meios de comunicação, tornar-se-ia ainda mais fácil aos indivíduos constituir e comunicar suas opiniões a respeito de determinados aspectos da realidade social.

A focalização trata dos aspectos ou pontos de vista que são priorizados pelo grupo na interação com o objeto, e reflete a relação do grupo com o objeto social. Questões como a religião, a classe social e a ideologia são determinantes na atribuição de valores positivos ou negativos ao objeto. Dessa forma, o conhecimento dos indivíduos a respeito da realidade é focalizado de acordo com o grupo social ao qual pertencem.

A última condição para a emergência das representações sociais, a pressão à inferência, refere-se ao fato de que nas relações sociais os indivíduos são constantemente pressionados a responder, a formarem opinião sobre determinado objeto, sob pena de não estarem informados, a par do que acontece no mundo. Para se comunicar de forma quase instantânea, os sujeitos se valem de conclusões precipitadas, aderem a preconceitos e a formas dominantes de pensamento, que possuem maior chance de serem compreendidas e aprovadas pelos demais, pois, no universo consensual, a comunicação deve ser eficaz, livre de conflitos e ambiguidades. Isso reflete o papel das representações sociais na manutenção da identidade grupal, ao permitir a criação de um discurso coletivo, compartilhado pelos membros do grupo.

3.1. A pesquisa em Representações Sociais

A noção de representação social prevê uma perspectiva transdisciplinar, sendo utilizada por pesquisadores de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, tais como a antropologia e a psicologia, devido ao fato de estar situada na interface do fenômeno individual e coletivo, rompendo a dicotomia entre indivíduo e sociedade (SPINK, 2013). A abrangência do conceito permite a utilização de diversos métodos, não havendo uma metodologia específica para a pesquisa nem unanimidade quanto ao método e à técnica que devem ser utilizados na investigação do fenômeno. No entanto, a pesquisa sobre as Representações Sociais, “estando comprometida com situações naturais e complexas – requisito imprescindível para que sejam acessadas as condições de sua produção -, é necessariamente uma pesquisa qualitativa” (SPINK, 2004, p. 104); entende-se que a teoria busca resgatar a importância do conhecimento do senso comum, o qual orienta as ações, a comunicação e as relações entre as pessoas, acessível prioritariamente por meio do uso de métodos que permitam investigar as representações nas trocas cotidianas, seu ambiente de produção e transmissão.

Moscovici (2007) considerava os métodos de observação os mais eficientes para a investigação das representações sociais, pois estas são criadas, armazenadas e transmitidas por meio da linguagem, e por isso poderiam ser acessadas pelo pesquisador in loco, a partir do discurso e das práticas da própria comunidade, sem interferir na dinâmica das relações sociais. Embora possam ser investigadas por meio de diferentes métodos e técnicas,

as Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua

mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social (MINAYO, 2003, p.90).

É na linguagem de uso público ou no conhecimento do senso comum, campo de produção e transmissão das representações, que se encontram os significados sociais, por meio dos quais os indivíduos se comunicam, expõem suas opiniões, ou investigam a realidade social. Eles remetem ao conhecimento historicamente produzido pelo grupo, para sua manutenção e perpetuação. Este pressupõe uma diversidade de discursos e práticas sujeitas à mudança, amparadas no universo consensual, que não está sujeito às regras rígidas de cientificidade e objetividade como o conhecimento reificado, e tem na contradição uma das suas possibilidades inerentes (SPINK, 1993), permitindo que a comunidade possua uma prática social contrária ao discurso hegemônico muitas vezes reproduzido pelos próprios membros.

A pesquisa no âmbito das representações sociais parte do pressuposto de que o fenômeno pode ser entendido em duas perspectivas: enquanto processo de constituição ou como produto em mutação (SOUZA FILHO, 2004). O estudo das representações enquanto produto compreende o fenômeno como sendo uma forma de conhecimento estruturado, ainda que dinâmico, e busca apreender os elementos constitutivos das representações, as ideias e os conteúdos presentes no sistema interpretativo que é a representação. Enquanto processo, entende-se que “o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um ‘conhecimento prático’, é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade” (SPINK, 1993, p. 303), e a ênfase passa a ser na relação entre a representação e as atitudes ou comportamentos, considerando o caráter prescritivo das representações.

É possível articular as duas faces do fenômeno da representação, produto e processo, e investigar o fenômeno de forma integral, porém, isso requer que o pesquisador desenvolva um estudo multimetodológico, utilizando diferentes métodos de forma complementar, e considere que, independente do método de pesquisa escolhido, deve-se levar em consideração as condições históricas e materiais de produção das representações sociais, ressaltando-se que a representação é sempre de alguém sobre alguma coisa. Portanto,

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

A Teoria das Representações Sociais, da forma como foi idealizada por Moscovici, serviu de base para contínuos esforços e investigações sobre a dinâmica das relações sociais, e recebeu complementos na forma de proposições com o objetivo de detalhar outros aspectos do fenômeno da representação, enquadrando-se naquilo que Doise (apud SÁ, 2002) denominou de *grande teoria*. Sá (1998) identificou a existência de três principais abordagens complementares à Teoria das Representações Sociais, com foco em diferentes aspectos do fenômeno:

uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence (p. 65).

O autor ressalta que essas abordagens diferenciam-se principalmente pelos métodos utilizados para a investigação do fenômeno das representações sociais: a etnologia e outros

métodos de observação para a perspectiva de Jodelet; o uso de métodos estatísticos para Doise e seus associados; e a ênfase nos métodos experimentais para Abric e o grupo de pesquisadores do Mediterrâneo. Para Sá (1998), enquanto Jodelet, ao exemplo de Moscovici, buscava a descrição do fenômeno das representações sociais e sua gênese, Doise enfatizava os processos de tomada de posição, levando em consideração a influência das relações sociais sobre o sistema cognitivo, o conteúdo da representação relacionado a aspectos como o pertencimento e o condicionamento social. Por outro lado, a abordagem de Abric tinha como principal objeto de estudo o conteúdo e a estrutura das representações.

As representações sociais, mais do que a simples verbalização das concepções que os indivíduos possuem sobre os fatos e objetos a sua volta, são os próprios sistemas de interpretação que regem a relação do indivíduo com o mundo e com os outros. A abordagem estrutural visa dar conta de características como a flexibilidade e a estabilidade das representações sociais e é a única a possuir uma metodologia própria, aspecto que lhe tem conferido grande importância nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da TRS.

3.2. A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais

Proposta inicialmente por Jean-Claude Abric em 1976 em sua tese de doutorado intitulada *Jeux, conflits et représentations sociales* (Jogos, conflitos e representações sociais), sob a orientação do próprio Moscovici, a Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais surgiu como uma hipótese de organização interna das representações sociais e tem como características principais o uso de métodos experimentais e o rigor metodológico nas pesquisas (SÁ, 2002). O chamado *Grupo do Midi*, identificado pela sua inserção no sul da França, às bordas do Mediterrâneo, na região de Aix-En-Provence e Montpellier, é o principal responsável pela condução das pesquisas na perspectiva do Núcleo Central.

De acordo com a Teoria do Núcleo Central (SÁ, 2002), as representações sociais possuem uma estrutura própria, sendo compostas pelo núcleo central, elemento que confere estabilidade e apresenta maior resistência à mudança, ao redor do qual os conteúdos e informações estão organizados; e pelo sistema periférico, aspecto dinâmico da representação, relacionado às circunstâncias e às características individuais, sendo passível de maior variação. À teoria do núcleo central caberia o estudo das representações devidamente estruturadas, enquanto aquelas representações onde não há distinção entre os elementos do núcleo e da periferia seriam objeto de estudo da grande teoria e das demais abordagens.

Segundo Sá (2002), a noção de núcleo central constituiria um desdobramento teórico do conceito de núcleo figurativo, proposto inicialmente por Moscovici como sendo o resultado da compilação das imagens referentes a um objeto por meio do mecanismo de objetivação, sendo amplamente utilizado pelo grupo devido a sua capacidade explicativa. Já o núcleo central teria como principal característica a estabilidade, sendo responsável pela estruturação e organização dos conteúdos da representação. Isso se daria porque “é no núcleo central de uma representação que se inscrevem os elementos mais estáveis e não negociáveis de uma representação, aqueles que apontam para normas e regras que, se não cumpridas, colocam em perigo a própria representação” (PULLIN; ENS, 2013, p. 201). O núcleo central seria o aspecto que permitiria o estudo comparativo das representações sociais, sendo possível afirmar que as representações de grupos distintos sobre um mesmo objeto são diferentes entre si, apenas se os seus núcleos tiverem composições significativamente diferentes (SÁ, 1998).

A teoria do núcleo central teria permitido solucionar “o problema empírico incômodo de que as representações exibiam características contraditórias, ou seja, mostravam-se ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas” (SÁ, 1998, p. 77), pois propõe que as representações possuem uma estrutura interna dual, composta pelo sistema central e o sistema periférico, com funções e papéis específicos, atuando de forma complementar. Enquanto o sistema central possui a função de garantir a estabilidade da representação, por meio do consenso e da coerência, o sistema periférico permite a adaptação da representação às mudanças históricas, a partir da renovação do seu conteúdo.

A transformação das representações sociais se iniciaria pelo sistema periférico, de forma gradativa, a partir da introdução de modificações nas práticas sociais, resultando, ao final do processo, na transformação do núcleo central ou na sua destruição e no conseqüente surgimento de novas representações, caso as mudanças entrem em contradição com o núcleo e causem sua completa desestabilização.

Para ilustrar as diferenças entre o sistema central e o sistema periférico da representação, pode-se recorrer ao quadro elaborado por Abric em seu estudo inicial sobre a teoria do núcleo central:

Tabela nº 01 – Características do sistema central e do sistema periférico da RS

<i>Sistema central</i>	<i>Sistema periférico</i>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente	Suporta as contradições
Rígido	
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
<i>Funções:</i>	<i>Funções:</i>
Gera a significação da representação	Permite adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
	Protege o sistema central

Fonte: adaptado de Abric por Sá (2002, p. 74-75).

As cognições estariam distribuídas nesses dois sistemas, assumindo uma posição central ou periférica na estrutura da representação, de acordo com a relação simbólica que possuem com o objeto da representação. As cognições centrais seriam aquelas identificadas pelos sujeitos como indispensáveis para a caracterização do objeto. Sá (2002) refere-se a Moliner, um dos principais pesquisadores da teoria do núcleo central, que teria atribuído *quatro propriedades distintas* às cognições centrais:

seu valor simbólico, seu poder associativo, sua saliência e sua forte conexidade na estrutura. O autor esclarece ainda que as duas primeiras são propriedades qualitativas e nos são dadas pela teoria das representações; as

duas outras são propriedades quantitativas e aparecem como consequências das primeiras (p. 112).

Na pesquisa do núcleo central e da estrutura da representação, deve-se levar em consideração essas quatro propriedades das cognições centrais, que podem ser investigadas pela utilização de métodos distintos: o valor simbólico e o poder associativo por meio de métodos qualitativos; e a saliência e a conexidade pelo uso de métodos quantitativos. O valor simbólico e o poder associativo dizem respeito à capacidade das cognições de representarem o objeto, tal como o núcleo figurativo, enquanto a saliência e a conexidade são propriedades referentes à articulação dos demais elementos dentro da estrutura interna da representação.

A relação entre as representações e as práticas sociais tem sido tema recorrente nas pesquisas do *Grupo do Midi* e dos estudiosos da Teoria do Núcleo Central, sendo possível observar um avanço nas concepções acerca dessa relação, no eterno dilema entre pensamento e ação (WOLTER; SÁ, 2013). Segundo os autores, a concepção inicial era a de que as representações determinam as práticas, prescrevendo formas de agir, contanto que estas não contradigam as normas do grupo, de acordo com as situações vivenciadas coletivamente. Paralela a essa concepção, existe a ideia de que as práticas são um fator de mudança representacional, pois as circunstâncias externas podem impor práticas que alterem aspectos da representação, no intuito de adequar o pensamento à conduta, sem necessariamente ocorrerem mudanças no núcleo central da representação.

Os estudos de Rouquette (apud WOLTER; SÁ, 2013) tratam de uma relação assimétrica entre as relações e as práticas afirmando que “devemos tomar as representações como uma *condição das práticas* e as práticas como um *agente de transformação das representações*”⁴ (p. 98). O autor buscou delimitar o conceito de prática, no intuito de lhe conceder caráter científico, identificando quatro aspectos principais da noção de prática: a prática como passagem ao ato; a prática como recorrência; a prática como maneira de fazer; e a prática como cálculo. Essa operacionalização comparativa de Rouquette, segundo Wolter e Sá (2013)

descortina para o pesquisador das representações sociais possibilidades de investigação das relações entre estas e as práticas em contextos concretos específicos e diferenciados – dos pontos de vista geográfico-populacional, político-econômico e sócio-cultural – nos quais as duas noções mais fazem sentido e melhor podem contribuir para a psicologia social (p. 100)

A ênfase na experimentação e seu rigor metodológico é o que confere à Teoria do Núcleo Central sua importância dentro do paradigma das Representações Sociais, no entanto é necessário que seja dada continuidade às pesquisas dentro dessa perspectiva, para aprimorar o conhecimento produzido pelos autores *Grupo do Midi*.

3.3 A pesquisa na perspectiva do núcleo central

Sá (2002) afirma que devido à natureza do fenômeno das representações sociais, enquanto “formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e

⁴ Grifo do autor

mobilizadas na vida cotidiana” (p. 99) seus estudos estão imbricados na atividade da pesquisa empírica. O autor denomina de *processo de construção do objeto de pesquisa* a atividade de delimitar a orientação conceitual e teórica que permitirá ao pesquisador ter acesso ao fenômeno e interpretar suas características. Dessa forma, a metodologia utilizada na pesquisa em Representações Sociais está diretamente relacionada à concepção teórica escolhida.

Nas pesquisas realizadas no âmbito da grande teoria, de acordo com os pressupostos de Moscovici, predomina o uso dos métodos de observação, como a etnologia, e dos métodos discursivos, principalmente a entrevista em profundidade, enquanto na adoção da perspectiva do núcleo central predomina o uso de métodos experimentais, tais como as técnicas de associação livre ou técnicas projetivas (SÁ, 2002). Cada um desses métodos permitiria o acesso a certos elementos da representação como sua gênese, seu conteúdo, sua estrutura e a forma como isso condiciona a ação do grupo.

Moliner (apud SÁ, 2002) propôs uma classificação dos métodos de pesquisa do núcleo central em dois principais grupos:

Métodos de levantamento dos possíveis elementos do núcleo central, que envolvem a colocação em evidência da saliência e da conexidade e cujos resultados só permitem a formulação inicial de hipóteses quanto à constituição do núcleo;

Métodos de identificação, a partir das cognições inicialmente levantadas, daqueles elementos que efetivamente compõem o núcleo central, mercê de seu valor simbólico e/ou poder associativo (p. 114)

Na pesquisa fundamentada na Teoria do Núcleo Central, seria necessária uma articulação de métodos de ambos os grupos, levantamento e identificação, para conhecer a estrutura da representação e seu funcionamento, os aspectos do sistema central e do sistema periférico. Os métodos de levantamento do conteúdo da representação seriam divididos em métodos interrogativos, como a entrevista e o questionário, e métodos associativos, como a evocação livre, os mapas associativos, etc). Para Arruda (2002),

O grupo de estudiosos que inaugura a perspectiva do núcleo central (Claude Flament, Jean-Claude Abric e outros) trouxe, além da sua contribuição teórica, uma resposta às críticas relativas à metodologia, ao propor estratégias metodológicas específicas para o estudo do núcleo central. Os elementos pertencentes ao núcleo central seriam mais facilmente detectáveis por meio de técnicas de associação livre de palavras. O maior índice de preferência e a maior prioridade na ordem das evocações, durante os testes de associações livres, seriam seus indicadores. A combinação desses dois aspectos revela o conjunto de itens que configuram o coração da representação (p. 141).

As principais vantagens das técnicas de associação livre de palavras seriam seu caráter espontâneo, a ausência de formas rígidas de controle da produção das evocações e sua dimensão projetiva, que permitiriam o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do objeto estudado, de maneira mais simples e objetiva do que em métodos como a entrevista ou o questionário. A associação livre “permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas” (ABRIC apud SÁ, 2002, p. 116).

Considerada uma das técnicas proeminentes de associação livre de palavras, a Evocação Livre, criada por Vergès em sua pesquisa sobre a representação social do dinheiro (SÁ, 2002), tem por objetivo a identificação dos elementos da representação por meio do resgate dos conteúdos presentes na memória, a partir da utilização de um

termo indutor para a evocação. Essa técnica pode ser associada a outras, tais como entrevista e questionário, de forma a permitir a melhor apreensão da estrutura da representação.

A partir da distribuição dos dados na técnica de evocação livre, seria possível elaborar uma hipótese da estrutura da representação social pesquisada, identificando os possíveis elementos que compõem o núcleo central, mais frequentes e prontamente evocados, e os do sistema periférico, que apresentam menor frequência e se localizam entre os últimos termos evocados. As primeiras associações corresponderiam à produção mais espontânea e aos aspectos inconscientes, enquanto as apresentadas posteriormente seriam mais racionais, pois exigiriam maior reflexão do sujeito (SOUZA FILHO, 2004, p. 117). Na técnica de Evocação Livre elaborada por Vergès (apud SÁ, 2002),

combinam-se assim dois critérios metodológicos: um de natureza coletiva, representado pela frequência com que a categoria é evocada pelo conjunto dos sujeitos; outro de natureza individual, dado pela ordem que cada um confere à categoria no conjunto de suas próprias evocações, sendo entretanto esse índice associado ao dos demais sujeitos no cômputo de uma ordem média de evocação (que será tanto menos quanto mais prioritariamente tenha sido a categoria evocada pelos diferentes sujeitos) (p. 150).

O autor argumenta que a técnica de Evocação Livre ao articular a frequência e a ordem das evocações, vai além dos métodos de levantamento meramente quantitativos, e fornece informações valiosas na proposição de uma estrutura hipotética da representação, embora não seja possível afirmar qual a importância de cada significado associado, sendo necessário recorrer posteriormente ao grupo investigado para a investigação desses aspectos qualitativos, a partir de técnicas como o grupo focal.

As críticas dirigidas à Evocação Livre são as mesmas direcionadas às demais metodologias experimentais e dizem respeito ao fato de que a técnica não deve ser utilizada como um fim em si mesma, pois é de uma natureza eminentemente descritiva, e é insuficiente para determinar aspectos como a gênese das representações, a atitude do grupo frente aos objetos da representação, e suas práticas sociais, sendo necessário seu uso de forma consciente, considerando suas limitações e articulada a outras metodologias (ALVES-MAZZOTTI, 2013). Entretanto, é inegável sua contribuição para o estudo dos elementos constitutivos do conteúdo das representações sociais e do núcleo central.

Como alertado por Moliner, os métodos de levantamento, na medida em que operam sobre propriedades quantitativas apenas indiretamente decorrentes das proposições básicas da teoria do núcleo central, possibilitam não mais do que a formulação de hipóteses acerca da centralidade das cognições que integram uma representação. Trata-se, não obstante, de uma etapa imprescindível para o acesso definitivo à configuração do núcleo central (p. 115).

4 METODOLOGIA

A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais, conforme enunciado por Sá (1998), consiste na escolha do aspecto da representação a ser investigado, por meio de um recorte que permita a compreensão do fenômeno, embasado por um referencial teórico que irá orientar o pesquisador. Esse processo envolve a escolha do grupo de participantes e dos métodos mais adequados para a

investigação, sendo mais indicada a opção por vários métodos, no intuito de compreender a totalidade do fenômeno da representação. Segundo Minayo (2013),

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (p. 14).

A partir desse entendimento, a metodologia da pesquisa em Representações Sociais envolve os pressupostos da teoria, as técnicas e instrumentos para coleta dos dados e a sensibilidade do pesquisador frente ao objeto, devendo-se salientar que a relação entre pesquisador e objeto em pesquisa social nunca é tida como neutra, pois entende-se que o pesquisador é parte do objeto de estudo, e sua subjetividade é um dado importante do processo, presente desde a escolha do tema, dos objetivos e do método de pesquisa até a análise dos dados e discussão dos resultados.

A realidade social é complexa e multifacetada, sendo impossível a apreensão de sua totalidade; no entanto, é possível dispor de instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da existência humana em sociedade, ainda que de forma incompleta, a partir do estudo do conjunto de expressões humanas “presentes nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (MINAYO, 2013, p.14). As representações sociais fazem parte desse conjunto de expressões humanas, justamente devido a sua função de criar uma realidade compartilhada pelos membros de uma comunidade, por meio da familiarização dos objetos.

O primeiro passo para o pesquisador em Representações Sociais é tratar a realidade como não-familiar, partindo do estranhamento e distanciamento dessa realidade, orientando sua investigação por meio da teoria que “fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social” (DUVEEN, 2007, p. 25). Dessa forma, a pesquisa pode ser fundamentada tanto metodologicamente quanto epistemologicamente na Teoria das Representações Sociais.

Sá (1998) descreve passo a passo o processo de construção do objeto de pesquisa, necessário para a investigação empírica das representações sociais:

- Em primeiro lugar, precisamos decidir como enunciar exatamente o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos em um primeiro momento, uma “contaminação” pelas representações de objetos próximos a ele.
- Em segundo lugar, precisamos decidir quais serão os sujeitos – grupos, populações, estratos ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conteúdo e a estrutura da representação.
- Em terceiro lugar, precisamos decidir o quanto de “contexto sociocultural” e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas, comunicação de massa acessível, etc. – levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação (SÁ, 1998, p. 25)

Após a definição do problema da pesquisa, com o qual o pesquisador possui algum tipo de relação, pois constitui o motivo da sua curiosidade acadêmica, da escolha do grupo de participantes envolvidos diretamente com o fenômeno, e do aspecto da representação a ser investigado, deve-se proceder à elaboração do instrumento ou procedimento da pesquisa (SOUZA FILHO, 2004, p. 118).

A pesquisa aqui apresentada seguiu as etapas do trabalho científico no modelo proposto por Minayo (2013), para quem a pesquisa qualitativa se divide em três etapas: Fase exploratória; trabalho de campo; e análise e tratamento do material. Na fase exploratória, foi realizada a pesquisa bibliográfica, para a construção do embasamento teórico e do instrumento utilizado para a coleta dos dados. O referencial teórico adotado para a pesquisa foi a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central da Representação Social. Na segunda etapa (do trabalho de campo), foi elaborado um questionário que continha o termo indutor para evocação livre e perguntas para identificação do perfil dos participantes, a partir do qual foram coletados os dados acerca do universo semântico dos termos que se pretendia investigar. Na terceira etapa, os dados foram processados a partir de um *software* específico e a análise seguiu as orientações da Teoria das Representações Sociais, conforme os pressupostos teóricos adotados.

4.1 Participantes da Pesquisa

Foram selecionados 75 alunos do Instituto Federal do Amapá – Câmpus Macapá, das diferentes modalidades e níveis de ensino ofertados pela instituição, que participaram do Programa Bolsa Formação nos anos de 2014 a 2016 e foram considerados um grupo social único, por ter em comum o fato de desenvolverem atividades na condição de alunos e de bolsistas. A participação no programa resultaria no conhecimento da rotina de trabalho e dos servidores, que lhes permitiria ter um olhar diferenciado sobre as relações e os processos da instituição, e motivou a escolha desses alunos para a pesquisa sobre as representações sociais de Ensino Técnico e Capacitação Profissional. Segundo as recomendações de Sá (1998),

para a definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, devemos ter em mente que a representação que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente (p. 50)

Durante a qualificação do projeto de pesquisa, ocorrida em maio de 2015, foi sugerido pela banca um quantitativo de 100 alunos para a realização da pesquisa, tendo em visto que o uso da técnica de evocação livre requer um número considerável de participantes, sendo 30 considerado o mínimo aceitável de sujeitos, devido ao tratamento estatístico ao qual os dados devem ser submetidos para a análise, por meio do *software* Conjunto de Programas Para a Análise das Evocações⁵ (EVOC 2000®) elaborado por Vergès (2003). A primeira aplicação ocorreu em dezembro de 2015, durante o I Ciclo de Formação do Programa Bolsa Formação, evento realizado pelo Instituto Federal do Amapá com o intuito de ofertar oficinas com temas relacionados à preparação para o mundo do trabalho. Na ocasião, foram aplicados 38 questionários, equivalente ao número de alunos que compareceu ao evento, e ao longo do primeiro semestre de 2016, foram contatados um total de 10 egressos para participação na pesquisa.

Por razões de cortes orçamentários, houve uma diminuição na quantidade de bolsas ofertadas pela instituição em 2016, fator que dificultou a realização do trabalho

⁵ Do original L'ensemble de programmes par analyse des evocations.

de campo, pois além da redução do número de participantes, havia aqueles alunos que estavam participando novamente do programa e já tinham respondido ao questionário no ano anterior. O edital de seleção do Programa Formação foi lançado em abril, porém os bolsistas iniciaram as atividades apenas em junho. Dos alunos que ingressaram nesse período, 27 responderam ao questionário da pesquisa, e somados ao número anterior, resultaram no total de 75 participantes.

4.2 Instrumentos Utilizados

Foi elaborado um questionário composto pelos termos indutores para a Evocação Livre e por perguntas objetivas para a caracterização do perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa (anexo 01), a partir de critérios como escolaridade, sexo, faixa etária, renda familiar e tempo de participação no Programa Formação. O formulário para a Evocação Livre foi utilizado para a identificação do conteúdo do universo semântico associado aos termos “ensino técnico” e “capacitação profissional”, pois acredita-se que, por meio dessa técnica “é possível obter, de forma mais rápida, o conteúdo, bem como o acesso à provável estrutura das representações sociais” (RIBEIRO, 2013, p. 40).

A partir da apresentação dos termos indutores “ensino técnico” e “capacitação profissional”, os participantes foram solicitados a identificar as cinco palavras ou expressões que lhes vinham à mente, devendo posteriormente organizá-las de forma hierárquica, de acordo com a importância que lhes atribuíam. Após a primeira aplicação, foram realizadas pequenas modificações no questionário da pesquisa, pois a hierarquização dos termos não seria utilizada na análise e havia a necessidade de obter mais informações acerca dos termos escolhidos pelos participantes. Assim, o novo formulário (anexo 02) consistia dos dois termos indutores, “ensino técnico” e “capacitação profissional”, e os participantes foram solicitados a circular a palavra que consideravam mais importante, logo em seguida justificando a escolha desse termo.

4.3 Procedimentos

O material coletado por meio dos questionários foi organizado em um banco de dados, utilizando o editor de planilhas do Microsoft Excel®, sendo atribuído um número para cada participante da pesquisa, para facilitar sua identificação e resguardar o anonimato dos sujeitos, um dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

O questionário de perfil socioeconômico foi digitalizado utilizando a ferramenta de Formulários da plataforma Google Drive, que permite armazenar os dados diretamente em nuvem e gerar os gráficos das respostas automaticamente, sendo possível exportá-los posteriormente para o uso em outros programas.

Os dados da Evocação Livre foram organizados em uma planilha com formato específico (.csv) no Microsoft Excel, para serem posteriormente processados pelo software EVOC 2000® visando a identificação do conteúdo dos termos investigados, por meio do cálculo da frequência e da prioridade na ordem das evocações. Esses dados forneceram o conteúdo para análise e discussão das representações sociais dos participantes do Programa Bolsa Formação sobre o Ensino Técnico e a Capacitação Profissional.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleta de dados realizada por meio do questionário socioeconômico permitiu traçar um perfil dos bolsistas do Programa Formação do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá, com o intuito de conhecer algumas características dos alunos que participam do projeto, desenvolvido pela instituição no âmbito das ações do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que visam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na educação profissional.

O perfil socioeconômico foi utilizado em conjunto com os dados obtidos por meio do formulário de Evocação Livre para a elaboração de uma hipótese dos possíveis elementos que compõem o universo semântico das representações, pois entende-se que apenas a Evocação Livre é insuficiente para determinar a estrutura da representação social, seu núcleo central e seu sistema periférico, sendo necessário para isso um estudo mais denso, com aporte plurimetodológico (VILLAS-BÔAS, 2003).

Conforme salienta Sá (1998), na pesquisa em Representações Sociais não se pretende desvendar as representações que o grupo ou o sujeito possuem, mas sim propor um modelo explicativo para o fenômeno estudado:

Cabe à teoria penetrar nas representações (...) a fim de “descobrir” sua estrutura e seus mecanismos internos. Não se trata, obviamente, de uma descoberta, mas da proposição de uma estrutura hipotética e de um modelo de relações dinâmicas que se mostrem compatíveis com as características sistematicamente evidenciadas do fenômeno (p. 45).

Entretanto, não se deve pressupor que tudo é objeto de representação, pois é possível que um grupo fale a respeito de um objeto sem que necessariamente exista uma representação estruturada. Ademais, no uso de instrumentos de pesquisa mais objetivos, como o questionário e a entrevista estruturada, é preciso ter cuidado para não identificar pseudorepresentações (SÁ, 1998), que possam ser inferidas a partir das respostas de um grupo que, embora não tenha representações do objeto, veja-se provocado pelo pesquisador a falar e a mobilizar o conhecimento a respeito desse objeto. Dessa forma,

O fato de que as representações sociais sejam estruturadas nos indica (...) que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão-somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de um [dada] representação social (IBAÑEZ apud SÁ, 1998, p. 46).

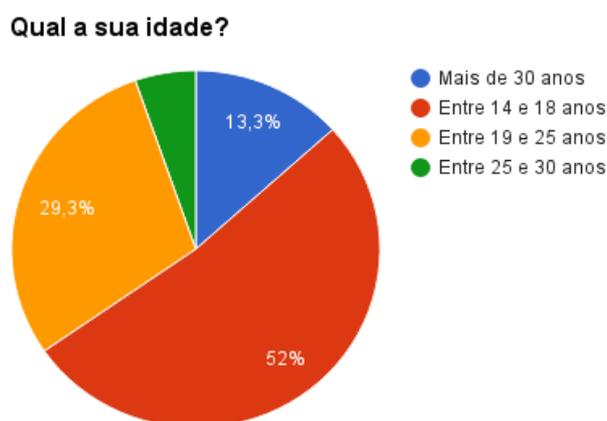
Portanto, é uma das funções da pesquisa investigar a existência de representações sociais para um grupo ou comunidade e caso o grupo não possua uma representação acerca de determinado objeto, isto também deve ser considerado um resultado relevante da pesquisa. É possível obter indicativos prévios de que determinado objeto é relevante para um grupo social ou comunidade, a partir de um estudo exploratório, para então proceder à elaboração dos instrumentos e iniciar a pesquisa propriamente dita. Na pesquisa aqui apresentada, foram tomados como base os estudos realizados no âmbito dos Institutos Federais, levando em consideração as especificidades da população pesquisada, caracterizada por meio de um perfil socioeconômico que será descrito a seguir.

5.1 Perfil dos alunos do Programa Bolsa Formação

Participaram da pesquisa 75 alunos do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá, bolsistas do programa formação no período de 2014 a 2015, distribuídos nos diversos cursos e modalidades de ensino ofertados pela instituição. A oferta de cursos tanto de Ensino Técnico de nível médio quanto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz que os IFs tenham um público de faixas etárias bastante diversas. A maioria dos alunos que participaram da pesquisa, 52% do total, está na faixa etária entre 14 e 18 anos, enquanto 29,3% têm entre 19 e 25 anos, e o restante possui mais de 25 anos, com destaque para os alunos que estão na faixa acima de 30 anos (13%).

Segundo a legislação, metade do quantitativo de vagas ofertadas pelos IFs deve ser nos cursos de Ensino Técnico de Nível Médio, corroborando o alto índice de adolescentes que participam do programa. Isso reflete a busca dos jovens por alternativas de profissionalização, ainda durante o ensino médio, realidade na qual se insere a política de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Os demais alunos, a partir de 19 anos, correspondem aos cursos de Ensino Técnico na modalidade subsequente, na EJA ou nos cursos de nível superior, entre licenciaturas e cursos de tecnologia.

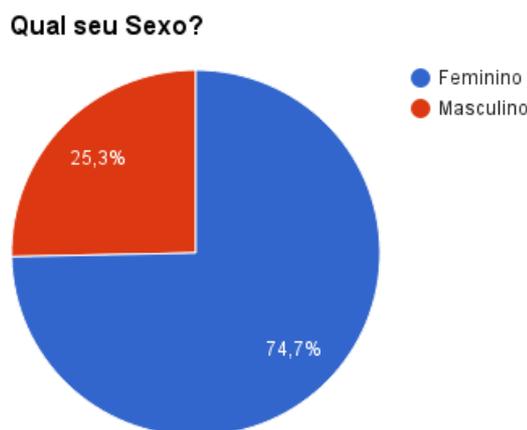
Figura nº 01 – Distribuição dos participantes por idade



Fonte: arquivo pessoal do autor.

A maioria dos participantes era do sexo feminino, num total de 74,7%, enquanto os 25,3% restantes eram do sexo masculino. Esses dados refletem um aumento da escolarização das mulheres, tanto de nível médio quanto de nível superior, e a crescente busca pela profissionalização, no intuito de contribuir ou garantir o sustento de suas famílias, como mostram os dados do censo demográfico do IBGE (2010) de que uma parcela das mulheres é a única responsável pela renda familiar.

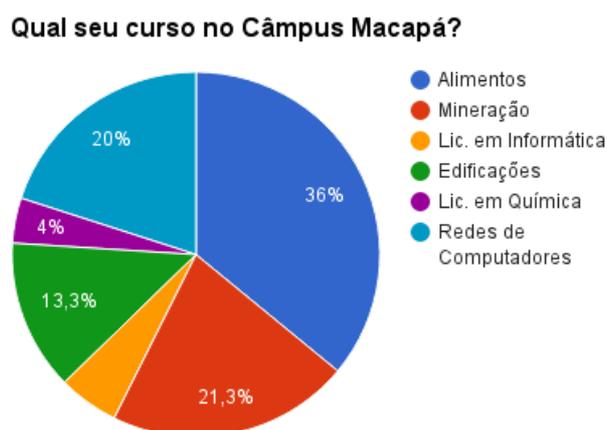
Figura nº 02 – Distribuição dos participantes por sexo



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Os participantes estavam distribuídos principalmente nos cursos técnicos, cerca de 36% no curso de Técnico em Alimentos, 21,3% no curso de Técnico em Mineração, 20% no curso Técnico em Redes de Computadores e 13,3% no curso de Técnico em Edificações. É necessário lembrar que a instituição oferece cursos de nível superior como Tecnólogo em Redes de Computadores, Tecnólogo em Edificações e Tecnólogo em Alimentos, homônimos aos de nível técnico. Apenas uma pequena parcela dos participantes era dos cursos de Licenciatura em Química ou Licenciatura em Informática, provavelmente devido ao fato desses cursos terem acesso a outros programas de concessão de bolsas, como o Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Figura nº 03 – Distribuição dos participantes por curso

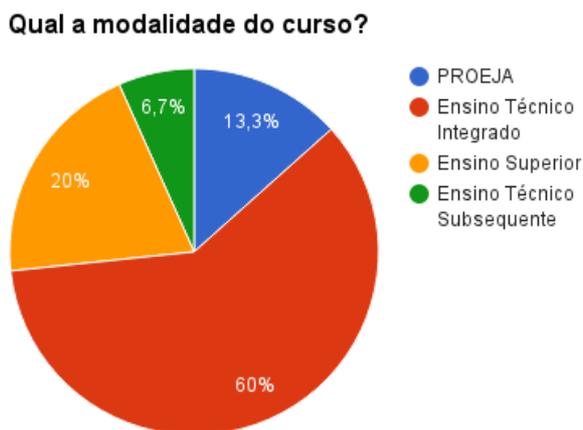


Fonte: arquivo pessoal do autor.

Quanto à modalidade do curso, a maioria dos participantes estava em cursos de nível médio, 60% dos alunos em curso de Ensino Técnico Integrado e 13,3% faziam

parte do ensino técnico na modalidade do Programa Nacional de Incentivo à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), enquanto os demais estavam em cursos técnicos na modalidade subsequente, cerca de 6,7%, ou em cursos de nível superior, aproximadamente 20%. Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos constitui uma alternativa de qualificação, permitindo aos alunos exercerem ocupações mais valorizadas e bem remuneradas.

Figura nº 04 – Distribuição dos participantes por modalidade de ensino



A maioria dos participantes da pesquisa estava no Programa Formação há menos de 6 meses, um total de 84% dos alunos, enquanto uma pequena parcela de aproximadamente 5,3% fazia parte do programa entre 7 a 12 meses, e os demais eram bolsistas há mais de um ano, cerca de 10,7%. Segundo a regulamentação do IFAP, desde que esteja regularmente matriculado na instituição, é possível ao aluno concorrer às bolsas do programa, razão pela qual alguns dos bolsistas faziam parte do programa há mais de um ano.

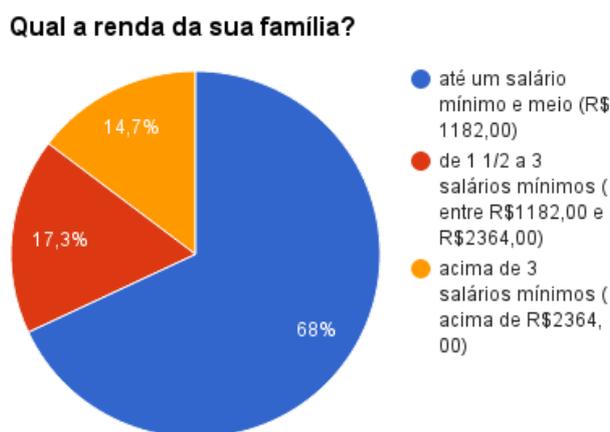
Figura nº 05 – Distribuição por tempo de participação no Programa



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Quanto à renda familiar *per capita*, 68% dos participantes do programa estão na faixa de renda de até um salário mínimo e meio, 17,3% entre um salário e meio e 3 salários mínimos, e os demais 14,7% possuem renda familiar acima de 3 salários mínimos. Esses dados corroboram o discurso dos documentos oficiais sobre a Educação Profissional, quanto à existência de uma parcela da população que necessita ingressar no mercado de trabalho ainda cedo, como forma de complementação da renda familiar. Para esses alunos, o Programa Formação pode constituir uma alternativa ao emprego formal ou a uma ocupação no mercado informal, pois a remuneração do programa, equivalente a 60% de um salário mínimo, e a jornada de 20 horas semanais permitiriam a participação nas aulas e demais atividades dentro da instituição, tendo em vista a dedicação necessária para a escolarização.

Figura nº 06 – Distribuição dos participantes por Renda familiar



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Os alunos cuja renda familiar *per capita* está abaixo de um salário mínimo e meio estão na faixa de renda considerada de vulnerabilidade socioeconômica, sendo o público-alvo das políticas de cotas, programas e ações de Assistência Estudantil. Para esses alunos, a bolsa pode auxiliar no custeio das despesas advindas dos estudos, como transporte e material didático, e constitui uma alternativa para a permanência na instituição, conforme os objetivos da Política Nacional de Assistência Estudantil.

5.2 Principais associações com os termos indutores “ensino técnico” e “capacitação profissional”

A técnica de associação livre consiste em solicitar aos sujeitos que mencionem o que lhes vêm à mente quando apresentados os termos indutores, permitindo assim o acesso à produção espontânea, que seria um reflexo do conteúdo das representações sociais do grupo. Por meio dessa técnica, seria possível investigar a saliência, uma das propriedades das cognições do núcleo central da representação, que se refere ao fato das cognições centrais serem mais utilizadas pelos membros do grupo, devido ao seu valor simbólico e poder associativo.

A análise das palavras e expressões associadas aos termos indutores “ensino técnico” e “capacitação profissional” foi realizada por meio do software Evoc 2000®, que permitiu o cálculo dos termos mais frequentemente associados e prontamente

evocados, a partir do qual foi construído um quadro com uma hipótese de distribuição das palavras no universo semântico, segundo o modelo encontrado na pesquisa de Rodrigues (2010), apresentado na figura abaixo. Nesse modelo, as evocações pertencentes ao primeiro quadrante, teriam maior probabilidade de fazer parte do núcleo central da representação social, por apresentar alta frequência e ser prontamente evocados; o 3º quadrante que inclui elementos prontamente evocados, mas com baixa frequência, constituiria um espaço de contraste, que pode ser atribuído a características individuais; enquanto os elementos do 2º e 4º quadrante seriam constituintes do sistema periférico. No entanto, essa hipótese de estrutura não deve ser considerada definitiva, pois como aponta Flament (apud VILLAS-BÔAS, 2003) “os resultados da associação livre produziram uma estrutura na qual aparecem elementos centrais e periféricos, o que não quer dizer que a estrutura de uma representação seja igual a dos dados obtidos” (p. 162).

<p>1º quadrante Elementos do núcleo central Alta frequência+ prontamente evocados</p>	<p>2º quadrante Elementos da 1ª periferia Tardiamente evocados+ alta frequência</p>
<p>3º quadrante Elementos de contraste Prontamente evocados+ baixa frequência</p>	<p>4º quadrante Elementos da 2ª periferia Tardiamente evocados+ baixa frequência</p>

Figura nº 07. Esquema de distribuição das cognições no modelo da Evocação Livre

A categorização e análise dos dados ocorreu em dois momentos: primeiro, as evocações principais, identificadas com o auxílio do Evoc 2000® foram divididas em categorias descritivas, agrupadas por proximidade morfológica e semântica com o auxílio do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 2010); e segundo, essas categorias foram organizadas de acordo com a proximidade de sentido, para a interpretação dos dados, embasada nas justificativas atribuídas pelos participantes para a escolha dos termos considerados mais importantes. Esse processo foi realizado para cada um dos termos indutores, “ensino técnico” e “capacitação profissional”, e os dados serão apresentados de forma a expor a possível relação entre eles.

a) **Ensino técnico**

Ao termo indutor “ensino técnico”, foram associadas 467 evocações, das quais foram extraídas 213 palavras diferentes, respostas dos 75 participantes ao questionário da pesquisa. Esses dados foram processados por meio do software Evoc 2000®, que utiliza parâmetros estatísticos baseados na lei de Zipff (Vergès, 2003) para o cálculo da frequência e da ordem média de evocação, permitindo assim a identificação das cognições centrais, que constituiriam o universo semântico da representação social. Foram identificadas as 28 palavras ou expressões mais evocadas pelos sujeitos da pesquisa relacionadas ao “ensino técnico”, as quais foram utilizadas como base para a construção das categorias descritivas (anexos 03).

A partir do agrupamento das principais evocações, utilizando como critério a proximidade semântica, foram criadas 8 categorias descritivas, apresentadas abaixo, que somadas foram responsáveis por quase 60% do total de evocações e denotam a predominância de termos relacionados à profissão, capacitação e educação nas respostas dos participantes.

Categorias Descritivas	Percentual de evocação
Profissão	10,3%
Aprendizado	5,8%
Capacitação	10,5%
Conhecimento	4,7%
Educação	13,5%
Emprego	3,8%
Mercado-de-trabalho	4,7%
Oportunidade	5,8%
Demais respostas	40,8%

Tabela nº 02 – Categorias descritivas do termo “ensino técnico”

Por meio do cruzamento dos dados do formulário de Evocação Livre, de acordo com os critérios frequência \times ordem de evocação, foi elaborado com o auxílio do Evoc 2000® um quadro da hipótese de distribuição das evocações de acordo com a sua centralidade (Figura nº 08), conforme a técnica da Evocação Livre.

	Ordem média < 2,9	Ordem média \geq 2,9
Frequência \geq 12	capacitação 25 2,320	conhecimento 20 3,400
	formação 13 2,615	emprego 12 3,333
	oportunidade 26 2,731	mercado-de-trabalho 19 3,053
	profissão 12 2,417	
Frequência < 12	aprendizado 10 2,400	ensino 8 3,125
	aprendizagem 9 2,667	estudo 11 3,455
	educação 10 2,000	profissional 10 3,400
	especialização 7 2,857	qualidade 11 3,364
	preparação 5 1,800	qualificação 8 3,500
	profissionalização 10 2,200	responsabilidade 7 3,286

Figura nº 08. Distribuição das evocações associadas ao termo “ensino técnico”

Segundo o modelo da Evocação Livre, os termos do primeiro quadrante: “capacitação”, “formação”, “oportunidade” e “profissão”, devido a sua saliência, teriam maior probabilidade de fazer parte do núcleo central da representação, enquanto os termos do quarto quadrante, “ensino”, “estudo”, “qualidade”, “qualificação”, “responsabilidade” e “tecnologia”, devido à baixa frequência e ordem tardia de evocação, fariam parte da periferia da representação.

A partir da interpretação dos resultados, podemos afirmar que o universo semântico do termo “ensino técnico” para os bolsistas do Programa Formação teria como aspectos centrais a busca por uma profissão, que seria alcançada por meio de um processo de formação ou capacitação, com o objetivo de uma melhor inserção no mercado-de-trabalho, que estaria sujeita às circunstâncias externas favoráveis (oportunidade). Essa afirmativa está embasada nas justificativas dos participantes para a escolha dos termos mais importantes no formulário da Evocação Livre (anexo 05), em respostas como “*o ensino técnico possibilita além de qualificação profissional, novas oportunidades como a entrada no mercado de trabalho*” ou “*porque o ensino técnico auxilia o estudante no preparo para a vida no mercado de trabalho*”.

O universo semântico do termo “ensino técnico” estaria repleto de associações que representam aspectos externos ao indivíduo e refletem uma visão utilitarista da técnica, resultado de uma concepção arraigada da educação profissional enquanto preparação estrita para o trabalho, submetida à lógica do mercado de trabalho.

b) Capacitação profissional

Ao termo indutor “capacitação profissional” foram associadas 467 evocações, das quais foram extraídas 219 palavras diferentes. Com o auxílio do Evoc 2000®, as 27 palavras que obtiveram maior frequência, foram organizadas, de acordo com a proximidade de sentido, em 8 categorias descritivas apresentadas abaixo (anexo 06), as quais totalizaram aproximadamente 52% do total das evocações e denotam a forte presença de termos que indicam características ou atributos individuais.

Categorias descritivas	Percentual de evocação
Aprendizado	7.1%
Conhecimento	6.4%
Mercado-de-trabalho	2.4%
Oportunidade	5.4%
Profissão	5.8%
Trabalho	6.2%
Características pessoais	11.8%
Educação	7.1%
Demais palavras	47.5

Tabela nº 03 – Categorias descritivas do termo “capacitação profissional”

O cruzamento dos dados da Evocação Livre, segundo o critério frequência x ordem de evocação, resultou no quadro de distribuição abaixo, no qual se destacam a presença dos termos “emprego”, “experiência”, “oportunidade” e “trabalho” no primeiro quadrante, enquanto no quarto quadrante aparecem os termos “dedicação”, “desenvolvimento”, “investimento”, “preparação”, “profissional” e “responsabilidade”.

	Ordem média < 2,9		Ordem média >= 2,9	
Frequência >= 10	emprego		conhecimento	
	13	2,385	30	2,967
	experiência		qualificação	
	19	2,579	10	3,300
	oportunidade			
	25	2,560		
	trabalho			
	10	2,200		
Frequência < 10	aprendizado		dedicação	
	8	2,500	5	3,600
	mercado-de-trabalho		desenvolvimento	
	8	2,500	6	3,833
	profissão		investimento	
	9	2,778	5	3,200
	qualidade		preparação	
	7	2,571	7	3,000
	ética		profissional	
	6	2,667	5	3,600
			responsabilidade	
			9	3,111

Figura nº 09. Possível distribuição das cognições relacionadas à capacitação profissional

Os resultados da Evocação Livre sugerem que o termo “capacitação profissional” aparece para os participantes da pesquisa como sendo uma característica pessoal, relacionada à experiência, que facilitaria a obtenção de um emprego, o que é denotado em respostas como “*com a capacitação a pessoa está apta para enfrentar situações e criar possibilidades para resolvê-las*” ou “*pois com capacitação profissional fica mais viável conseguir uma vaga no mercado de trabalho*”.

Essa interpretação estaria relacionada à ideia de que o ingresso no mercado-de-trabalho é consequência de um esforço individual, ainda que sujeito à oportunidade, e reflete uma visão “essencialista” de qualificação, segundo a qual, “o desenvolvimento da tecnologia demanda, a cada momento, que o trabalhador desenvolva novas habilidades e conhecimentos que permitam lidar adequadamente com os avanços tecnológicos” (FERRETTI, 2004, p. 421).

Nesse contexto, aumenta a demanda dos trabalhadores pela formação profissional, pois estes passam a considerar qualificação de nível médio insuficiente e, São levados, pois, pelo discurso neoliberal a se considerarem autorresponsáveis pelo seu não ingresso no mercado de trabalho, em função de sua qualificação, e são empurrados para os cursos de qualificação profissional em nível superior, majoritariamente sob controle do capital privado, para o qual a educação torna-se o novo e mais lucrativo “nicho de mercado” (FAGIANI, 2013, p. 209).

As políticas públicas de educação acompanham essa demanda, como a oferta de cursos tecnológicos de nível superior nos Institutos Federais ou o aumento de crédito para o Financiamento Estudantil (FIES) nas instituições de ensino superior da rede privada. Para Frigotto (2008), na busca por formação profissional, “a mensagem clara é que não há mais lugar para todos, mas apenas para aqueles que se adequarem ao

conjunto de competências técnicas, científicas, culturais e afetivas que o mercado reconhece como desejáveis do “novo” cidadão produtivo” (p. 525).

No entanto, a capacitação profissional não é garantia de inserção no mercado-de-trabalho, pois a diminuição dos postos de trabalho é uma realidade do desenvolvimento tecnológico, mesmo daqueles relacionados à agroexportação, modelo econômico predominante no país. Não existe relação direta entre capacitação profissional e emprego, e os trabalhadores estão sujeitos a uma educação que não os prepara para a compreensão da realidade em que vivem, pois segundo Frigotto (2008),

para o tipo de opção econômica e natureza de empregos que a economia brasileira oferece, é falso o discurso corrente de empresários e seus intelectuais, assim como das redes de comunicação da falta de trabalhadores qualificados e, portanto, da necessidade do ponto de vista econômico da universalização da escola básica, especialmente média, de qualidade (p. 530).

As representações que os grupos possuem acerca de um objeto podem ser derivadas de representações hegemônicas, amplamente divulgadas pelos meios de comunicação, ou de representações de outros grupos com os quais ocorreriam trocas simbólicas por meio da comunicação. A presença de termos em comum entre as evocações associadas ao “ensino técnico” e à “capacitação profissional” (tabela nº 04), sugere uma tensão entre os dois termos indutores, o que poderia indicar a sua configuração enquanto objeto de representações sociais para os participantes, ou possíveis elementos constitutivos de uma mesma representação.

Categoria Descritiva	Cruzamento dos dados da Evocação Livre	
	Ensino Técnico	Capacitação Profissional
Profissão	10,3%	5,8%
Aprendizado	5,8%	7,1%
Conhecimento	4,7%	6,4%
Educação	13,5%	7,1%
Mercado de Trabalho	4,7%	2,4%
Oportunidade	5,8%	5,4%
Emprego	3,8%	X
Capacitação	10,5%	X
Trabalho	X	6,2%
Características Pessoais	X	11,8%

Para determinar a diferenciação entre os dois termos e a existência de representações seriam necessários estudos mais aprofundados, porém é possível afirmar que para os participantes da pesquisa, em sua maioria meninas 14 a 18 anos, advindas de famílias de baixa renda, o universo semântico de “ensino técnico” e “capacitação profissional” apresenta reflexos do discurso hegemônico de que a educação é um meio de ascensão social e “estar na escola, aprendendo constitui-se em uma possibilidade de mudança nas perspectivas de inserção no mercado de trabalho e consequente maiores chances de geração de renda” (NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008, p. 127). A Educação

Profissional aparece como uma oportunidade de alcançar a especialização entendida como necessária para o ingresso no mercado de trabalho, mesmo que não existam garantias dessa inserção.

É necessário que os Institutos Federais, como instituições que almejam uma formação humana integral, ofereçam condições para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, indo além das exigências do mercado, formando cidadãos reflexivos, capazes de pensar a educação como parte do processo histórico e econômico em que vivem e de agir em prol das mudanças sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nessa dissertação originou-se de um equívoco do pesquisador em supor que os bolsistas do Programa Formação do Instituto Federal do Amapá, grupo escolhido para participar da pesquisa, por pertencerem a uma instituição de educação profissional e tecnológica e terem uma relação direta com o Ensino Técnico e a Capacitação Profissional, possuíam uma representação social minimamente estruturada acerca desses objetos. No entanto, os resultados da pesquisa, ainda que não tenham a intenção de ser conclusivos, apontaram uma possível relação entre os termos, evidenciada pela presença de associações comuns a ambos os termos na evocação livre, o que pode significar que os termos são objetos de representações relacionadas, ou mesmo fazem parte de uma única representação.

No momento em que a pesquisa estava sendo finalizada, tomamos conhecimento de que o Programa Formação poderia ser encerrado ao final de 2016, por causa da diminuição dos recursos da assistência estudantil, devido aos cortes promovidos no orçamento dos Institutos Federais. Isso reflete o momento histórico em que vivemos pois, ao longo do presente ano, ocorreram várias manifestações e mobilizações em defesa da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que está sob o risco de perder todas as conquistas alcançadas desde a criação dos IFs.

Parafraseando Pacheco (2011), ainda que seu discurso tenha certo tom utópico, enquanto educadores, “recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (p. 07). Dessa forma, entendemos que o ensino técnico deve abarcar a técnica de forma mais abrangente, permitindo ao aluno a formação plena e a compreensão do processo produtivo. Nosso objetivo, conforme afirma Ramos (2002),

não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (p. 125).

A busca dos alunos pelo ensino técnico, como uma forma de profissionalização, conforme observado nos resultados da pesquisa, demonstra o quão imprescindível é a oferta de educação profissional de nível médio, especialmente para os jovens. No entanto, é necessário que essa formação seja ampliada, para contemplar a relação entre trabalho e educação de forma mais abrangente, desmistificando a ideia de que a educação profissional deve estar atrelada ao mercado de trabalho, para suprir a demanda por mão de obra qualificada.

Quanto à teoria das Representações Sociais, ela nunca esteve tão atual, pois conforme o previsto por Simondon ainda no século passado, vivemos hoje uma era da imagem. O uso das

novas tecnologias trouxe mudanças nas relações sociais, possibilitando aos indivíduos comunicar-se de forma instantânea e terem acesso à informação independentemente de onde estejam. A internet tem se constituído como um verdadeiro espaço público, com regras próprias de interação, que permitiria a participação de todos, mas ainda necessita de amadurecimento. O processo de objetivação da linguagem, constatado por Moscovici (2007), é um dos principais aspectos dessa nova era da informatização, pois é possível observar diariamente a síntese de ideias em imagens e a criação de neologismos, na busca por uma comunicação mais rápida e globalizada.

A pesquisa no âmbito da Teoria das Representações Sociais,

Trata-se de um campo que ainda permite – e solicita mesmo – algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico. Não há nele procedimentos cristalizados, cuja não-observância possa resultar na imediata exclusão de alguém do rol de “pesquisadores sérios”. O que se exige é uma seriedade autêntica no engajamento do pesquisador em sua própria aventura metodológica (SÁ, 1998, p. 85).

A ausência de um aporte metodológico restrito para a pesquisa do fenômeno das representações sociais, ao invés de constituir um problema, configura-se como a principal qualidade da teoria, pois é isso que confere ao conceito de representação sua transdisciplinariedade, permitindo o seu uso por profissionais de diferentes áreas da ciência. O aumento da quantidade de pesquisas e publicações no âmbito das RS, observado no país nos últimos anos, deve-se justamente às possibilidades que a teoria oferece para os pesquisadores, devido à natureza ampla do fenômeno e à variedade metodológica. É necessário apenas, conforme o advertido por Sá (1998), que se evite o modismo,

Ou seja, um excessivo entusiasmo pela nova abordagem, pelo qual se lhe atribui uma quase ilimitada abrangência fenomenal e uma confiança extrema em seu poder explicativo, sem reconhecimento das suas reais possibilidades e limitações, pode levar ao desenvolvimento de projetos que de representação social tenham apenas o título (p. 16).

Dados os limites da metodologia utilizada, a associação livre, mais especificamente a técnica de evocação livre, e do tempo no qual a pesquisa foi realizada, o prazo máximo de 24 meses para a conclusão do mestrado acadêmico; não foi possível determinar para o grupo de participantes investigado a existência de representações sociais acerca dos termos “ensino técnico” e “capacitação profissional”. Entendemos que para isso, seriam necessários novos estudos, com o objetivo de investigar de forma mais aprofundada o fenômeno e seus aspectos, pois a prática desses alunos, como membros de uma comunidade escolar e acadêmica, pode constituir um aspecto de mudança nas representações que possuem sobre os termos pesquisados, sendo necessário entender os reflexos da educação profissional na vida dos egressos da instituição.

Esperamos que os resultados da pesquisa permitam conhecer melhor o público do Instituto Federal do Amapá – Câmpus Macapá, de forma a contribuir para a elaboração de projetos e possíveis estratégias que visem garantir a permanência dos alunos na instituição, alcançando os objetivos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional.

7 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Metodologia para uma abordagem estrutural das representações sociais** (Grupo de Trabalho Formação de Professores e Profissionalização Docente). In: XI Congresso Nacional de Educação – Educere, 2013, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2013.

AMORIM, Rodrigo F. **Educação Profissional e Formação Integrada do trabalhador na legislação brasileira: avanços retrocessos e desafios**. Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica, n. 10, vol. 1.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – **Educação e Teoria Pedagógica**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho. 12. Ed. Pretropólis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, Angela. **Teoria das Representações Sociais e Teoria de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf> acesso em: 09/12/2014.

BRASIL. **Lei nº 5.524**, de 5 de novembro de 1968. Disponível em:

_____. **Decreto nº 2208 de 1997**. Disponível em:

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**, de 12 de dezembro de 2007. Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília, 2007.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008. Disponível em:

_____. **Decreto nº 7234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em:

CALDAS, Luis. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT**. In: PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Ed Moderna: São Paulo, 2011.

CALDAS, Luis et al. **Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008** – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Ed Moderna: São Paulo, 2011.

CIAVATTA, Maria. **Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto**. Revista Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96 – Especial, 2006.

CIAVATTA, Maria. **Arquivos da memória do trabalho e da educação** – Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo. A pesquisa histórica em trabalho e educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

COLLARES-DA-ROCHA, Julio Cesar; WOLTER, Rafael Pecly; WACHELKE, João. **As pesquisas em Representações Sociais na revista *Psicologia & Sociedade***. Revista Psicologia e Sociedade, n. 28, vol. 3, 2016, p. 582-588.

CONCEIÇÃO, Suely Leitão. **Imagem Institucional: A Percepção dos moradores do entorno do Câmpus Macapá sobre o Instituto Federal do Amapá**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

CONDE et al. 2016. **Os Institutos Federais em três dimensões de análise**. Educação Profissional e Formação Integrada do trabalhador na legislação brasileira: avanços retrocessos e desafios. In: Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica, n. 10, vol. 1.

DUVEEN, Gerard. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

FAGIANI, Cilson César (et al.). **Trabalho e Educação profissional no Brasil: formação humana ou para o mercado?** In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Editora Alínea: Campinas, 2013.

FARR, Robert. **Representações Sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em Representações Sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. Ed. Curitiba: Positivo, 2010

FERRETTI, Celso João. **Considerações sobre a apropriação das noções de Qualificação Profissional pelos estudos a respeito da relação entre Trabalho e Educação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago, 2004.

FRANCO, Maria Ciavatta. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**. 12. Ed. Pretropólis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobre de profissionais qualificados**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, vol. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev. 2008.

GALINDO, Jussara. **Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil:** da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Editora Alínea: Campinas, 2013.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego:** a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho. 12. Ed. Pretropólis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Hélica Silva Carmo. **Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil:** uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Editora Alínea: Campinas, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010.**

INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Macapá, 2014.

JODELET, Denise. **Representações Sociais:** um domínio em expansão. In: DENISE, JODELET (org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EduERJ, 2001.

JORGE, Tiago Antônio. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros:** intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). **Textos em Representações Sociais.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KOYRÉ, Alexandre. **Do mundo do mais ou menos ao universo da precisão.** In: KOYRÉ, Alexandre. **Galileu e Platão.** Gradiva: Lisboa, 197?.

KUENZER, Acácia. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho. 12. Ed. Pretropólis, RJ: Vozes, 2013.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. **Usos e abusos do conceito de Representação Social.** In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** Brasiliense: São Paulo, 2004.

LEÃO, Igor Zanoni Constant. O conceito de tecnologia em Ruy Gama. *Revista Economia & Tecnologia*, Ano 02, Vol. 6, jul-set de 2006.

MACEDO, Pedro Clei S. **Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial:** A implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Amapá. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). Textos em Representações Sociais. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURÃO, Arminda Rachel. **Tecnologia – um conceito construído historicamente**. In: CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo. A pesquisa histórica em trabalho e educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

NAIFF, Luciene Alves; NAIFF, Denis Giovani; SÁ, Celso Pereira. **Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar**. Revista Paidéia, vol. 18, n. 39, p. 125-138, abril/2008. Disponível em www.scielo.br/paideia.

OLIVEIRA, Ramon. **A reforma da educação profissional nos anos 90**. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Editora Alínea: Campinas, 2013.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Permanências e mudanças**. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Editora Alínea: Campinas, 2013.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA, Rio de Janeiro, Ano I, nº1, p. 89-110, jan/jun, 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Moderna: São Paulo, 2011.

PULLIN, Elsa Maria Mendes; ENS, Romilda Teodora. **Teoria das representações sociais e teoria do núcleo central: contexto e interfaces**. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos. Champagnat: Curitiba; Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2013.

RODRIGUES, Fernanda Amaral. **A Educação Inclusiva na Perspectiva da Teoria das Representações Sociais: Concepções de Docentes e Discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

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

SÁ, Celso P. **Representações Sociais**: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary J (Org.). *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

SCHEPS, Ruth (org). **O império das técnicas**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

SOUZA FILHO, Edson Alves. **Análise de Representações Sociais**. In: SPINK, Mary Jane (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. Brasiliense: São Paulo, 2004.

SPINK, Mary J. **O conceito de Representação Social na abordagem Psicossocial**. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf> acesso em: 09/12/2014

SPINK, Mary Jane Paris. **O estudo empírico das Representações Sociais**. In: SPINK, Mary Jane (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. Brasiliense: São Paulo, 2004.

VERGÈS, Pierre. **Manual do conjunto de programas para análise das evocações Evoc 2000**. Aix en Provence: [s.n.], 2003.

VILLAS-BÔAS, Lúcia Pintor. **Jogo didático: um estudo de Representações Sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003.

WEBER, José Fernandes. **Objeto técnico, mediação e ensino refletido da técnica em Simondon**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*. N. 20: maio/ out, p. 136-156, 2013.

WOLTER, Rafael Peclý; SÁ, Celso Pereira. **As relações entre representações e práticas: o caminho esquecido**. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. XXIII, p. 87-105, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – Instrumento de Pesquisa – primeira versão

ANEXO 2 – Instrumento de Pesquisa – segunda versão

ANEXO 3 – Lista dos principais termos evocados pelos participantes

ANEXO 4 – Justificativas para a escolha dos termos mais importantes

ANEXO 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno (a):

Você está sendo convidado a participar, como voluntário(a), da pesquisa de título: “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO TÉCNICO E DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA FORMAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ”, um trabalho de investigação sobre as representações que os alunos bolsistas do Programa Formação do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá têm acerca do Ensino Técnico e da Capacitação Profissional. Caso aceite participar, você irá responder a um formulário com perguntas objetivas e subjetivas acerca do assunto para a caracterização dos sujeitos e coleta dos dados para a pesquisa.

Sua participação poderá fornecer subsídios para o desenvolvimento de ações no Programa Formação e a construção de propostas que tenham por objetivo garantir a permanência dos alunos no Instituto Federal do Amapá. Em caso de dúvidas, você tem liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, sem que isto leve você a qualquer penalidade.

As informações pessoais dos sujeitos serão mantidas em sigilo, portanto, os riscos que a participação na pesquisa oferece são mínimos. Caso se sinta vítima de algum prejuízo físico ou moral por causa da pesquisa, você será devidamente indenizado. Se você concorda em participar como voluntário da pesquisa, ciente da sua finalidade e objetivos, peço que preencha e assine este documento.

Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Caio Teixeira Brandão

Pesquisador Responsável

Telefone para contato: (96) 98116-5613

Eu, _____,
RG: _____ aceito participar voluntariamente das atividades da
pesquisa: “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO TÉCNICO E DA
CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA FORMAÇÃO
DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ”. Fui devidamente
informado(a) que serei submetido a um formulário com perguntas objetivas e subjetivas. Foi-me
garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a
qualquer penalidade, e que os dados de identificação e outros pessoais não relacionados à
pesquisa serão mantidos em sigilo e tratados com confidencialidade.

Macapá -AP, ____ de _____ de 2015.

Assinatura

QUESTÃO DO TERMO INDUTOR OU EVOCAÇÃO LIVRE

Este é um **QUESTIONÁRIO** para a coleta de dados da pesquisa “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ENSINO TÉCNICO E DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA FORMAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - CAMPUS MACAPÁ” desenvolvida no mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pretendemos saber quais as representações que os alunos bolsistas do Programa Formação do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá têm acerca do Ensino Técnico e da Capacitação Profissional, para obter subsídios para o desenvolvimento de ações no Programa Formação e a construção de propostas que tenham por objetivo garantir a permanência dos alunos no IFAP. Garantimos o sigilo e a confidencialidade das informações recolhidas.

Quais são as 5 (cinco) primeiras palavras ou expressões que lhe vem à mente quando eu falo em **Ensino Técnico?**

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Agora, peço que coloque os termos citados acima em ordem, do mais importante ao menos importante pra você.

1° [] (mais importante)

2° []

3° []

4° []

5° [] (menos importante)

Novamente, identifique quais são as 5 (cinco) primeiras palavras ou expressões que lhe vem à mente quando eu falo em **Capacitação Profissional**.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

Agora, peço que coloque os termos citados acima em ordem, do mais importante ao menos importante pra você.

1º [] (mais importante)

2º []

3º []

4º []

5º [] (menos importante)

1 – Qual a sua idade?

Entre 14 e 18 anos Entre 19 e 25 anos Entre 25 e 30 anos Mais de 30 anos

2 – Sexo?

Masculino Feminino

3 – Qual o seu curso no Câmpus Macapá?

Alimentos

Redes de Computadores

Edificações

Mineração

4 – Qual a modalidade do curso?

Ensino Técnico Integrado Ensino Técnico Subsequente PROEJA

5 – Qual sua renda familiar?

até um salário mínimo e meio(R\$1182,00)

de 1 ½ a 3 salários mínimos (entre R\$1182,00 e R\$2364,00)

acima de 3 salários mínimos (acima de R\$2364,00)

5 – Há quanto tempo você é bolsista do Programa Formação?

1 a 6 meses 7 a 12 meses Mais de 12 meses

Caio Teixeira Brandão – Mestrando em Educação Agrícola da UFRRJ

Profª. Dra. Rosa Cristina Monteiro – Orientadora

QUESTÃO DO TERMO INDUTOR OU EVOCAÇÃO LIVRE

Este é um **QUESTIONÁRIO** para a coleta de dados de uma pesquisa sobre o Programa Bolsa Formação do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá desenvolvida no mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Garantimos o sigilo e a confidencialidade das informações recolhidas.

Nesta primeira etapa, você será solicitado a enumerar as palavras ou expressões que lhe vem à cabeça quando apresento um termo específico. Peço que realize a atividade de forma espontânea, sem refletir muito sobre o tema.

Quais são as 5 (cinco) primeiras palavras ou expressões que lhe vem à mente quando eu falo em **Ensino Técnico**?

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Agora, peço que circule o termo citado acima que você considera o mais importante. Não é necessário escrever novamente a palavra, apenas faça um círculo envolta da letra correspondente à palavra.

Para auxiliar em minha pesquisa, gostaria de saber: por que você escolheu essa palavra como a mais importante?

Agora, peço que identifique quais são as 5 (cinco) primeiras palavras ou expressões que lhe vem à mente quando eu falo em **Capacitação Profissional**.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Novamente, peço que indique o termo citado acima que você considera o mais importante, circulando a letra correspondente à palavra. Eu gostaria de saber, por que escolheu essa palavra como a mais importante?

Você teria interesse em continuar participando dessa pesquisa? Se sua resposta for sim, deixe seu e-mail e telefone para que eu possa entrar em contato.

E-mail: _____

Telefone: _____

ANEXO 03

Lista das Principais Evocações Associadas aos termos indutores

“Ensino Técnico”

Num./ Freqüência/ Palavra

- 1 : 4 : IFAP
- 2 : 19 : aprendizado
- 3 : 25 : capacitação
- 4 : 3 : ciência
- 5 : 20 : conhecimento
- 6 : 4 : dedicação
- 7 : 4 : desenvolvimento
- 8 : 10 : educação
- 9 : 12 : emprego
- 10 : 8 : ensino
- 11 : 7 : especialização
- 12 : 4 : específico
- 13 : 11 : estudo
- 14 : 4 : experiência
- 15 : 13 : formação
- 16 : 4 : formação-profissional
- 17 : 4 : futuro
- 18 : 19 : mercado-de-trabalho
- 19 : 26 : oportunidade
- 20 : 5 : preparação
- 21 : 10 : profissional

- 22 : 10 : profissionalização
- 23 : 12 : profissão
- 24 : 11 : qualidade
- 25 : 8 : qualificação
- 26 : 7 : responsabilidade
- 27 : 5 : tecnologia
- 28 : 4 : trabalho

Categorias Descritivas e percentual total de evocação

- 0 – Demais palavras 40.8%
- 1 – Profissão 10.3%
- 2 – Aprendizado 5.8% (ato ou efeito de aprender, especialmente profissão manual ou técnica)
- 3 – Capacitação 10.5% (qualificação, formação profissional, maneira de se constituir um conhecimento profissional)
- 4 – Conhecimento 4.7% (aquilo que pode ser aprendido e ensinado)
- 5 – Educação 13.5% (ensino, transmissão de conhecimentos)
- 6 – Emprego 3.8% (maneira de prover a subsistência)
- 7 – Mercado de trabalho 4.7% (relação entre a oferta e procura por força de trabalho)
- 8 – Oportunidade 5.8% (circunstância adequada ou favorável)

“Capacitação Profissional”

Num/ Frequência/ Palavra

- 1 : 8 : aprendizado
- 2 : 4 : capacidade

- 3 : 4 : compromisso
- 4 : 29 : conhecimento
- 5 : 4 : crescimento
- 6 : 5 : dedicação
- 7 : 6 : desenvolvimento
- 8 : 3 : educação
- 9 : 13 : emprego
- 10 : 18 : experiência
- 11 : 5 : investimento
- 12 : 5 : maior
- 13 : 5 : mais
- 14 : 8 : mercado-de-trabalho
- 15 : 15 : oportunidade
- 16 : 10 : oportunidades
- 17 : 5 : para
- 18 : 4 : pessoal
- 19 : 7 : preparação
- 20 : 5 : profissional
- 21 : 4 : profissionalismo
- 22 : 9 : profissão
- 23 : 7 : qualidade
- 24 : 10 : qualificação
- 25 : 9 : responsabilidade
- 26 : 5 : ter
- 27 : 10 : trabalho

Categorias descritivas

- 0 - Demais palavras: 47.5
- 1 - Aprendizado: 7.1%
- 2 – Conhecimento: 6.4%
- 3 – Mercado de trabalho: 2.4%
- 4 - Oportunidade: 5.4%
- 5 – Profissão: 5.8%
- 6 – Trabalho: 6.2%
- 7 - Características pessoais: 11.8%
- 8 – Educação: 7.1%

ANEXO 04.

Justificativa dos participantes para a escolha dos termos considerados mais importantes no questionário de Evocação Livre

Ensino Técnico

- Oportunidade

- uma expectativa de desenvolvimento para alcançar seus objetivos.
- porque o ensino técnico gera oportunidade de uma educação de qualidade para pessoas que não teriam como pagar uma faculdade particular.
- o ensino técnico possibilita além de qualificação profissional, novas oportunidades como a entrada no mercado de trabalho.
- Ela não é dada a todos, deve ser valorizada.

- Mercado de trabalho

- pela falta de trabalho.
- Porque o ensino técnico auxilia o estudante no preparo para a vida no mercado de trabalho.

- Profissionalização

- o ensino técnico nos traz a oportunidade de nos tornar profissionais bem capacitados, em várias áreas do mercado de trabalho.

- Prática

- porque acredito que o ensino técnico dá uma visão geral do que em determinado curso de graduação poderá oferecer ao aluno na prática, sendo que será a base para uma melhor aprendizagem.

- Emprego

- pois vivemos em um país em que a cada dia fica mais difícil de conseguir uma vaga de emprego, por isso, precisamos nos capacitar a cada dia mais.

- Aprendizagem

- pois temos que aprender para podermos ser bons profissionais.

- Salário

- basicamente, com um bom salário pode-se obter melhor qualidade de vida.

- Especialização

- pelo fato do ensino técnico ser um nível que confere ao aluno a possibilidade de especializar-se em uma área específica.

- Com o ensino técnico, podemos sair da escola já especializado em algo (curso) e\ou aprofundar mais o seu conhecimento.

- Desenvolvimento

- Ao ingressar no ensino técnico, o mesmo exige um determinado desenvolvimento da pessoa, tanto pessoalmente, quando profissionalmente.

- Crescimento

- Pois em minha opinião o ensino técnico é mais uma base para o crescimento de um indivíduo, sendo de forma ética ou moral.

- Responsabilidade

- Após sairmos do ensino técnico e nos depararmos com o mercado de trabalho, como no meu caso técnico em alimentos, torna-se vital ter responsabilidade tanto na elaboração de novos alimentos quanto no processamento. É primordial nossa responsabilidade em manipulá-los, pois esses alimentos chegarão na mesa do consumidor com qualidade garantida.

- Qualificação

- O mercado de trabalho está cada vez mais exigente, sendo assim, ser bastante qualificado é ter vantagem.

- Educação

- Porque a educação engloba muitos fatores importantes no ensino técnico, assim como os citados acima.

- É fundamental, pois aperfeiçoa as capacidades intelectuais e morais de um indivíduo, ajuda na formação em qualquer âmbito da vida, desenvolve nossas habilidades.

- Escolhi “educação” como a mais importante porque ela é de suma importância para o desenvolvimento humano.

- Porque a educação é a base de tudo, para ter aprendizagem, conhecimento, etc.

- Tecnologia

- Escolhi essa palavra como a mais importante, pois a tecnologia é o motivo de existir o ensino técnico, no ensino técnico somos ensinados a manusear e a criar tecnologia.

- Porque tecnologia é o principal instrumento da área da informática.

- Profissão

- Eu a escolhi, pois ao me deparar com as palavras “ensino técnico” penso assim que é uma qualificação para exercer uma profissão e é isso que almejo no momento.

- Falta só um ano

- Porque é o que me separa do IFAP.

- Formação Profissional

- Porque através da formação profissional, o estudante vai adquirir conhecimentos técnicos.

- IFAP

- Porque o IFAP está totalmente ligado nessa área, ou seja, oferece um ensino técnico, no qual, eu faço parte.

- Qualidade

- A qualidade do ensino técnico é o diferencial do ensino básico, é o que mantém o interesse pelo ensino diferente.

- Conhecimento

- Porque o conhecimento é essencial para entrar no mercado de trabalho, para ingressar em um curso superior.

- Ensino Profissionalizante

- Porque é estudando que se aprende e é a chance que temos de nos preparar para o mercado de trabalho.

- Preparação profissional

- Porque com a preparação profissional poderei ter mais chances de conseguir emprego no mercado de trabalho.

- Escolha do futuro

- Escolha do futuro é o que vai guiar as pessoas a escolha melhor, através da educação, pois ela leva muito além.

- Ensino

- Porque é um aprendizado que depende muito da parte de ensino, pedagógica no estudo.

- Capacitação

- Porque uma boa capacitação é importante no mercado-de-trabalho.

- Porque é o que vai determinar como será o rendimento quando já empregado.

- Profissionalizante

- Porque na minha concepção, a profissionalização é a principal característica do ensino técnico, com várias opções de capacitações para a sociedade.

- Realização

- Realizar o meu sonho de ter um diploma.

Capacitação Profissional

- Experiência

- Sempre será um papel fundamental em nossas vidas e em nosso currículo.

- Ela é mais importante, pois na capacitação profissional a experiência é absorvida é uma vantagem para o ingresso no mercado de trabalho.

- Perseverança

- a capacidade de aguentar firme em fase de dificuldade

- Mercado de trabalho

- porque no mercado de trabalho é exigida uma boa capacitação profissional, incluindo também conhecimento e experiência.

- o mercado de trabalho está cada vez mais exigente por isso é necessária a capacitação.

- Eu escolhi essa expressão como a mais importante pois no concorrido mercado de trabalho, se sobressai aquele mais capacitado.

- Conhecimento

- porque a capacitação profissional leva a obtenção de conhecimento sobre a área em que a pessoa visa atuar.

- Porque atualmente o mercado necessita um conhecimento específico na área de atuação, e a capacitação profissional fornece o conhecimento necessário.

- Porque vai ser utilizado em vários momentos no emprego.

- O conhecimento adquirido forma um profissional capacitado.

- Satisfação

- fazer o que se gosta é muito bom, portanto a satisfação em trabalhar ou estudar com algo que lhe dá prazer, com certeza será feito com amor.

- Aprendizado

- pois sem estudos, sem capacitação é muito difícil entrar no mercado de trabalho.

- É importante, pois é um processo, um efeito de que aprendemos, com a prática que nos leva a experiência, acho primordial para o sucesso no mundo de transformações.

- Eu considero que quando aprendemos algo verdadeiramente, acabamos levando isso para a vida toda, nesse caso profissional

- Profissionalismo

- pois você se dedica no que você faz, faz com gosto e se compromete com seu trabalho.

- Competência

- quando se obtém o grau de competência necessário, você pode proporcionar mais produtividade no seu meio.

- Vantagem

- é de interesse de uma empresa e/ou instituição, os candidatos ou pessoas capacitadas, o mercado de trabalho atual exige pessoas mais qualificadas por esse fato considera-se uma vantagem.

- Comunicação

- Imagino que ambientes se tornam mais saudáveis quando há uma boa comunicação, independente de qual seja.

- Acessibilidade

- Através da capacitação profissional, podemos ter mais acesso a oportunidades de trabalho e instabilidade.

- Dedicção

- Para se adquirir uma capacitação profissional é necessário dedicação integral ao que se pretende. A dedicação é a força de vontade que faz com que haja profissionais bem mais capacitados.

- Disponibilidade

- Sempre se deve estar disponível para aprender coisas novas que possam contribuir para sua capacitação.

- Preparação

- Eu a escolhi, porque a preparação é fundamental para que possa existir uma capacitação profissional.

- Graduação

- A continuação para chegar ao ponto onde eu realmente quero estar.

- Oportunidade

- A capacitação profissional é uma oportunidade para se destacar no mercado de trabalho. - Com a capacitação a pessoa está apta para enfrentar situações e criar possibilidades para resolvê-las.

- Oportunidade de conhecer coisas novas, possibilidade de aperfeiçoar o que é aprendido em sala.

- Oportunidade, pois representa a porta de entrada para qualquer profissional.

- Escolhi como a mais importante porque através de oportunidades há como adquirir todos os itens da lista e pôr em prática o que foi absorvido anteriormente.

- Profissão

- Porque no mercado de trabalho quanto maior e melhor for a capacitação profissional de uma pessoa, maior será a chance de exercer sua profissão.

- Produtividade

- A produtividade é uma das principais consequências da capacitação profissional, tendo em vista que ao ter um contato direto com o que se pretende trabalhar, você é instigado a aprender e se interessar de fato, tendo mais proveito das ações.

- Trabalho em equipe

- O trabalho em equipe é importante para o profissional, para se obter o crescimento produtivo dentro do ambiente de trabalho.

- Primeiro emprego

- Porque muitas pessoas buscam capacitação profissional pensando já no primeiro emprego.

- Evolução no mundo

- Evolução no mundo com crescimento, novas ideias, capacitação, capacita as pessoas a serem bons profissionais.

- Futuro

- Porque a capacitação profissional vai influenciar bastante no futuro que pretende seguir.

- Boa formação acadêmica

- A partir de uma boa formação acadêmica as oportunidades no mercado de trabalho aumentam.

- Emprego

- Pois com capacitação profissional fica mais viável conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

- Ética

- No que faz com responsabilidade.