

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TRABALHADORES-ALUNOS
DA CONSTRUÇÃO CIVIL SOBRE A ESCOLA ZÉ PEÃO

FRANCISCO THADEU CARVALHO MATOS

JOÃO PESSOA-PB
DEZEMBRO - 1999

FRANCISCO THADEU CARVALHO MATOS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TRABALHADORES-ALUNOS
DA CONSTRUÇÃO CIVIL SOBRE A ESCOLA ZÉ PEÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como exigência parcial para obtenção do título de mestre em educação popular.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

Examinado de admissão

*CE/UNIFPB
274.7 (043)*

JOÃO PESSOA-PARAÍBA

DEZEMBRO - 1999

UFPB/CE
MEST. EDUCAÇÃO
19/10/2000

UF	CE
Bo. D	UFPB/CE/MS
9/11/2000	JRDR
7385	



UFPB 07385/00 JPBC_MON

M433r

Matos, Francisco Thadeu Carvalho.

As representações sociais dos trabalhadores-alunos da construção civil sobre a Escola Zé Peão / Francisco Thadeu Carvalho Matos, - João Pessoa, 1999.

191p.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

- ① Educação ② Representação Social (Moscovici)
③ Trabalhadores (Construção Civil) ④ Escola Zé Peão

CDU: 374.7

374.7

FRANCISCO THADEU CARVALHO MATOS

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TRABALHADORES-ALUNOS
DA CONSTRUÇÃO CIVIL SOBRE A ESCOLA ZÉ PEÃO

Aprovada em 08/outubro/1995

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland (Orientador - CE-UFPB)

Prof^a. Dr^a. Sheva Maia Nóbrega (Co-orientadora - UFPE)

Prof^a.Dr^a Betânia Leite Ramalho (UFRN)

Prof. Dr. Luiz Dias Rodrigues (CE - UFPB)

DEDICATÓRIA

À minha mãe Marisa, que é mais uma mulher trabalhadora, não reconhecida socialmente no nosso país, e por sua força e disposição para vencer as adversidades da vida, possibilitou-me a tranquilidade possível para enfrentar este desafio.

Aos trabalhadores da construção civil da cidade de João Pessoa-PB, que, por acreditarem que as coisas podem mudar, inspiraram-me a escrever um pouco de sua história.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado é o resultado de uma longa caminhada que começou com a minha prática educativa como alfabetizador de adultos no Projeto Escola Zé Peão em 1994. Nesta caminhada houve muitas intempéries, que são próprias de quem se arrisca e acredita na possibilidade de concretizar um sonho. Muitas foram as angústias, incertezas e decepções, mas por outro lado, apesar deste longo percurso, conseguimos ver a luz no fim do túnel. É neste momento que, por entendermos que um trabalho como este não se faz só, é que se constitui um dever e um compromisso ético da nossa parte, de agradecermos a todos aqueles que, conscientes ou inconscientemente, contribuíram para que o mesmo se concretizasse. Meus sinceros agradecimentos:

Ao prof. Dr. Timothy Denis Ireland, pela competência, rigor e responsabilidade com que conduziu esta orientação, demonstrando mais uma vez, como profissional, o compromisso que tem com a classe trabalhadora, particularmente no âmbito da problemática educacional.

À prof^a. Dr^a. Sheva Maia Nóbrega, pela seriedade, disponibilidade e compromisso com que assumiu este trabalho de co-orientação, constituindo-se numa ajuda decisiva e substancial para que o mesmo se concretizasse.

Aos trabalhadores da construção civil e trabalhadores-alunos do Projeto Escola Zé Peão, pela presteza e sinceridade com que anonimamente participaram deste trabalho, no que poderíamos traduzir como sendo os que realmente deram sentido e significado a esta pesquisa.

A Paulo Marcelo, presidente do SINTRICOM, um dos coordenadores do Projeto Escola Zé Peão e amigo, de quem ouvi muitas histórias sobre os trabalhadores da construção civil.

Ao SINTRICOM por ter colocado à minha disposição as informações sobre o Projeto Escola Zé Peão.

À minha mãe Marisa que, como uma pessoa que há muito tempo está fora da escola, ainda assim, soube ler o mundo e que por isso foi uma das pilstras na construção deste trabalho.

A meu pai, Getúlio, que, apesar de estar distante e apesar do tempo, devo reconhecer que, indiretamente, deu a sua contribuição para que esse trabalho existisse.

Aos meus irmãos, Jussara, Otávio e Rogério que também souberam colaborar com o propósito deste trabalho.

À Coordenação e ao corpo de professores do Projeto Escola Zé Peão, que sempre mantiveram as portas abertas para este pesquisador.

Aos mestres professores Paulo Coêlho, Roberto Jarry, Álder Júlio, Glória Escarião, Emília Prestes e Geovaní, a quem devo o incentivo e as críticas devidas, porém, construtivas, para minha vida acadêmica.

Aos Funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa, pela presteza com que sempre me atenderam.

Aos colegas da 16ª turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, com quem sempre contei nas horas difíceis, como também nas horas de conagraçamento.

A todos os Servidores do CEFET - UNED - Cajazeiras, pela colaboração e confiança que depositaram na minha pessoa.

Ao SINTEF-PB, particularmente à Coordenação de Cajazeiras, pela luta coletiva, em defesa de preservar a nossa dignidade de trabalhador da educação.

Aos alunos do CEFET - UNED - Cajazeiras, que têm colaborado comigo desde que cheguei à Instituição, como também neste presente momento.

Ao meu aluno do CEFET - UNED e amigo, Leonardo A. Oliveira, com quem, na convivência diária da construção deste trabalho, aprendemos a dividir angústias e alegrias.

O meu mais profundo agradecimento a estas pessoas que, de uma forma ou de outra, deram a sua colaboração, no devido momento, à minha pesquisa: à Francineide Fernandes, Fátima Cartaxo, Maria José Marques, Marcos Ordonho, Fernando Hilton, Aniceto Rodrigues, Dimas Andriola, Edilene, José Otávio e Mary Luce.

À Maria José Pereira, pela paciência e dedicação com que fez a correção da Língua Portuguesa.

Gostaríamos ainda de agradecer a todos aqueles que colaboraram para que este trabalho se efetivasse e que por um lapso de memória não foram aqui mencionados.

"O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros."

Paulo Freire

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - OBJETO DE CONHECIMENTO: A ESCOLA ZÉ PEÃO	24
1.1. - A Escola Zé Peão e o contexto da construção civil	25
1.2. - Conhecendo a Escola Zé Peão: um breve histórico	34
1.3. - O espaço da Escola Zé Peão: a possibilidade da construção de um saber	42
1.4. - O fazer e pensar: para além dos fragmentos	44
CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO	47
2.1. - Concepção teórica da pesquisa: a Teoria das Representações Sociais	47
2.2. - Conceito de Representação Social	51
2.3. - Características do conceito de Representação Social	64
2.4. - Funções e Processos de Formação das Representações Sociais	66
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	68
3.1. - Procedimentos metodológicos	68

3.2. - Sujeitos e locus da pesquisa	70
3.3. - Métodos de análise: quantitativo e qualitativo	72
3.4. - Os instrumentos utilizados	73
3.4.1. - O teste de associação livre	74
3.4.2. - As entrevistas.....	79
3.5. - Procedimento de análise quantitativa dos dados	85

**CAPÍTULO IV - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TRABALHADORES DA
CONSTRUÇÃO CIVIL SOBRE A ESCOLA ZÉ PEÃO 88**

3.1. - A interpretação dos dados: representação gráfica e entrevistas	88
3.2. - Como compreender as representações no gráfico	97
3.3. - Alguns pressupostos sobre a escola.....	100
3.4. - As representações e os estímulos: algumas considerações	105
3.5. - As representações da Escola Zé Peão.....	106
3.6. - As representações do trabalho e do não-trabalho	129
3.7. - As representações sobre a escola formal: a outra escola	138
3.8. - As representações do estudo	140
3.9. - As representações do aluno.....	146
3.10. - As representações do patrão.....	149
3.11. - As representações do professor	154

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS 156

ANEXOS..... 167

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 177

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	77
TABELA 2	78
TABELA 3	91
TABELA 4	91
TABELA 5	92

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo de estudo conhecer as representações sociais que os trabalhadores da construção civil têm sobre o Projeto Escola Zé Peão. O Projeto desenvolve-se numa parceria entre o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário da cidade de João Pessoa-PB, e a Universidade Federal da Paraíba e faz parte das políticas educacionais desse Sindicato.

Buscamos compreender e analisar as representações sociais dos trabalhadores-alunos sobre a referida Escola, partindo-se da teoria das representações sociais, sobretudo, dos estudos realizados por Serge Moscovici e sua mais expressiva colaboradora, Denise Jodelet. Assim, procuramos discutir o conceito de representação social, bem como suas características, funções e seus processos de elaboração, no que se refere à sua aplicabilidade nos processos educativos.

Partimos do pressuposto de que representação social é um tipo de conhecimento elaborado socialmente, dentro de uma realidade comum posta e partilhado num determinado conjunto social (Jodelet). Consideramos que os trabalhadores da indústria da construção que freqüentam a Escola Zé Peão elaboram representações sociais sobre a mesma.

A metodologia desta pesquisa teve como aporte o método qualitativo ao quantitativo, empregando a técnica de Análise Fatorial de Correspondência (AFC), consubstanciada aos testes de associação livre e entrevistas.

Constatamos que os trabalhadores-alunos têm representações positivas sobre a Escola Zé Peão, numa polissemia de significados e sentidos diversos. Assim, a Escola Zé Peão tem sido preponderantemente um fator de positividade na vida desses trabalhadores-alunos, à medida que possibilita buscar a cidadania, re-socializá-los, construir novas identidades, transmitir e produzir o saber escolar, ao qual muitos não tinham acesso.

ABSTRACT

The aim of the present dissertation is to understand the social representations which building workers hold about the Zé Peão School Project. This Project is developed on the basis of a partnership between the local branch of the Building Workers' Trade Union in João Pessoa, Paraíba, and the Federal University of Paraíba, as part of the branch's educational policy.

We seek to understand and analyse the worker-students' social representations about the school taking as our starting point the theory of social representation developed initially by Serge Moscovici and by his most significant collaborator, Denise Jodelet. We then discuss the concept of social representation as well as its characteristics, functions and processes of elaboration with regard to its applicability in educational processes.

Based on the premise that social representation is a kind of knowledge which is elaborated socially within a determined social context (Jodelet), we consider that those building workers who attend the Zé Peão School hold social representations about their school.

The methodology of this research is based on a quantitative/qualitative method which employs the technique of factorial analyses of correspondence together with free association tests and interviews.

We establish that the worker-students hold positive representations about the Zé Peão School with a diversity of meanings and nuances and conclude that the Zé Peão School has proved a highly positive factor in the lives of the worker-students, facilitating their search for citizenship, serving as a space for re-socialization, assisting them to construct new identities and producing and transmitting that school knowledge to which many of them did not have access.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo **conhecer quais as representações sociais dos trabalhadores da construção civil sobre o Projeto Escola Zé Peão** que é freqüentada por eles.

Este Projeto desenvolve-se na cidade de João Pessoa desde 1990, como parte das políticas educacionais do Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) e tem como parceiro o Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - campus I. Colaboram com este Projeto um grupo de professores deste referido Programa, como também, alunos das várias licenciaturas desta Universidade.

Sabemos que a questão do analfabetismo ainda é uma problemática¹ a ser superada. É muito difícil se falar em analfabetismo em nosso país sem falar em

¹ Aqui devemos ler o termo problemática no sentido semântico, por exemplo, como um fenômeno, desprovido de qualquer preconceito sobre o assunto. Faço essa observação para isentar-nos de qualquer falta de clareza que eventualmente possa trazer dúvidas sobre a questão do analfabetismo. Nesse sentido, é importante verificar a abordagem feita por Álvaro Vieira Pinto na sua concepção de analfabetismo e também as considerações sobre o analfabeto. Cf. PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições Sobre Educação de Adultos. 10ª ed. São Paulo. Cortez. 1997.

educação de pessoas jovens e adultas (EJA)², considerando o alto índice de adultos analfabetos que ainda constituem grande parte da população.

No Estado da Paraíba, no que se refere aos índices de analfabetismo, esses têm sido bastante altos. Segundo dados do IBGE (PNAD, 1997), a população adulta com 15 anos ou mais de idade é da ordem de 2.246.361 de pessoas. Desse total 667.083 são analfabetas (29,69%). Dos 667.083 que são analfabetos, 338.590 (50,75%), concentram-se na zona urbana e os 328.493 (49,24%) restantes na zona rural. Um dado novo a se considerar nessa pesquisa é que o percentual de analfabetos da zona urbana já supera o da zona rural, em relação ao Censo Demográfico do IBGE de 1991.

Segundo Haddad (s/d), em dados fornecidos pela UNESCO, em 1995, a população com mais de 10 anos de idade no Brasil perfazia um total de 18 milhões de analfabetos, sem contar os chamados analfabetos funcionais³, que representam 50% da população com mais de 14 anos de idade.

Em termos mundiais é extremamente preocupante a situação do analfabetismo. Segundo dados de um relatório publicado pela UNESCO para seu Forum Consultivo Internacional sobre Educação Para Todos(1997), em nível mundial em termos comparativos, em 1980, tinham-se 887 milhões de analfabetos, dos quais 3% nos países desenvolvidos, 15% nos países menos desenvolvidos, e 82% nos países em desenvolvimento. Se compararmos com os dados de 1995 teremos um total de 885 milhões de analfabetos, dos quais 1% nos países desenvolvidos, 19% nos países menos desenvolvidos e 80% nos países em desenvolvimento. Isto significa dizer que está

² Essa é a abreviatura correta na atualidade, para Educação de Jovens e Adultos.

³ Existe uma imprecisão conceitual com relação ao termo analfabetismo e suas várias categorias, nesse sentido, o percentual de analfabetismo no Brasil pode variar entre 18 e 60 milhões. Cf. Torres, 1994 e Matencio, 1995. O termo analfabeto funcional utilizado aqui, refere-se a ao segmento populacional que, com mais de 14 anos de idade, não concluiu as quatro primeiras séries do ensino regular.

havendo nos países menos desenvolvidos, em termos percentuais, um crescimento da população analfabeta. Assim se pronuncia o relatório:

"Quase 23% da população adulta é incapaz de ler, escrever ou realizar operações matemáticas elementares, enquanto que muito mais carecem delas e outros conhecimentos básicos que se requer para chegar a ser pais responsáveis, trabalhadores eficientes e cidadãos ativos." (UNESCO, 1997:5).

No nosso caso, com os operários da construção civil, esta problemática não é muito diferente. A grande maioria dos trabalhadores dessa indústria, em geral, tem pouca escolaridade. Embora um número significativo deles tenha freqüentado os bancos da escola formal, ainda assim, a grande maioria não completou sequer as quatro primeiras séries do primeiro grau.

Historicamente, tem sido um obstáculo para o sindicato dos trabalhadores da indústria da construção civil tentar organizar esses trabalhadores, considerando que um dos fatores que tem contribuído para que esta organização não se consolide é o fato de os mesmos terem dificuldade em ter acesso ao código escrito, por serem analfabetos ou semi-escolarizados.

O sindicato tem se preocupado com a formação desses trabalhadores, tanto no que tange ao aspecto da educação básica, para que eles tenham acesso ao código escrito, quanto ao aspecto da participação política, de uma forma mais ampla e efetiva. Além das dificuldades relacionadas à questão de uma educação e formação básica, os trabalhadores também enfrentam as mudanças postas pelo processo de modernização, no contexto da internacionalização da economia. As mudanças tecnológicas e de gerenciamento têm tido reflexos profundos na estrutura da indústria e no perfil do operário exigido por esse mercado de trabalho. Percebe-se que o não acesso

à leitura e à escrita já se constitui como um fator de exclusão dos trabalhadores desse referido mercado.

Sabemos que a instituição escolar tem uma história muito recente, que com o advento da sociedade de classes, articulada às necessidades da sociedade moderna, tem diferenciado a educação dos homens. Sendo assim, a instituição escolar adquire importância fundamental nessa sociedade, quando a ela é destinado o papel específico de transmissão e socialização dos conhecimentos sistematizados, historicamente acumulados pela humanidade. (Saviani, 1991).

Indo mais além da história da instituição escolar e adentrando às prerrogativas educacionais do estado moderno⁴, no nosso caso, o Estado brasileiro, no que se refere à educação de jovens e adultos, temos percebido que o mesmo, desde 1990, não tem dado a devida atenção, enquanto poder instituído, no sentido de, na prática, manter uma política nacional voltada para jovens e adultos, apesar de, na nova LDB, terem sido dedicados dois artigos relativos à educação de jovens e adultos. Assim estão enunciados:

"Art.37. - A educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria."

"Art.38. - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular."

Entretanto, o Estado brasileiro tem se omitido da sua responsabilidade enquanto preceito constitucional, transferindo à sociedade civil essa função. A esse

⁴ No que se refere ao surgimento da instituição escolar na época moderna e à necessidade dos códigos formais, digo: a escrita, conferir Dermeval Saviani, citado nas referências bibliográficas.

respeito e de forma extremamente contundente nos fala ainda Gelpi: "*Assim, através do mito da sociedade civil, está se destruindo sistemas educativos que funcionam nos países do Terceiro Mundo e nos países do 'socialismo real'.*" (Gelpi, 1997:4).

Quando se refere à situação da educação de pessoas jovens e adultas em nível das políticas governamentais atuais do Estado brasileiro, Ireland faz as seguintes considerações, dizendo que o Brasil:

"embora oficialmente representado na CONFINTEA⁵, continua demonstrando uma atitude refratária aos desafios postos para EDA na próxima década. (...) No caso brasileiro, entende-se que se deveria priorizar e centralizar recursos na escolarização de crianças e adolescentes antes da implementação de políticas que tomam por base o paradigma da educação permanente. Diga-se, de passagem, que este paradigma da educação continuada, ao longo da vida, vem sendo discutido desde a Conferência de Montreal (Canadá) em 1960." (Ireland, 1999:169-170).

Essas informações nos remetem a refletir sobre a importância da educação de jovens e adultos se pensarmos em termos de uma possibilidade de conhecimento e desta educação de uma forma permanente, numa sociedade em constante processo de mudanças. Ressalta-nos Wertheim a importância da educação de jovens e adultos para o próximo século:

"Um dos pontos altos da Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos, em 1997, foi o reconhecimento de que a educação permanente não constitui apenas um direito de todas as pessoas, mas é uma das chaves para as aspirações de cidadania para o século 21." (Folha de S. Paulo, 1998, 07 de junho).

⁵ Refere-se a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Estas Conferências acontecem aproximadamente a cada dez anos.

Feitas estas considerações iniciais, o nosso propósito é tomar como tema deste trabalho as relações entre trabalho e escola, mais especificamente, numa perspectiva relacional, enquanto categorias essenciais que podem desvelar o sentido dessa Escola para os trabalhadores que a freqüentam. Sobretudo, e o que é mais relevante, conhecer as representações sociais dos trabalhadores-alunos da construção civil sobre a Escola Zé Peão.

A experiência como educador do Projeto Escola Zé Peão

Como profissionais da educação que participamos de forma efetiva do processo ensino-aprendizagem no cotidiano dessa Escola, no período de um ano e meio(1994/1995), em classes de pós-alfabetização (TST)⁶, numa experiência de alfabetização com jovens e adultos, trabalhadores-alunos da construção civil, sentimos motivados, dada a extrema relevância para nós, a estudar a Escola Zé Peão. Este estudo deverá ser feito, do ponto de vista dos seus sujeitos históricos, baseado nas representações sobre essa Escola, que foi pensada e concretizada para e com eles.

Trabalhar com a educação de jovens e adultos trabalhadores, numa realidade de canteiros de obra, com alunos saídos do trabalho para a sala de aula, já superados no seu tempo-limite para o descanso, requereu-nos ter um compromisso que

⁶O Projeto Escola Zé Peão, na época, constituía-se basicamente de três programas educativos, que estavam organizados para efeito didático-pedagógico da seguinte forma: APL-ALFABETIZAÇÃO NA PRIMEIRA LAJE para os trabalhadores sem nenhuma escolaridade prévia, TST-TIJOLO SOBRE TIJOLO, para os que já tinham de algum modo iniciado na escola formal nas suas primeiras séries iniciais e já conheciam a escrita, e o VV-VARANDA VÍDEO, que tinha um caráter mais geral, ou seja, trabalhando os conteúdos mais sócio-político-culturais. Com isso, tornando o conjunto de disciplinas elaboradas pelo Projeto amplo, não ficando apenas em nível dos dois programas que eram mais específicos para linguagem e matemática.

vai além dos formais e que é próprio ao educador que se diga de base. Assim, nos sentimos ainda partícipes dessa Escola, à medida que a tomamos como o nosso objeto de estudo, e que numa visão psicossociológica, tentaremos desvelar as representações dos trabalhadores sobre a mesma.

Os trabalhadores da indústria da construção civil, depois de uma longa jornada de trabalho, em ambientes muitas vezes inadequados, tomados pelo cansaço físico e mental, já num terceiro expediente, têm preenchido os bancos dessa Escola.

Sabemos que o tempo de permanência na Escola pelo operário coincide com o seu tempo de permanência na obra, e que esse tempo na obra é um tempo relativamente curto, devido ao alto nível de rotatividade que é característica desse ramo da produção, mas, ainda assim, os trabalhadores procuram a Escola Zé Peão.

A partir desse contexto, apresentaremos alguns questionamentos sobre o significado dessa experiência escolar para esses trabalhadores-alunos. Entendemos que são questionamentos extremamente significativos, e ao trazê-los, suscitaremos novos debates e supomos que também alargaremos a discussão no campo da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Esta Escola Zé Peão tem despertado nos trabalhadores iniciativas para que reivindiquem os seus direitos dentro da sociedade, como uma prática possível da cidadania?

Se já estão inseridos no mundo do trabalho da construção civil, o que ainda buscam na Escola Zé Peão?

Que articulações existem entre essa Escola e o trabalho dos operários da construção civil em João Pessoa?

Em termos de conhecimento o que essa Escola lhes oferece?

Sabemos que a construção de uma identidade coletiva para esta categoria sempre foi um elemento extremamente complexo. A Escola possibilita construir novas identidades para este trabalhador? Se possibilita, que identidades são estas?

Que novas relações podem ser construídas a partir destas novas identidades?

Como e o que valorizam nessa Escola?

É possível pensar que essa Escola pode possibilitar uma socialização do trabalhador-aluno no sentido de uma maior integração, acesso ao mundo do trabalho?

O que vem como consequência do conhecimento das representações sociais que têm os trabalhadores-alunos acerca da Escola Zé Peão?

Em parte, são estes os questionamentos que gostaríamos de fazer. Entendemos que os mesmos são todos de uma importância fundamental para as possíveis conclusões deste trabalho.

Em síntese interessa-nos saber quais as representações sociais dos trabalhadores-alunos da construção civil da cidade de João Pessoa, sobre a Escola Zé Peão?

A organização desta dissertação obedece à seguinte estrutura: No capítulo I, intitulado **Objeto de conhecimento: A Escola Zé Peão**, tratamos de organizá-lo em quatro partes. Na primeira parte, **O contexto da construção civil e a Escola Zé Peão**, contextualizamos a indústria da construção civil, particularmente na cidade de João Pessoa, assim como as suas características mais gerais. Trabalhamos também a constituição da Escola, dando ênfase à preocupação do sindicato com a educação dos trabalhadores. Na segunda parte, cujo subtítulo é **Conhecendo a Escola Zé Peão: um breve histórico**, fazemos um breve histórico sobre a Escola Zé Peão, a partir do grupo que assumiu o sindicato, "Grupo Zé Pião", evidenciando os seus

pressupostos com a educação dos trabalhadores. Ainda neste capítulo, falamos dos programas os quais estão sendo desenvolvidos por essa Escola, como também contextualizamos em termos dos seus dados mais atualizados. Dando seqüência, numa terceira parte deste capítulo, que se chama **O espaço da Escola Zé Peão: a possibilidade da construção de um saber**, detalhamos os princípios nos quais a Escola está fundamentada, enquanto possibilidade de construção de um saber sistematizado para o trabalhador. Ainda nesta parte, referimo-nos à mesma tanto do ponto de vista do seu locus, quanto da sua função de produção e reprodução do saber escolar. Também aqui, delineamos os princípios de sua operacionalidade em termos da metodologia utilizada.

Numa última e quarta parte, que tem como subtítulo **O fazer e o pensar: para além dos fragmentos**, discernimos sobre a síntese entre a Escola e o Trabalho, como categorias fundamentais desse trabalho, considerando a articulação trabalho-escola, e partindo do pressuposto que a Escola pode construir nos trabalhadores-alunos a possibilidade da superação da dicotomia entre o fazer e o pensar, na perspectiva de uma escola que produza um novo conhecimento, para além dos fragmentos. Dito de outra forma, rejunta o conhecimento prático que o trabalhador possui com o conhecimento científico sistematizado oferecido pela Escola Zé Peão.

No capítulo II, tratamos do nosso **Referencial Teórico**, estruturado da seguinte forma: inicialmente, procuramos elucidar a **Concepção teórica da pesquisa: a teoria das representações sociais**, onde fazemos um breve histórico dessa teoria, a partir da psicologia social da vertente norte-americana. A seguir, trabalhamos **O conceito de representação social**, que teve como pressupostos teóricos, basicamente, os estudos formulados por Moscovici e que têm sido aprimorados pela sua principal colaboradora Jodelet. Nesta parte, também trabalhamos outros autores que se têm

destacado no estudo das representações sociais, especialmente aqui no Brasil, como é o caso de Sá, Nóbrega, Spink, Guareschi, Souza Filho, dentre outros, relacionando-os com os processos educativos. Num outro subtítulo, destacamos as **Características do conceito de representação social**, onde enfocamos as noções, os valores, as comunicações, dentre outros elementos que esse referido conceito comporta. Ainda nesse capítulo, apresentamos de uma forma bastante resumida as **Funções e os processos de formação das representações sociais**.

No capítulo III, tratamos da **Metodologia**, apresentando, inicialmente, os **Procedimentos metodológicos**. Aqui fazemos a ponte entre a teoria e a metodologia da pesquisa, resgatando ainda a teoria das representações sociais, para, em seguida, adentrarmos nos métodos de análise. Dando seqüência, temos como subtítulo os **Sujeitos e o locus da pesquisa**, caracterizando, então, o universo e o local da pesquisa, como também, as condições nas quais foram feitas a coleta dos dados. Logo depois, tratamos de falar sobre os **Métodos de análise: quantitativo e qualitativo**, trazendo a velha discussão da dicotomia entre esses métodos. Temos como contribuição o método qualitativo ao quantitativo, em que este último, em termos práticos, foi consubstanciado na técnica da análise fatorial de correspondência(AFC). Dando prosseguimento, tratamos de apresentar os **Instrumentos utilizados** nas nossas análises, quais sejam: o **teste de associação livre** e as **entrevistas**. Por último, ainda nesse capítulo, abordamos o **Procedimento de análise quantitativa dos dados**, onde são feitas as explicações mais estatísticas sobre o método da análise fatorial de correspondência(AFC).

Como um IV e último capítulo, apresentamos as **Representações Sociais dos trabalhadores da construção civil sobre a Escola Zé Peão**, onde destacamos: a **interpretação dos dados: representação gráfica e as entrevistas**; **Como compreender as representações no gráfico**; **Alguns pressupostos sobre a escola**; **As**

representações e os estímulos: algumas considerações; As representações da Escola Zé Peão; As representações do trabalho e do não-trabalho; As representações sobre a escola formal: A outra escola; As representações do estudo; As representações do aluno; As representações do patrão; As representações do professor. Neste capítulo IV, analisamos os resultados obtidos na pesquisa, tanto a partir das representações dispostas no gráfico, que resultou da análise fatorial de correspondência (AFC), a partir dos testes de associação livre, como das entrevistas em profundidade realizadas com os trabalhadores-alunos. E como uma última parte dissertada deste trabalho, temos, então, as **Considerações Finais** como síntese de todas as análises feitas até aqui. Estão inclusos, após as **Considerações Finais**, os **Anexos** e as **Referências bibliográficas**.

CAPÍTULO I

O OBJETO DO CONHECIMENTO: A ESCOLA ZÉ PEÃO

Neste capítulo, aprofundaremos o nosso conhecimento sobre a Escola Zé Peão e o contexto da indústria da construção civil, apresentando a gênese da Escola e as características gerais dessa indústria. Adentraremos brevemente nas suas relações com o mundo do trabalho, isto é, particularmente com a vida dos trabalhadores da construção civil na cidade de João Pessoa. Dissertaremos também sobre a Escola Zé Peão, enquanto possibilidade de um conhecimento elaborado para os trabalhadores. Por último, trabalharemos a proposta da Escola como possibilidade de superação do fazer e do pensar de uma forma dicotômica.

1.1 - A Escola Zé Peão e o contexto da construção civil

O Projeto Escola Zé Peão, ou mesmo, podemos chamar, Escola Zé Peão, como um dos canais possível à educação dos trabalhadores da construção civil dentro da política educacional instituída pelo sindicato, inclusive como uma das prioridades da atual direção sindical neste campo, para nós se constitui, neste momento, como o *leitmotiv* da nossa pesquisa.

Por ser o nosso objeto de estudo específico a Escola Zé Peão, faremos uma breve trajetória que possibilite a compreensão da existência concreta dessa referida Escola, considerando que outros autores⁷ já se reportaram a mesma, no que tange aos aspectos relacionados aos processos educativos que envolvem trabalhadores operários da construção civil e sua indústria, de uma maneira geral.

Afirmamos que essa Escola está mediatizada pelo contexto do trabalho, considerando que a mesma tem suas origens nos movimentos sociais e sindicais, nas suas lutas e conquistas implementadas, na tentativa de construção de uma identidade operária coletiva. Identidade que, no pensamento de Minayo:

"... se evidencia de forma especial, a partir do lugar que cada um ocupa no sistema produtivo, se constrói dentro da totalidade da vida, isto é, na família, na escola, no sindicato e no partido, etc, mas tem sua centralidade na unidade de trabalho." (Minayo, 1987:32).

⁷ A esse respeito, conferir os estudos realizados por Barreto (1980;1986), Morice (1988;1992), Ireland (1991;1993;1995;1996), Oliveira(1992), Muniz(1993), Gonsalves(1994) e Fonsêca(1996).

Sendo a indústria da construção civil, extremamente complexa, faz-se mister conhecermos a realidade da mesma, particularmente na cidade de João Pessoa. Em João Pessoa, além dessa realidade complexa, temos como ponto relevante e fundamental para os trabalhadores a Escola Zé Peão. A Escola Zé Peão para os trabalhadores da construção civil dessa cidade tem sido uma referência educativa bastante presente no contexto dos seus trabalhos. A mesma tem possibilitado aos operários refletirem sobre suas vidas, à medida que tem tomado como cerne da questão a realidade do trabalho no qual estão circunscritos.

Evidenciamos, ainda, como instância organizativa institucional, a participação da Universidade Federal da Paraíba, como parceira deste Projeto. Sendo assim, Sindicato e Universidade têm assumido, lado a lado, este compromisso político-pedagógico.

É fundamental também caracterizarmos a indústria da construção civil, principalmente na cidade de João Pessoa, onde se localiza essa Escola. Com isso, traremos à tona um pouco das suas Bases Sociais que nos auxiliarão a elucidar esta prática educativa com os operários deste setor. Apresentaremos, agora, algumas características mais gerais da indústria da construção civil.

Nesta, dois mundos se justapõem, o rural e o urbano, isto é, a construção civil é "*porta de entrada*" para os trabalhadores rurais que transitam conforme a situação de trabalho no meio rural. Segundo Minayo, essa indústria se constitui como uma "*encruzilhada entre o campo e a cidade,*" (Minayo, 1987:27). E ainda se referindo a essa característica, acrescenta Ireland:

"na realidade a construção civil se apresenta como uma porta de mão dupla por onde o trabalhador entra e sai tanto para outras ocupações urbanas como para voltar ao seu trabalho original no campo." (Ireland, 1991:2).

Entendemos que o movimento que expulsa o homem do campo e o que o traz de volta são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, resultado do processo de acumulação capitalista. Mas, para Gonsalves, *"não é somente uma migração de expulsão do campo, mas também uma migração em função das necessidades da construção civil."* (Gonsalves, 1996:27).

Uma outra característica desta indústria da construção civil, que nos ajudará a delinear o perfil da sua força de trabalho, é o fato de, na construção civil, existirem ao mesmo tempo dois processos produtivos: artesanal e industrial. Convivem juntos no mesmo espaço e tempo, o artesão e o operário. Segundo Ireland,

"Apesar de uma forte tendência de modernização tecnológica, especialmente nas duas primeiras etapas de construção (fundação e estrutura), o espaço do artesão ainda existe, especialmente, por exemplo, no setor edificação, na fase de acabamento." (Ireland, 1991:2-3).

Elucidamos ainda uma outra característica dentro desse processo produtivo. Existe reconhecidamente, nessa indústria, uma nítida separação entre os trabalhadores a qual se configura entre serventes e profissionais. Entre os serventes, que constituem a grande maioria deste setor, constata-se uma identidade negativa, ou seja, pela negação do ofício, também pela não qualificação, pelo *"preconceito brutal que os discrimina e a vontade sempre manifesta de abandonar o setor."* (Minayo, 1987:33).

No caso dos profissionais, existe a afirmação identitária pela positividade, pela qualificação, pela especialização, ao contrário dos serventes. Segundo

Minayo, sobre os profissionais "*poder-se-ia dizer, têm uma identificação positiva, o que revela o verdadeiro nó da questão como sendo a qualificação e a desqualificação operária.*" (Minayo, 1987:33).

Reportando-se ainda a essa característica, para nós, é mais do que evidente esta divisão técnica do trabalho, na organização interna do processo industrial na construção civil, onde podemos afirmar, existe uma heterogeneidade identitária, a qual Ireland nomeia como sendo "*uma pluralidade de identidades (...), simbolicamente representada, diga-se de passagem, em algumas firmas pela cor do capacete.*" (Ireland, 1991:3). Nesse sentido, acrescenta Fonsêca: "*e que portanto, tal divisão antes de ser técnica é social.*" (Fonsêca, 1996:39).

Como uma quarta característica da indústria da construção civil, identificamos a superexploração ao qual estão submetidos esses operários, no que concerne à precariedade e desprestígio deste trabalho, às péssimas condições de trabalho nesse ramo da indústria, onde encontramos com muita frequência o prolongamento das jornadas de trabalho, além do permitido pela legislação trabalhista⁸. Todos são fatores que legitimam esta superexploração.

Historicamente é sabido que essa categoria de trabalhadores tem sido símbolo dessa exploração. Assim, essas características podem levar-nos a uma maior compreensão da vida desses trabalhadores. Podemos perceber isso quando relacionamos esse contexto com as condições de moradia, alimentação, saúde, segurança no trabalho, condições de trabalho, alfabetização, educação básica, qualificação profissional dos trabalhadores, demonstrando, então, o anverso da moeda. Minayo ressaltou, em anos anteriores, que os trabalhadores da construção civil tinham: "*Poucos móveis,*

⁸ Pela legislação trabalhista a carga horária semanal deveria ser de 44 horas. Mas sabemos que, muitas das vezes estes operários extrapolam este limite, cujo tempo adicional lhes é consumido com os serões de obras.

alimentação escassa, pouca acessibilidade ao comércio e aos equipamentos urbanos: escolas, hospitais e transporte." (Minayo, 1987:27).

Também em estudos que se reportam a décadas passadas, concluiu-se que a construção civil em João Pessoa manteve relações paternalistas com o Estado por longo tempo, onde sempre existiu uma permissividade político-eleitoral em troca de interesses e favores econômicos e políticos entre ambos. Nestes termos, ficou evidenciado que nessa política de interesses entre patronato e Estado, os trabalhadores sempre saíam perdendo.

De uma forma bastante clara, Morice colocou a questão, articulando elementos que contribuíram para a compreensão da problemática dessa indústria: "*pode-se considerar que a construção civil é devidamente 'subsidiada', ou seja, externamente pelo orçamento federal e, internamente, pela superexploração dos operários.*" (Morice, 1988:5).

Poderíamos dizer, num sentido figurado, que os trabalhadores eram cartas fora do baralho, cuja evidência e significado social se revestem de forma mais expressiva na sua rotatividade e conseqüente instabilidade no emprego, "*tornando, em princípio, acessória a questão do trabalhador, da produtividade, etc.*" (Morice apud Fonsêca, 1996:40).

Entretanto, em anos mais recentes, tem se mostrado um novo quadro dessa indústria na capital paraibana de uma forma geral e que se tem diferenciado bastante de anos anteriores. O Estado tem deixado de ser o ator principal quando se refere aos financiamentos desse setor.

Apesar dessas mudanças, o empresariado do setor tem insistido em recolocar a questão dos financiamentos dessa indústria pelo governo federal, com o velho discurso do "compromisso social" com os trabalhadores, ficando evidente que o

patronato ainda utiliza um argumento que foi muito aceito entre eles, em anos anteriores. Podemos atestar esse sentimento quando, em entrevista recente, a um jornal de circulação estadual, o presidente do Sindicato da Construção Civil da Paraíba - SINDUSCON-PB faz a seguinte afirmação:

"A construção civil é um setor preponderante e estratégico dentro da economia brasileira, porque nós utilizamos a mão de obra sem qualificação e ajudamos, inclusive, amenizar aos problemas sociais, como a favelização das cidades e os problemas agrários na área rural" (O Norte, 1999, 14 de outubro, Serviço, p. A11).

Podemos afirmar que nesse discurso existe uma armadilha preparada para os trabalhadores. Como podemos observar nesse depoimento, o patronato tenta sensibilizar o poder público, no sentido de investir no setor, com um argumento que se torna desqualificado, à medida que, sabemos muito bem, na prática, não resolve os problemas dos trabalhadores, como ficou evidenciado por Morice e outros autores, em estudos anteriores. Poderíamos evidenciar, ainda, nessa entrevista, o teor de preconceito quando o mesmo se refere à favelização das cidades, como se nas favelas, não habitassem, também, a grande maioria dos trabalhadores da cidade, inclusive os da construção civil. Destacamos também a falsa intenção que existe em resolver a problemática social, que está demonstrada quando afirma que os mesmos estão "preocupados" em amenizar as questões sociais, especificamente, a questão agrária. O que supomos que não é verdade, considerando que a lógica que preside os seus interesses, ou seja, a lógica capitalista, nas condições atuais do capitalismo no Brasil, não permite solucionar essas questões a curto prazo.

Não obstante, temos que reconhecer, também, que as condições gerais dos trabalhadores dessa indústria na cidade de João Pessoa têm mudado bastante. Por

exemplo, alguns operários mais qualificados tem ultrapassado o teto salarial de sua função. Já existem operários com condições bastante razoáveis de sobreviver de uma forma digna nesse ramo. É bem verdade que a grande maioria se constitui ainda de trabalhadores sem nenhuma qualificação, portanto, com baixos salários. Existe também, em algumas correntes do patronato, já um novo pensamento, no sentido de investir nesse trabalhador da construção civil, na perspectiva de não o tornar um trabalhador descartável, uma vez que esse trabalhador é essencial nessa indústria, especialmente, os mais qualificados.

No que se refere à modernização dessa indústria, numa análise feita por Oliveira, particularmente na capital paraibana, a mesma constatou que esta indústria tem tido um avanço que ainda não se dá de uma forma generalizada. Nas palavras de Oliveira:

"De um modo geral, pode-se dizer que a construção civil, em João Pessoa, não encontrou ainda a sua expressão industrial mais avançada. Convive com parcelas de força de trabalho artesanal e parcelas de trabalhadores desqualificados, de origem rural, juntamente com trabalhadores de alta qualificação." (Oliveira, 1992:36)

O que podemos inferir é que, na verdade, esse processo de modernização vem se consolidando ao longo dos anos. Tal processo tem tomado novos contornos. Tomam vulto grandes empreendimentos na orla marítima, com um grande número de construções verticais, edifícios luxuosos que requerem novas tecnologias de edificação, construção de pequenos shoppings, lojas comerciais, algumas obras públicas com padrões de qualidade e técnicas já além dos conhecimentos especializados dos operários.

Temos observado que, em alguns momentos do processo produtivo na construção civil, muitos trabalhadores já estão sendo suprimidos das suas funções, como é o caso do processo de preparação do concreto, onde 80% do mesmo é feito usinado (bobinado), e que também reduz, em média, cinquenta por cento a necessidade de pessoal nesse setor⁹.

Configurando-se como uma tendência mundial, do ponto de vista da modernização tecnológica, a construção civil tem sofrido, também, a influência da flexibilização do mercado e das mudanças nas relações de trabalho.

Nessa perspectiva, está se caminhando cada vez mais para a necessidade de se ter um operário mais qualificado nessa indústria. Provavelmente, tem-se percebido que, no futuro bem próximo, a tendência é a construção civil se tornar bastante exigente em termos de profissionais para esse mercado de trabalho.

Apesar do crescimento do setor serviços, como uma das características da economia atual, ainda assim, essa indústria tem-se apresentado com um grande número de trabalhadores, até porque tem havido um crescimento, em termos de novas edificações, na cidade, bastante considerável. Como destaca Fonsêca, "*o contingente de trabalhadores empregados no setor, por si só, já constitui um dos indicadores mais expressivos de sua importância para a economia local.*" (Fonsêca, 1996:42).

Em dados atualizados¹⁰, o número de trabalhadores da categoria da grande João Pessoa totaliza aproximadamente 9000, dos quais o sindicato tem como número de sócios 4122. Fazendo-se uma relação em termos percentuais do universo total de associados distribuídos por funções, ou tipos de ocupações, tem-se o seguinte quadro: 50,29% são serventes; 37,94% são profissionais (pedreiros, carpinteiros,

⁹ Estas informações foram obtidas em conversa com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores das Indústrias da Construção Civil e do Mobiliário de João Pessoa, em agosto de 1999.

¹⁰ Estes dados foram fornecidos pela secretaria do SINTRICOM, via Internet em 23 de setembro de 1999.

eletricistas, armadores, etc.); e o restante (11,77%) distribui-se em diversas outras funções (vigias, encarregados, pessoal administrativo, etc).

Ainda segundo os mesmos dados obtidos pelo sindicato, no que se refere à separação por sexo, os homens constituem a grande maioria da força de trabalho, com 98,54%. As mulheres constituem apenas 1,46% desse universo, num trabalho de natureza mais administrativa, como também mais doméstico (refeitório, limpeza, etc).

Com relação à origem desta categoria, tem sido observado que muitos são de origem rural. Expulsos do campo pela capitalização desse setor, esse trabalhador não tem mais acesso à terra, conseqüentemente, perdendo o seu sustento. Nesse ínterim, migram temporariamente para as cidades na busca pelo emprego e aí estabelecem a dicotomia entre campo-cidade. Outros fixam residência na capital.

No que diz respeito às condições de vida dos trabalhadores da construção civil em João Pessoa, que habitam nos canteiros de obras das firmas e que na sua grande maioria são serventes, Fonsêca faz um breve relato extremamente oportuno no sentido de denunciar tais condições:

"Nos canteiros de obras, estes trabalhadores se sujeitam a condições de trabalho e moradia as mais precárias possíveis. As condições de alimentação, e higiene são péssimas. Não dispõem de locais apropriados para dormir, nem de instalações sanitárias adequadas. O espaço para o repouso e para o sono é disputado com ferramentas e materiais de trabalho, muitas vezes tóxicos e insalubres, em ambientes empoeirados e mal-iluminados." (Fonsêca, 1996:44).

Ireland ainda reafirma fazendo as seguintes considerações: *"Estão ali os migrantes, os deserdados, os típicos peões que compõem a massa dos trabalhadores dessa indústria..." (Ireland, 1991:5).*

No que se refere aos trabalhadores da construção civil que têm residência na capital e moram em geral na periferia da cidade, nas favelas, podemos afirmar que 20% da população economicamente ativa¹¹ das favelas em João Pessoa trabalham na construção civil, tanto de forma direta - tendo sua fonte de renda básica -, como de forma indireta - tendo a indústria da construção civil como biscoite -, ou seja, é um profissional da construção civil, mas não está ligado diretamente a ela. É interessante notar ainda que parte dos trabalhadores que veio do campo tem moradia fixa na capital.

Em termos salariais, os operários da construção civil, hoje, percebem seus salários baseados na convenção coletiva que está em vigor desde novembro de 1998. Os valores referentes ao salário-base da categoria, para o servente, atualmente, o piso salarial é de R\$ 165,50. Para o profissional o piso corresponde a R\$ 247,50. Vale salientar que para esta categoria, a inflação acumulada está na ordem de 4 a 5% referente a todo período. A data base da categoria é 1º de novembro.

A seguir, faremos um breve histórico da Escola Zé Peão.

1.2. - Conhecendo a Escola Zé Peão: um breve histórico

Posto o contexto mais geral e específico da indústria da construção civil e a Escola, faremos agora um breve histórico sobre a Escola ZP, partindo de alguns pressupostos que fundamentam esta prática educativa.

¹¹ Informações obtidas em 05/12/97, em entrevista realizada com o secretário geral do SINTRICOM.

Constituídos enquanto Grupo Zé Pião¹², na direção do sindicato, este Grupo tem tentado, ao longo de sua permanência frente aos interesses da categoria, sensibilizar os trabalhadores no sentido de uma maior participação que se dê de uma forma organizada. A preocupação fundamental da direção desse sindicato, em sua nova gestão, era empreender uma política que não se restringisse apenas aos aspectos econômicos, mas, que tivesse desdobramentos de natureza política. Os pressupostos dessa política passariam, necessariamente, por um trabalho que tivesse uma dimensão educativa. Fez-se necessário promover um conjunto de ações que, enquanto demandas históricas antigas e reprimidas dos trabalhadores, concretizassem-se na prática.

Devido à extrema desqualificação dos trabalhadores na sua grande maioria, tais demandas precisavam ser objetivadas neste momento. Estas trazem consigo a preocupação de acrescentar a esta pauta as questões relativas à formação profissional, à educação básica, à alfabetização dos trabalhadores da construção. Considerando-se que, até então, tinham como direito constitucional, enquanto cidadão e ser humano, mas não tinham como direito de fato. A pouca escolarização entre esses operários constituía-se um impedimento para que se tivesse um sindicato democrático e participativo.

O referido Grupo Zé Peão via como fundamental a possibilidade de existir uma escola que contemplasse os elementos da formação, participação e organização da categoria. Assim, lutou-se para que esta propositura se configurasse no acordo coletivo da categoria de novembro de 1990, ou seja, o direito de os trabalhadores se tornarem trabalhadores-alunos, o que veio a consolidar-se. Nesse sentido, podemos

¹² Caracterizado como Movimento de Reconstrução Sindical ou Grupo Zé Pião, que tomou o sindicato em meados da década de 80, como oposição ao grupo que estava na situação desde a década de 1970, por isso o nome da Escola Zé Peão.

considerar que, a partir dessa Convenção Coletiva¹³, a educação do trabalhador entrou como objeto de discussão e análise, do ponto de vista formal.

Assim, estariam fundadas as bases para a construção de um processo de identidade coletiva e operária de classe que seria, nas palavras de Ireland, "*uma identidade profissional comum que formaria a base de um sindicato combativo e forte.*" (Ireland, 1991:10).

A direção do sindicato que ora encaminha as lutas dos trabalhadores, dentro de uma visão ampla e largamente progressista, entendeu que seria necessário fazer um trabalho de caráter também educativo, voltado para a grande massa de serventes que se alojam nos canteiros de obras.

Nessa perspectiva, com a preocupação de alargar a política sindical para que não ficasse só com as chamadas lutas políticas e as suas demandas reivindicatórias salariais, surge, dentro do quadro das políticas do sindicato, a possibilidade de uma escola para os operários. Dentro dessa visão,

"a escola foi concebida como uma forma de diminuir a tensão entre a proposta de uma organização e estruturas sindicais democráticas e participativas e a dura realidade de uma categoria condenada ao silêncio durante longos anos, silêncio esse incentivado por uma direção sindical pelega, que o novo grupo veio substituir." (Ireland, 1996:34).

Ainda dentro dessa concepção, podemos considerar três pontos que, nas palavras de Ireland, podem contribuir para mudar esse quadro:

*"o projeto compreende que o domínio do conhecimento:
a) instrumentaliza as relações sociais de poder, e que a reapropriação, pelo trabalhador, do conhecimento*

¹³ Ver cláusulas 24ª, 25ª e 26ª referentes à convenção coletiva de novembro de 1990, dessa categoria.

objetivo, mediado pela escola, potencializa suas formas sociais de luta;
b) contribui de uma forma fundamental para a formação profissional do trabalhador;
c) configura-se como direito básico do trabalhador enquanto ser humano e cidadão. (Ireland, 1996:78-79).

Foi com estes propósitos que a direção do sindicato, conjuntamente com um grupo de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, atendendo à necessidade premente da direção desse sindicato, em 1990, idealizou e traçou as diretrizes gerais de um projeto de alfabetização para jovens e adultos, operários da construção civil, o qual se consubstanciaria como um projeto escolar, intitulado **Projeto Escola Zé Peão**.

Muitos foram os desafios postos para que esse Projeto se concretizasse do ponto de vista educativo, dentre os quais se encontram: "*os de natureza político-social (homens concretos lutando por uma vida melhor), histórica (homens situados em um tempo e um espaço), e pedagógica (metodologias e recursos adequados)*" (Ireland, 1996:81).

Desde 1991, esta experiência vem se desenvolvendo a partir dessa articulação sindicato/universidade¹⁴. A esse respeito reporta-se Ireland, "*Essa nova experimentação representa o reconhecimento, por parte do Sindicato, da importância da escola para a luta da classe trabalhadora*". (Ireland, 1991:3).

Podemos dizer que a construção dessa Escola possuiu dois momentos distintos: no primeiro momento, ela poderia ser caracterizada como sendo uma provocação feita aos operários, dizendo melhor, uma Escola feita para eles. Neste momento, praticamente não havia iniciativa dos operários em exigir a Escola. O

¹⁴ Desde fevereiro de 1995, o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário e a Universidade Federal da Paraíba, firmaram uma parceria através de um convênio. Recentemente, em 29/07/99, esse convênio foi renovado.

sindicato inicia o processo educativo, convidando os operários a participarem da mesma.

Num segundo momento, poderíamos afirmar: já havia uma demanda própria à Escola. Já existia uma contrapartida dos operários em relação à procura da Escola. Começaram então a exigir, a se organizar, fazer listas de pedidos para que a Escola funcionasse nos seus respectivos canteiros; procuravam outros operários, em outros canteiros de obras, que não os seus, para compor as listas que enviavam à direção do sindicato. Poderíamos dizer, que nesse segundo momento, os operários descobriram a Escola Zé Peão em suas vidas e já ajudavam a organizá-la no espaço da construção. Nas próprias palavras de Ireland: "*iniciada como uma provocação da direção do Sindicato à categoria, a escola se tornou uma demanda ativamente articulada e procurada pelos operários.*" (Ireland, 1996:39).

A partir desse segundo momento, os operários internalizaram-na. A Escola estava presente nos canteiros, completando o cotidiano do trabalhador, que é a vida do/no trabalho. Poderíamos até arriscar dizer, cria-se aí a possibilidade de uma nova identidade no operário-aluno, que já não é só operário, mas passa a ser, agora, um trabalhador-aluno da Escola.

Evidenciamos aqui o caráter dessa Escola, à medida que se compreende que não se trata de uma escola de formação sindical, mas de uma Escola que, idealizada e discutida para/com os trabalhadores nos canteiros de obras, foi pouco a pouco sendo assumida por eles, enquanto possibilidade concreta de acesso ao saber sistematizado. Trata-se de uma Escola em que "*há uma preocupação de trabalhar o saber escolar mas sem perder o compromisso com a realidade concreta da indústria da construção.*" (Ireland, 1996:36).

Pouco se tem pesquisado sobre esta categoria de trabalhadores no Brasil, menos ainda no que concerne às suas representações sociais sobre a escola, seja ela formal ou não-formal.

Dito isso, explanaremos, a partir de agora, a teoria das representações sociais do ponto de vista histórico e conceitual, caracterizando-a na perspectiva do objeto em estudo.

A nossa concepção teórico-metodológica tem seus pressupostos fundados na Escola Francesa de Psicologia Social e de Sociologia. Ressaltamos, aqui, sobretudo, os avanços que a Psicologia Social teve para construção desta nova perspectiva teórica, se considerarmos até então, que é nos Estados Unidos, numa tradição pragmática e de forma bastante hegemônica, a partir da Segunda Guerra Mundial, que a Psicologia Social atinge o seu auge, numa perspectiva metodológica que incluía técnicas e experimentos às demandas sociais.

A crise da Psicologia Social americana leva os europeus a buscar novas possibilidades metodológicas pelo fato de a concepção anterior não responder mais aos níveis de complexidade e exigências pelas quais as sociedades modernas demandam.

Podemos afirmar, então, que o que estava em crise era uma concepção teórica pautada numa compreensão da realidade em que o sujeito não era considerado nas suas relações mais abrangentes com o sistema societário no qual estava inserido, como bem nos diz Guareschi:

"Na realidade a crítica feita por Moscovici tinha um horizonte mais amplo: ele tentava mostrar que a visão de realidade, como pressuposta pela teoria positivista e funcionalista, era parcial e não dava conta de explicar outras dimensões da realidade, principalmente sua dimensão histórico-crítica" (Guareschi, 1996:29).

No entendimento dos especialistas ligados ao projeto, três pontos relevantes foram levantados como elementos plausíveis que justificassem a experiência: (a) os índices de analfabetismo no Estado da Paraíba, (b) o alto índice de operários analfabetos na indústria da construção civil e a (c) ausência de programas de alfabetização de adultos trabalhadores, tanto na esfera estadual quanto na federal. (Ireland et al., 1998:7). Dados do Censo Demográfico do IBGE(1991) apontam que na Paraíba existiam, à época, um total de 1.987.410 adultos com mais de 15 anos de idade, dentre estes, 829.226 analfabetos (41,7%). Destes, 403.766 (60,3%) moravam na zona rural e 425.471 (32,3%) na zona urbana, considerando-se em termos de espaço físico¹⁵.

Como consequência das premissas anteriores, justificou-se a concretização do projeto considerando ainda quatro fatores que convergiam no sentido de contemplar as soluções possíveis para esta realidade: são eles: *'o processo mundial de internacionalização da economia'*, *'o analfabetismo como elemento impeditivo para construção de um sindicato democrático, participativo e combativo'*, *'a escolarização básica enquanto direito constitucional e enquanto direito básico'*, e, por último, *'a política de educação para todos, declarada a partir da Conferência de Jomtien'*, na qual o Brasil assumiu o compromisso que está traduzido em termos institucionais no Plano Decenal de Educação Para Todos. (Ireland et al., 1998:8-9).

Na época em que foi realizada esta pesquisa, 1998, a Escola Zé Peão funcionava com um total de 420 alunos (matrícula inicial), dos quais 232 no Programa Alfabetização na Primeira Laje (APL) e 188 alunos no Programa Tijolo sobre Tijolo (TST).

Foram instaladas 16 salas de aulas, sendo 8 do Programa Alfabetização na Primeira Laje e 8 do Programa Tijolo sobre Tijolo. As aulas funcionavam nos

¹⁵ Os dados mais recentes sobre analfabetismo no Estado da Paraíba, se encontram na Introdução.

seguintes canteiros: Condomínio Água Azul (APL/TST), Condomínio Hema (APL/TST), Condomínio Calladium (APL/TST), Condomínio Val Paraíso (APL/TST), Condomínio Porto Viejo (APL/TST), Condomínio Porto Imperial (APL/TST), Condomínio LUMA (APL/TST) e Condomínio Mont Serrat (APL/TST).

O Projeto contava com 16 professores e 2 coordenadores gerais, sendo um professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e um diretor do Sindicato. Havia, ainda, 3 coordenadoras pedagógicas, todas graduadas e com vasta experiência em sala de aula, no próprio Projeto, e 3 assessores, perfazendo um total de 24 especialistas. Os assessores eram professores da UFPB que prestavam assessoria específica às áreas de Arte, Ciências e Matemática. A equipe docente era composta de alunos de vários cursos de licenciaturas, em geral dos cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, etc, que, na sua grande maioria é do sexo feminino. No que se refere à formação dos professores, Ireland faz os seguintes comentários:

"Para a maioria, a Escola Zé Peão é a sua primeira experiência como professor-alfabetizador de adultos. Nesse sentido ela é um espaço de formação e experimentação e não deve deixar de ser, embora tenha que assumir os riscos implícitos nessa opção" (Ireland, 1996:38).

A alfabetização aí também deve ser entendida como um processo que amplia e aprofunda a compreensão da realidade social e permite a aquisição da Linguagem, da Matemática e dos Conhecimentos Gerais, instrumentalizando os trabalhadores, à medida que contribui para subsidiar a conquista de seus direitos como trabalhadores e como cidadãos.

Em termos de financiamento, em 1998, o Projeto contou com recursos das seguintes fontes: CAFOD (Catholic Fund for Overseas Development), Ministério do

Trabalho - através do Serviço Nacional de Emprego/SINE, Movimento de Educação de Base (MEB) e da própria Universidade Federal da Paraíba/UFPB, através do programa de bolsas de extensão da Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários.

O Projeto oferecia também quatro programas complementares aos dois programas básicos (APL e TST): o Varanda Vídeo(VV) que, a partir dos conteúdos de História, Geografia e Conhecimentos Gerais, utiliza o vídeo como recurso auxiliar para trabalhar tais conteúdos; a Biblioteca Volante, que tem como objetivo estimular a leitura, e facilitar o acesso do operário ao livro; a Oficina de Arte, que tem como pressuposto trabalhar a criatividade do operário-aluno e permitir o seu acesso a outras linguagens e formas de expressão; e, por fim, o Programa de Atividades Culturais, que visa contribuir para o desenvolvimento do aluno como ser social, cultural e histórico através de um programa que inclui visitas a locais, eventos e sítios com valor sócio-cultural e histórico¹⁶.

As aulas nos canteiros de obras ocorrem de segunda às quintas-feiras, no horário de 19h às 21h. A sexta-feira é dedicada à atividade de planejamento e formação da equipe pedagógica.

¹⁶ Ver Projeto Escola Zé Peão "Aprendendo com o trabalho" - SINTRICOM/UFPB, João Pessoa, s/d.

1.3. - O espaço da Escola Zé Peão: a possibilidade da construção de um saber

Esta prática educativa do Projeto Escola Zé Peão¹⁷ tem como *locus* de sua efetivação os canteiros de obras, por se entender que este é o desafio a ser posto numa experiência como tal. Em relação ao espaço da Escola, no próprio local de trabalho, Ireland tece os seguintes comentários:

"No nível de infra-estrutura, o espaço da escola afirma-se de forma diferente ao da escola clássica e recria-se sob as determinações da produção. A produção cede espaço empírico para a escola, mas o ambiente escolar tem que disputar lugar com os materiais e instrumentos de produção." (Ireland, 1995:4).

No que se refere ainda ao espaço dessa Escola interpolado ao espaço do trabalho da construção civil, Ireland acrescenta:

"De fato a presença da escola no canteiro pode ser considerada positiva. Porém, tivemos que reconhecer que esse espaço ocupado pela escola não é isento de contradições. (...) ainda é um espaço regido por regras impostas pelas relações sociais de produção." (Ireland, 1996:38).

Neste contexto específico, 'pensar' uma escola para este segmento de classe que fosse satisfatória e não frustrasse a categoria, configurar-se-ia como sendo de extrema responsabilidade. Nestes termos, dois elementos-chave foram destacados como fundamentais para nortear todo este processo. Em primeiro lugar, a Escola tinha como

¹⁷O Sindicato tem implementado uma série de cursos nas áreas de liderança, segurança e medicina do trabalho, debates, vídeos, visita aos canteiros de obras para discussões com os operários, elaboração e divulgação de um jornal, promove assembléias com a categoria, dessa forma tem se caracterizado em diferentes níveis de atuação na área educativa, de informação e formação, cabendo então neste conjunto, como uma das atividades educacionais que está sendo desenvolvida, o Projeto Escola Zé Peão.

especificidade o saber escolar, isto é, o saber sistematizado, veiculado pela instituição escolar, por este fazer parte da herança cultural da humanidade. Mas, em segundo lugar, a Escola considerava a indústria da construção civil e seu trabalhador *"como realidade a exigir o exercício da reflexão, da reelaboração de conhecimentos, e da aquisição de novas formas de linguagens sociais."* (Ireland, 1996:80). Poderíamos resumir com as palavras de Ireland quando afirma: *"Em resumo, há uma preocupação de trabalhar o saber escolar, mas sem perder o compromisso com a realidade concreta dos operários da indústria da construção."* (Ireland, 1996:36).

De uma maneira bastante sucinta, a questão do método utilizado pela Escola Zé Peão pode ser resumida em três princípios: o princípio da contextualização - compreendido como as condições de vida e de trabalho dos alunos, as lutas do sindicato da categoria e a localização da equipe responsável pelo projeto no atual espectro da teorização sobre educação; o segundo princípio, o da significação operativa, definido como a busca quotidiana de sentido para o fazer pedagógico; e, por último, o princípio da especificidade escolar, neste, defende-se uma transmissão e socialização de conhecimentos que têm como compromisso explícito o ensino da lecto-escrita, "strictu senso".

A operacionalização do método faz-se à medida que se amplia o compromisso da Escola em relação aos trabalhadores no sentido de fazer com que os mesmos aprendam a ler e a escrever textos, ao mesmo tempo em que possam se *"subordinar outras possíveis competências à realização, pelo menos concomitante, desse aprendizado específico."* (Ireland, 1993:65).

Em termos operacionais, toma-se como elemento centralizador de todo processo, ou seja, como eixo central, a alfabetização a partir do qual aglutinam outros conhecimentos. Sendo assim, a alfabetização assume a posição de fator integrador do

currículo da Escola, que tem nos conteúdos de Matemática, Ciências e Estudos Sociais elementos que também contribuem para a viabilização da alfabetização.

1.4. - O fazer e o pensar: para além dos fragmentos

Tendo como função precípua a alfabetização dos trabalhadores, ainda assim, o Projeto compreende que, além de oferecer aos operários cursos de alfabetização, trabalhando e socializando o saber escolar, faz-se necessário qualificá-los para o mundo do trabalho, no sentido de contribuir para a construção das suas cidadanias.

A Escola tem-se pautado numa proposta educativa que extrapola os bancos escolares, no sentido de educá-los para a sociedade, para o trabalho, para o mundo, para se exporem às relações sociais, não se constituindo apenas em conteúdos pedagógicos, mas em conteúdos historicamente contextualizados e vivos. Não obstante, existe a compreensão de que, *"A força dessa educação aí é limitada e condicionada aos limites e às contradições do universo e dos sujeitos da experiência."* (Oliveira, 1992:40).

Nestes termos, não se pode esquecer o conteúdo pretérito do trabalho desses trabalhadores, que, somado ao trabalho presente, determina em que patamares é possível "pensar" uma educação para os trabalhadores, como bem diz Oliveira, *"A educabilidade do trabalho já modelou-lhe os músculos, o pensamento, o conhecimento, a vontade. A muitos cegou para os prazeres estéticos e funcionais da cultura escrita."* (Oliveira, 1992:43).

O que se busca, neste contexto de mundo do trabalho tão complexo, é o que Oliveira nomeou como sendo "*a síntese possível entre escola-trabalho*". Compreendemos também ser essa a "*síntese possível*" e acrescentamos que essa seria *para além dos fragmentos*, entre o trabalho e a Escola. Há de se considerar também que existem contradições inerentes ao processo produtivo.

Assim, o Projeto tem o entendimento que "*o conceito de trabalho como princípio educativo, na medida que entende que a escola, através do que ensina, luta contra as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, com o fim de difundir uma nova concepção.*" (Oliveira, 1992:45). Ainda enfatizando essa idéia, Oliveira acrescenta: "*trata-se de ver agora elementos do trabalho propriamente escolar, articulado ao trabalho produtivo.*" (Oliveira, 1992:47).

A articulação trabalho-educação está fundamentada numa sociedade de homens que têm na base de suas concepções filosóficas o trabalho e, por isso, a importância de compreendermos o processo educativo como um campo de confluência em que o trabalho se coloca como o elemento central do processo. Nesse pensamento, retirar o trabalho da explicação plausível da escola, enquanto possibilidade de se instrumentalizar e se educar, seria deslocar o seu centro de gravidade dessa problemática e dar-lhe falsos contornos, pois "*o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.*" (Gramsci, 1982:130). Entretanto, no contexto de operários da construção, "*o trabalho aí educa na linha estreita da necessidade imediata do capital. Educa formando homens pequenos, divididos, limitadamente práticos no fazer e no conhecer.*" (Oliveira, 1992:44).

Sendo assim, como fundamentos que sintetizariam os elementos descritos acima, elegeram-se duas diretrizes para a escola: uma voltada para o trabalho como princípio educativo, enquanto elemento presente na vida dos trabalhadores, e a outra que prioriza os conhecimentos escolares básicos em termos de seus vários campos de abrangência.

Conduzimos as reflexões às palavras de Oliveira, quando a mesma faz uma síntese que resumiria toda essa discussão, acerca da educação do trabalhador da construção civil considerando as condições gerais de vida dos trabalhadores-alunos:

"Dentro desses limites, entretanto, colocam-se condições que permitem ao operário-aluno um pequeno salto: passar da prática empírica para uma outra, cuja empiria seja sistematicamente refletida: passar da vida expressa predominantemente pela oralidade, para vida expressa através da escrita." (Oliveira, 1992:40)

É, nesse contexto espesso, que tentaremos compreender as representações sociais dos trabalhadores a partir da forma como se inserem neste modo de produção, da relação Escola-Trabalho, da percepção dos seus mundos afetivos, familiares e a destes com o mundo exterior. Entendemos que

"as representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quanto externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas." (Moscovici, apud Spink, 1993:99).

É com base na busca de entender e analisar as Representações Sociais dos trabalhadores-alunos da construção sobre a Escola Zé Peão que procuramos contribuir para um aprofundamento da prática educativa do projeto ainda em andamento.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo trabalharemos a concepção teórica da pesquisa, basicamente, um breve histórico da teoria das representações sociais, a partir dos estudos de Moscovici e Jodelet, o conceito de representação social, suas características, suas funções, e seus processos de formação.

2.1. Concepção teórica da pesquisa: a Teoria das Representações Sociais

Nossa abordagem teórico-metodológica pretende enfocar o problema a partir da visão dos trabalhadores-alunos, no intuito de compreender quais as representações sociais que estes trabalhadores-alunos têm sobre a Escola Zé Peão.

Nestes termos, a Psicologia saía da Metafísica para o "controle" da sociedade e de suas relações com a psique humana. É nesse sentido que Moscovici critica o Behaviorismo, sacudindo o que aparentemente se encontrava num estado de conformidade, ou seja, o indivíduo por si só se auto-explicava, como se ele fosse uma 'caixa preta', seres passivamente receptores. Na verdade o que existe é uma "indissociabilidade entre o interno e o externo, o individual e o social, a consciência e a realidade." (Guareschi, 1996:14) Ainda, dando complementaridade a essas colocações Guareschi diz:

Juntamente com o pressuposto metafísico do que é "social" há mais outro pressuposto que subjaz a teoria das RS, ao menos como a consigo entrever: a de que o ser humano não é um indivíduo isolado, que não tem nada a ver com os outros, mas que ele é pessoa-relação, isto é, não se constitui, não se explica, não pode se desenvolver, nem se realiza plenamente por si só. (Guareschi, 1996:30).

O marco inicial que inaugura este novo campo de pesquisa que tem como referência a obra de Serge Moscovici, mais especificamente na sua tese de doutoramento, intitulada *La Psychanalyse, son Image et son Public*¹⁸.

De meados para fins da década de 50, Moscovici se propõe a estudar a população parisiense, em termos de conhecer quais as representações sociais que a mesma tinha sobre a Psicanálise. Sua pesquisa permitiu concluir que os parisienses assumiam valores dentro de uma escala de positividade/negatividade que se materializavam em termos de atitudes com relação ao objeto estudado, sem que antes tivessem o conceito do que poderia vir a ser a Psicanálise, denotando claramente que, os indivíduos formulam suas representações sobre os objetos, mesmo antes de conhecê-los.

¹⁸ Essa obra já foi publicada no Brasil sob o título "A representação social da psicanálise", Editora Zahar, em 1978.

Nas Ciências Sociais, constituiu-se num tremendo salto a junção da Psicologia Social com a Sociologia na medida em que possibilitou a interação entre o indivíduo e a coletividade, em que tais elementos, necessariamente, não se opõem, mas pelo contrário, encontram-se embricados.

Nesse sentido, podemos dizer, temos uma nova relação e possibilidade dentro das Ciências Sociais, de percepção e compreensão dos fenômenos, em que se abre um novo campo epistemológico para explicação da realidade, na perspectiva de um conceito que ainda está em construção, melhor dizendo, ainda inacabado, como querem as Ciências Contemporâneas, dando dinamicidade aos processos imersos ao contexto, onde o sujeito interfere no objeto, e vice-versa, à medida que, também, são produtos de uma totalidade. É na arquitetura desse projeto histórico que a teoria das representações sociais vem se consolidando, enquanto concepção teórica e metodológica, na perspectiva de

"um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora; junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos, está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente no objeto e nos sujeitos; é um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social." (Guareschi, 1996:16-17).

Sendo assim, podemos considerar que, o que existe é um entrelaçamento entre a psique e o social, numa perspectiva relacional que não admite a cisão entre indivíduo/coletividade, criando-lhes uma natureza dialética a este corpus teórico, respondendo às exigências da dinamicidade das sociedades contemporâneas, ao mesmo tempo em que encontra nos indivíduos a sua complementaridade, nas palavras de Moscovici:

"se vê na psicologia social um meio de se preencher uma falta: de uma parte, preencher o sujeito social de um mundo interior; de outra parte restituir o sujeito individual ao mundo exterior, isto é, social." (Moscovici, 1988:9).

Em síntese, Moscovici apresenta um 'híbrido' do que poderíamos deduzir deste novo campo da Psicologia Social, " *Na verdade, a Psicologia Social analisa e explica os fenômenos que são simultaneamente psicológicos e sociais.*" (Moscovici, 1988:10)

2.2. Conceito de Representação Social

O nosso marco teórico parte da formulação do conceito inicialmente proposto por Moscovici. É sabido que Moscovici nunca se interessou em formalizar definitivamente esta teoria, por entender que isso dificultaria em termos de uma melhor compreensão do conjunto de suas formulações, a partir do momento que ele fechasse e cristalizasse o referido conceito, conseqüentemente, pondo em risco a possibilidade de, nas Ciências Sociais, criar-se um novo campo de conhecimento. Não cabe aqui, neste momento, a crítica à respeito do referido conceito, apenas dizer das preocupações de Moscovici quanto à formação desse campo de estudos, na perspectiva de reconceitualizar a Psicologia Social nas suas palavras:

"Uma das tarefas da psicologia social deveria ser então a de coleiar tais representações e descrevê-las sistematicamente - em outras palavras, estabelecer um corpus semelhante aos que a antropologia, a história, a etnologia e a psicologia da criança tem à sua disposição. (...) Somente com a ajuda de uma tal acumulação de fatos e interpretações pode uma ciência progredir e formular uma teoria geral." (Moscovici, apud Sá, 1995:43).

Posteriormente vêm os seus desdobramentos e aprimoramento teórico que teve sua maior contribuição nos estudos realizados por Jodelet, sua fiel colaboradora, quando se tratou de rebuscar e avançar na compreensão do conceito, dando-lhe novas dimensões, na medida em que se abre um vasto campo de pesquisa a partir das representações sociais.

Outros teóricos continuam propugnando esta teoria, ampliando e acrescentando novas idéias e formulações, tanto no exterior quanto aqui no Brasil, que atualmente tem uma leva de pesquisadores comprometidos com esta corrente filosófico-conceitual de pesquisa, em suas mais variadas disciplinas. Portanto, já na compreensão do conceito, entrando no campo de sua formulação, para Moscovici as representações sociais podem ser definidas como

"sistemas de valores, de noções, e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permite aos indivíduos a possibilidade de se orientar no meio-ambiente social, material e de o dominar. Em seguida, de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva." (Moscovici, apud Nóbrega, 1990:14).

Portanto, este conceito pode ser compreendido dentro de uma nova configuração, em que se vai entender o psicológico e o social dentro de um espaço psicossociológico no seu sentido conceitual, segundo Souza Filho :

"Tal projeto científico foi situado no interior da psicologia social por se tratar de fenômeno sui generis a meio caminho entre o psicológico e o social, a partir do qual MOSCOVICI pretendia renovar o estudo de atitudes, opiniões, imagens e estereótipos e, igualmente, ideologia, visão de mundo, da psicologia social e da sociologia, respectivamente." (Souza Filho, 1995:109).

Podemos compreender as representações sociais como se fossem metáforas explicativas de uma determinada situação, onde as pessoas e as coisas, estão dispostas, no sentido de abarcar e criar uma atmosfera propícia aos fatos, nos quais já se tem um conhecimento sobre os mesmos, sobre as coisas, os objetos, sobre algo, *"no que Moscovici chamou de universos consensuais de pensamento."*(Sá, 1998:22).

Afirmamos, então, que as representações sociais, enquanto fenômeno, em essência, já fazem parte de uma segunda natureza humana que não é em hipótese alguma inata, mas construída historicamente, na possibilidade do provável e do improvável, do esperado e do inesperado, do que é comum e do inusitado, portanto, dando às representações sociais o movimento necessário, melhor dizendo, a dinamicidade possível para a compreensão da complexidade do elemento humano e do seu pensamento enquanto grupo social constituído. Esses fenômenos são, *"por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social."* (Sá, 1998:21). Com essa aceção, as representações sociais,

"são estruturas que compreendem ao mesmo tempo, e de maneira absolutamente interligada, a cognição, o afeto e a ação. Conhecer, seja o que for e em qualquer circunstância, é um ato criativo e significativo, é um movimento de sujeitos sociais em direção ao seu mundo social que, longe de ser apenas um mero processo de formação, envolve ação, paixão e muitas outras coisas."
(Guareschi, 1996:20).

Aqui, lembramos uma passagem de um texto de Doise¹⁹ (1994), em que, respondendo a Colin Fraser, o mesmo faz uma comparação das representações sociais com o filme de Buñuel, intitulado *"O discreto charme da burguesia"*. Neste texto, cujo título é *"O discreto charme das atitudes"*, ele coloca a intencionalidade que existe nos indivíduos, em ter sempre que se preparar para as situações cotidianas, em que estes indivíduos estão sempre vulneráveis a participar ou não de tais situações. Dentro desse mesmo ensaio, ele faz uma série de contestações, que no fundamental como ele próprio define:

"Trata-se aqui, sem dúvida, desse aspecto organizacional ou estrutural sobre o qual insiste também Colin Fraser, mas nossa concepção implica que o estudo dos laços sistemáticos das variações inter-individuais é uma das vias de acesso à organização das RS." (Doise at al. 1994:26-28).

Adentrando ainda na natureza do conceito que Moscovici apreende nos termos de sua especificidade, esclarece ele :

"Representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a

¹⁹ O título original desse texto é *"Le charme discret des attitudes"*, que foi traduzido por Nóbrega, Sheva Maia, UFPE: CFCH, em agosto de 1997.

substância concreta comum, cria a impressão de 'realismo'. (...) Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social." (Moscovici apud Sá, 1993:33-34).

Reportando-se ainda ao referido conceito, em trabalhos publicados em 1981 e 1984 Moscovici dá a seguinte definição:

"por Representações Sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária no curso de comunicações inter-individuais. São o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum." (Moscovici, apud Leme, 1995:47).

Deduzimos, então, que as representações sociais constituem o local de tensão entre o significado e o significante. Trata-se de um processo de objetivação relacionado à palavra, às coisas, dando objetividade ao abstrato. Não se trata mais de informação sobre o objeto, mas de imagens sobre o objeto, de apreendê-lo em um estado concreto. Nessa perspectiva, Mazzotti exprime que:

"A representação não é uma instância intermediária, mas sim, um processo que torna a percepção e o concreto de certa forma intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente. Considerando-se que a ausência do objeto concreto é condição de seu aparecimento, ela segue a linha do pensamento conceitual; mas, por outro lado, tal como na atividade perceptiva, ela deve recuperá-lo, tornando-o 'tangível'. Nesse processo, a percepção engendrada pelo conceito é necessariamente distinta daquela que inicialmente o suscitou." (Mazzotti, 1994:62).

A representação social é sempre uma figura, essa figura não é reprodução de nada. Quando pensamos em uma figura, vem-nos imediatamente uma atribuição de uma significação. Essa significação é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva e, sendo assim, ela é criativa, jamais reprodução de alguma coisa. É um processo, depende da posição de classe, das condições sócio-econômicas, culturais, subjetivas, objetivas, nas quais estão inseridos os sujeitos ou grupos sociais.

Portanto, a figura tem uma dimensão bem mais ampla do que a imagem. A imagem é reprodutiva, a figura é criativa. A representação social é a relação entre o objeto e o sujeito, nos dizeres de Moscovici:

"No real, a estrutura de cada representação nos aparece desdobrada; ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Nós escreveremos que:

figura
 Representação _____ ,
significação

entendendo por isso que ela faz compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura."
 (Moscovici apud Sá, 1995:34).

Dessa forma, às representações sociais interessa a estrutura cognitiva que constitui o objeto, sem separar o conteúdo do processo para não esvaziarmos o conceito.

Como tínhamos dito anteriormente, uma outra contribuição vem de Jodelet, quando, de forma oportuna e bem mais decisiva, amplia a conceituação geral para as representações sociais:

"O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum,

cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social que é partilhado entre os indivíduos de um determinado grupo social.

As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e lógicas.

A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros." (Jodelet, apud Sá, 1995:32).

Posteriormente, Jodelet (1988) avança de maneira mais concisa no conceito de representações sociais, delineando com mais precisão o campo de ação dessa teoria. Reconhecidamente, a noção de representação social enquanto categoria, dentre as várias acepções que transitam nos discursos das ciências sociais, pode ser assimilada como:

“uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão-prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, apud Sá, 1995:32).

Como podemos ver, as representações sociais estão sempre ligadas às práticas dos sujeitos, sejam individuais ou coletivas, ou seja, intermediadas por uma prática. A noção de representações sociais permite estudar a emergência dos processos sociais quanto às mudanças e condutas, coisa que não era possível no sentido clássico da Psicologia.

Portanto, enquanto conhecimento organizado, podemos afirmar que as representações sociais se constituem como teorias e, no sentido conceitual, as representações sociais são um conceito transversal por atingir vários campos disciplinares, *"encontra-se numa 'situação carrefour', ou seja, dentro de uma interdisciplinaridade, o que vem a dificultar a apreensão de tal conceito e uma definição comum para aqueles que a estudam"* (Fernandes, 1997:23). Assim sendo, as representações sociais, segundo Jodelet:

"são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais." (Jodelet apud Spink, 1995:88).

Assim, a necessidade de se ter informações, construídas pelos indivíduos através das suas comunicações sociais, é que permite a formação da representação social enquanto sistema que engloba valores, idéias, crenças, atitudes, desejos, imagens, experiências concretas, por se tratar de um conhecimento prático, como afirma Leme:

"O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de idéias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, reações, regras e associações." (Leme, 1995:48).

As representações sociais têm uma lógica própria, são sincréticas, restituem o status de dignidade do pensamento popular, enquanto conhecimento elaborado pelo povo. Não existirá uma hierarquia no conhecimento. O senso comum é também uma forma de conhecimento do qual podemos construir e apreender a

realidade. Nesse sentido, não seria considerado um saber de segunda categoria, desprestigiado socialmente, mas um tipo de saber, um saber que o senso comum constrói sobre algo, sobre um objeto.

Representar é ter em mente um posicionamento e, ao mesmo tempo, uma concepção sobre algo, melhor dizendo, é o que a consciência coletiva tem retido, como diz o próprio nome, é o que os indivíduos que compartilham de uma determinada trama social têm representado socialmente.

Representar é algo que está adormecido nos sujeitos sociais sobre as suas posições, sobre os objetos e as coisas, e mesmo em estado adormecido, em estado latente, esta representação sobre as coisas e os objetos pode tornar-se potencialmente dinâmica e viva nesses sujeitos porque, na verdade, eles já têm a representação sobre elas, apenas as mesmas não foram reveladas.

As conversações constituem o arcabouço dentro dos quais se elaboram os saberes populares e o senso comum. Enquanto fenômenos sociais, elas permitem identificar de maneira concreta as representações. Por sua vez, as representações sociais não são desiguais, elas são diferentes, por isso vão responder a realidades distintas em função da situação de desigualdade em que se situam os sujeitos na sociedade.

Enquanto fenômeno, as representações sociais são um tipo de conhecimento do senso comum. Diferente da ciência, no entanto, enquanto teoria, as representações sociais se constituem ciência na medida em que abstrai o saber do senso comum e o transforma em teoria.

Moscovici tenta nos mostrar que a lógica do senso comum é outra lógica, que não é a do conhecimento científico, mas que nem por isso deixa de ser importante enquanto possibilidade de conhecimento, uma vez que se constitui um saber de estruturação e natureza particulares.

Percebemos, então, uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, em nível das representações, superam-se as dicotomias saber-popular x saber-científico, ciências do indivíduo x ciências do social, há um resgate do conhecimento do senso comum, e se "*descobre a estruturação e a natureza particulares a esse saber, restituindo o status legítimo à produção do conhecimento das massas.*" (Nóbrega, 1996:08).

Cabe-nos, aqui, elucidar um pouco os mitos, na perspectiva de resgatar a importância do seu contexto, para que possamos compreender as representações também nesse nível, ou seja, não só da ciência, mas da magia, da arte, enquanto formas de compreensão do homem. No nosso entendimento, os mitos são máquinas de supressão do tempo, de um tempo não linear, reversível e não-cumulativo, em que o passado pode suceder o futuro, e o presente pode suceder o passado, desmontando a falsa dicotomia existente entre natureza-cultura, portanto, construindo o eterno devir humano. Os mitos incorporam pedaços descontínuos, restos culturais e vão rejuntando as discontinuidades. Os mitos são as estruturas de outras estruturas e sempre dizem a mesma coisa, têm a característica de trazerem para suas estruturas algo que lhes é externo, incorporando-o, nos planos das representações. Na verdade, novamente, pela sua condição humana e através da cultura, este homem se reconhece enquanto produtor de mitos, mitos estes que são a própria realidade em nível das representações.

Afirmaríamos, assim, dentro de um novo pressuposto, que a diferença entre mito e ciência, ciência e arte, razão (ciência) e magia, ciência e senso comum, assim como religião e outras formas de saber consiste, fundamentalmente, em primeiro lugar, no **modo de produção do conhecimento**, e em segundo lugar, na **função** que cada saber assume como instrumento de utilização prática para a sociedade que o produziu. Sendo assim, constróem-se novas possibilidades de entender a realidade, sem

a pretensão de estabelecer hierarquia temporal ou qualitativa das formas de conhecimento produzidas historicamente, tais como mitologia, teologia, ciência, etc, numa polissemia de leituras diversas desse homem, propiciando uma reforma de pensamento, na perspectiva de formação de um novo paradigma que tenderá a produzir um novo homem. Apenas como fundamento de nossas afirmações, estudando textos de Lévi-Strauss dos anos sessenta, Carvalho afirma:

"a domesticação do pensamento retirou dos homens a 'lógica do sensível', da totalização, mergulhando-os na assepsia dos conceitos, na ilusão da objetividade fragmentária, no processo vertiginoso da metonimização da ciência, que isolou-a da arte, da magia, da metáfora e do panteão imaginário dos mitos." (Carvalho, 1994:108).

Posto isso, podemos afirmar que a teoria das representações sociais conflui para nós, como possibilidade concreta de apreensão de um contexto histórico-social-cultural-ideológico e afetivo da vida desses trabalhadores. No caso específico do nosso estudo, em que os sujeitos envolvidos submergem e se impregnam de representações sobre a Escola, reconhecendo-se enquanto atores no processo, à medida que as suas representações irão traduzir os seus anseios, posturas, atitudes, desinteresses, entusiasmos, inquietações, desconfianças, positividade, negatividade, etc, e, ao mesmo tempo, comportarão a percepção dos seus mundos, numa multidimensionalidade de fatos e significados, forjando uma perspectiva relacional do processo, em outras palavras:

"conhecer a visão de mundo e de si mesmos que os sujeitos constroem, confrontando a sua experiência particular, em torno de objetos concretos, com a totalidade do contexto social em que aquela se processa." (Gomes, 1987:6).

Enquanto possibilidade de captação de uma realidade multifacética, a representação social é uma modalidade de conhecimento que desvela o saber prático, que é o saber do senso comum, de maneira que sua elaboração se dá de uma forma partilhada com o grupo social ao qual se refere (Jodelet, 1989), "*sendo fruto das inter-relações humanas, constituem-se em verdadeiros atributos dos grupos sociais, entre os quais podem estabelecer-se clivagens em função de suas representações.*" (Andrade, 1995:37).

As representações sociais constituem uma possibilidade de unir, teoricamente, a Psicologia e a Sociologia, dito de outra forma, na rejunção da psique e do social, relacionando-se mutuamente sujeito e objeto, interação em um só tempo, dizendo melhor, em um único ato, e onde estão presentes elementos que possam constituir um sistema de crenças, hábitos, noções, normas, símbolos, práticas, atitudes, opiniões, valores, processos comunicacionais, etc, próprios desses indivíduos ou grupos. Nesta vertente, "*representar um objeto significa criá-lo simbolicamente, fazer com que ele tenha um sentido para quem o representa, passando assim a fazer parte do seu mundo.*" (Id., Ibid.:37). Nessa perspectiva:

"Resta compreender a natureza da própria representação na medida em que ela se atualiza em uma organização psicológica particular e preenche uma função específica. A representação tal foi a tese psicossociológica, merece plenamente, e de modo autônomo, seu caráter social em primeiro lugar porque contribui para definir um grupo social em sua especificidade, constituindo um dos seus atributos essenciais."(Herzlich apud Sá, 1995:31).

Quando buscamos essas afirmações, para compreender as representações sociais dos trabalhadores da construção civil, há de se considerar, evidentemente, que esses indivíduos há muito que já estão no processo da vida no trabalho e que, de acordo com o nível de desenvolvimento da sociedade, têm delimitado o seu grau de participação nos seus mais variados níveis. Dessa forma, tanto podem ser valorizados, no sentido de que estão num processo permanente de educação, que abre espaço para construção da possível cidadania, como podem ser negados do processo, do ponto de vista das políticas educacionais institucionalizadas.

As representações sociais dos trabalhadores da construção civil sobre a Escola ZP têm extrema articulação com a consciência e o real da vida dos trabalhadores-alunos, que postas em palavras através de seus pensamentos, que em nível de suas linguagens e de seus sentidos, transfiguradas em representações sociais, permitem-nos adentrar à compreensão dessa constelação de representações. Nessa perspectiva, "*a representação social é mediatizada pela linguagem*" (Herzlich, *apud* Madeira, 1997:15). A linguagem aí não está isolada, superposta, anteposta, descolada, mas, como diz Madeira:

"Seu sentido não poderá ser captado se a isolarmos da dinâmica na qual vai se configurando, cristalizando-a. Não se esgota também na linearidade. Vai tomando forma nas imbricações, contradições e conflitos entre verdades, certezas, exigências e as questões, mesmo incipientes e desarticuladas, que a vivência do concreto impõe."
(Madeira, 1997:15).

Ainda no sentido de compreender as representações sociais como processos dinâmicos, dentro do enfoque psicossocial, Madeira afirma que:

"O processo de veiculação de idéias e de hábitos, bem como o de estruturação do pensamento e da linguagem, por exemplo, não existem no vazio. Para a sua apreensão, necessário se faz que eles sejam tomados de forma integrada e articulada ao concreto do homem que lhes é agente e sujeito." (Madeira, 1991:130).

Com esse ponto de vista, as suas representações estarão delimitadas pela sua posição na sociedade na qual convivem, em termos de suas emergências, seus interesses, do que esses indivíduos pensam em relação à Escola e, a partir de suas representações sobre a mesma, torná-las conhecidas. Como disse o próprio Moscovici: *"O propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar." (Moscovi, apud Sá, 1995:35).*

2.3. Características do conceito de Representação Social

O que vai caracterizar as representações sociais é o fato de ser um pensamento socialmente partilhado e ter uma função prática. Os seus elementos constitutivos podem assim ser descritos: crenças, estereótipos, atitudes, imagens, noções, práticas, história, meio-ambiente, comunicação, etc.

As representações sociais constituem um tipo de saber, portanto, possuem modo de elaboração e funções específicas. Não se trata de uma negação ao saber científico ou outro saber, mas, sobretudo, numa diferença entre saberes que foram construídos historicamente e que necessariamente não estão superpostos.

A partir do conceito formulado por Moscovici, adentramos a alguns de seus aspectos constitutivos:

a) as **noções** podem ser definidas como sendo o modo em que cada sujeito nomeia os objetos sociais, ou seja, a significação que ele atribui aos objetos sociais;

b) a **comunicação** como fenômeno em que os indivíduos confluem e veiculam valores, numa rede de interações mútuas onde o individual adquire caráter de social e o social subverte-se em individual, repercutindo nas mudanças sociais, à medida em que contribui na construção das representações sociais;

c) o **meio-ambiente** que cerca o indivíduo, como o sujeito apreende o espaço que o cerca, em termos de vinculação entre os elementos do meio-ambiente que estão articulados nos processos de interação, nos quais se formam as representações sociais, como por exemplo, a classe social em que o indivíduo está inserido. Portanto, meio-ambiente entendido como elemento constitutivo do processo que se traduz em nível das representações sociais, dando-lhes sentido aos comportamentos e os integrando em um conjunto de caracteres móveis e socialmente determinados;

d) os **valores** são vistos sempre numa escala de positividade e negatividade, podendo o indivíduo posicionar-se em um dos pólos.

Na percepção de Jodelet, ao fato de representar podemos destacar cinco caracteres fundamentais:

*"ela é sempre representação de um objeto;
ela tem um caráter imaginante e a propriedade de tornar
intercambiável o sensível e a idéia, o percebido e o
conceito;
ela tem um caráter simbólico e significante;
ela tem um caráter construtivo;
ela tem um caráter autônomo criativo."*(Jodelet, 1988:360-365).

E ainda acrescenta Jodelet:

"quando nós nos situamos a um nível social zero, para analisar o ato do sujeito que se representa ou representa um objeto, torna-se visível que a representação comporta sempre alguma coisa do social: as categorias que as estruturam e a exprimem, categorias emprestadas por uma base comum de cultura (os exemplos do 'tabernáculo' e do 'Portocrouille' o testemunham). Estas categorias são categorias de linguagem." (Id., Ibid.: 360-365).

2.4. - Funções e Processos de Formação das Representações Sociais

Posto o conceito de representação social e suas características, enunciaremos as suas funções e os seus processos de formação.

Inicialmente, às representações sociais, Moscovici apresentou duas funções: *formação de condutas* e de *orientação das comunicações sociais*. Posteriormente, aprofundando a teoria, Abric (1994), identifica mais duas outras funções: a função *identitária* e a *justificadora*.

Em texto recente, Abric apresenta a seguinte nomenclatura para essas quatro funções: a *função de saber*, que compreenderia e explicaria a realidade: "*são as manifestações do esforço permanente do homem para compreender e comunicar, esforço, o qual, Moscovici (1981) acredita ser a essência mesma da cognição social*" (Abric, 1998:29).

Ele exibe uma outra função, a *identitária*: "*Elas definem a identidade e permitem a proteção das especificidades dos grupos.*" (Abric, 1998:29).

A função de *orientação*: "*Elas guiam os comportamentos e as práticas.*" (Abrie, 1998:29).

E por último, a função *justificadora*: "*Elas permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.*" (Abrie, 1998:30).

Quanto aos processos de formação das representações sociais, esses podem ser enunciados por dois conceitos desenvolvidos por Moscovici: a *objetivação* e a *ancoragem*.

Segundo Nóbrega: "*A elaboração e funcionamento de uma representação podem ser compreendidos através dos processos de objetivação e ancoragem que compreendem a imbricação e a articulação entre atividade cognitiva e as condições sociais em que são forjadas as representações.*" (Nóbrega, 1990:16).

A *objetivação* poderia ser compreendida como o processo pelo qual o sujeito "*materializa as abstrações, corporifica os pensamentos, torna físico e visível o impalpável, enfim, transforma em objeto o que é representado.*" (Nóbrega, 1990:16).

No que se refere à *ancoragem*, essa pode ser compreendida como o processo de nomeação do que antes não era familiar a determinado grupo social, do que é absorvido de uma forma concreta pelo grupo, esse processo "*designa (a) a transformação do não familiar em familiar e (b) as formas através das quais as representações sociais, uma vez constituídas, se tornam socialmente funcionais.*" (Ordaz & Vala, 1998:88-89).

De forma bastante resumida, apresentamos as funções e os processos de formação das representações sociais.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, explanaremos a metodologia utilizada em nossas análises, em termos dos procedimentos metodológicos, sujeitos e locus da pesquisa, métodos e instrumentos utilizados na pesquisa empírica. Por último, daremos ênfase ao procedimento de análise quantitativa dos dados.

3.1. Procedimentos metodológicos

O nosso tratamento metodológico parte da necessidade de articulação entre o processo e o produto desta pesquisa como sendo elementos indissociáveis, o que nos permite não estabelecer uma falsa dicotomia entre o processo de elaboração das representações, tanto na sua elaboração e estruturação quanto no pensamento

constituído. Nesses termos, está distante de nossas intenções pensarmos uma metodologia de forma estanque a todo o processo de construção da pesquisa.

Sendo assim, entendemos ser fundamental a escolha do caminho a trilhar, que, a priori, dependendo do enfoque estabelecido, já se determina a postura do pesquisador, dito de outra forma, levamos em consideração em que ângulo nos enquadrar-nos-emos para observar e ser observado pelos sujeitos históricos que estão inclusos neste trajeto. Sendo assim:

"a metodologia utilizada no estudo de um objeto é determinada pela forma como o objeto é olhado, pela forma como ele é abordado. A abordagem de um objeto é por sua vez determinada pela forma como apreendemos a sociedade." (Andrade, 1995:36).

Dentre um largo espectro de possibilidades de investigação do nosso fenômeno, optamos por uma linha teórico-metodológica que nos permita ver a essência dos fatos, na verdade, *"os fatos, os dados, não se revelam gratuito e diretamente aos olhos do pesquisador."* (Ludke & André, 1986:4).

Portanto, nosso propósito foi procurar adotar uma perspectiva metodológica que melhor respondesse aos nossos questionamentos e que estivesse articulada com a teoria. Então, assumimos uma metodologia que contemplasse as nossas aspirações, no trato com o nosso objeto em estudo, dito de outra forma, a nossa tentativa foi enveredarmos por uma metodologia que tivesse relação com o campo das representações sociais, que deverão ser construídas e posteriormente reveladas pelos trabalhadores-alunos sobre a Escola que ora frequentam.

Em síntese, podemos dizer que as 'partes' dessa metodologia estão entrelaçadas ao referencial teórico, portanto em nível do simbólico. O campo das

representações sociais está articulado, no nosso caso particular, com a realidade dos trabalhadores-alunos da construção, situados na Paraíba, Nordeste do Brasil, dito de outra forma, "*o processo representativo é uma construção social da realidade, ao nível do simbólico em que o sujeito deixa as marcas de sua identidade naquilo que representa.*" (Andrade, 1995:37).

3.2. - Sujeitos e locus da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de João Pessoa (PB), onde tivemos, como universo de pesquisados, os trabalhadores-alunos da indústria da construção civil que estavam matriculados na Escola Zé Peão no ano de 1998, nos seus programas APL²⁰ e TST²¹. Trabalhamos com uma amostra de 32 sujeitos pesquisados.

Para a realização dos testes de associação livre e das entrevistas, fomos até os canteiros de obras, onde funcionavam as salas de aula da Escola ZP. O horário das aulas dava-se das 19h às 21h, de segunda a quinta-feira. Para não interrompermos as aulas dos professores, inicialmente, combinávamos com a coordenação da Escola um contato prévio com alguns alunos. Sendo assim, os professores já ficavam de sobreaviso da nossa visita. Com esses alunos, fizemos as entrevistas, como também os testes de associação livre. É interessante salientar que as entrevistas foram aplicadas com os mesmos alunos aos quais aplicamos também os testes.

²⁰ APL - Alfabetização na Primeira Laje constitui o programa inicial de alfabetização do Projeto.

²¹ TST - Tijolo sobre Tijolo constitui o programa de pós-alfabetização deste Projeto.

Não houve nenhum tipo de dificuldade para o contato com os trabalhadores-alunos, mesmo porque já conhecíamos a realidade dos canteiros de obras da construção civil em João Pessoa. Como educador de adultos, já tínhamos tido uma prática de sala de aula nesses canteiros de obras, ensinando a alunos do Programa TST.

Esclarecemos, desde já, que tal prática não interferiu na coleta dos dados para a pesquisa, uma vez que a mesma se deu em momento anterior a essa coleta e com sujeitos distintos. Observamos também que existia por parte dos alunos um certo interesse em prestar depoimento sobre a Escola, pois eles se sentiam muito à vontade para falar sobre ela.

Com relação aos canteiros de obras, os mesmos se situaram na zona leste da cidade, onde tem sido grande o número de empreendimentos de edificações civil. Em geral, construções próprias para moradas.

No que se refere à nossa amostra da pesquisa, em primeiro lugar, a mesma foi escolhida onde havia salas de aulas, tanto do APL, quanto do TST. Em segundo lugar, em relação ao critério de representatividade da amostra, Thiollent faz as seguintes considerações:

"(...) a representatividade expressa (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das idéias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada, com possível controle ou retificação no decorrer da investigação." (Thiollent, 1998:63).

3.3. - Métodos de Análise: quantitativo e qualitativo

A rigor, não podemos afirmar que utilizamos dois tipos de métodos de análise de pesquisa: quantitativo e qualitativo de uma forma isolada. O que ocorreu em nosso caso, entretanto, é que recorremos aos dois métodos como forma de integração. Efetivamente são modos de coleta, análise e interpretação de dados que se prestam para fins absolutamente distintos, e que por isso se justificam como necessários porque complementares para determinadas pesquisas. Assim, o que podemos afirmar mais precisamente é que utilizamos um aporte do método qualitativo ao quantitativo. Dessa maneira, a nossa ênfase em termos de método foi dada ao método quantitativo, expresso na técnica de Análise Fatorial de Correspondência (AFC). É importante ressaltar, ainda, que a predominância de uma opção de cunho quantitativo para essa pesquisa remete-nos a termos um posicionamento no que se refere ao método que assumimos.

Ao longo dos anos, evidenciou-se uma falsa dicotomia entre quantidade e qualidade, que permeou o debate por longo tempo entre pesquisadores.

Podemos perceber esta discussão histórica nas palavras de Bardin: "*Nos anos 50 houve um apaixonante debate entre os procedimentos <<quantitativos>> e procedimentos <<qualitativos>>. Uns definiam a análise segundo o caráter <<quantitativo>>, enquanto outros defendiam a validade de uma análise <<qualitativa>>.*" (Bardin, 1997:114).

Se não fosse a nossa responsabilidade e o compromisso ético com esta categoria de trabalhadores-alunos, correríamos o risco de nos perdermos nas trilhas que ora estão postas. Com relação a este aspecto da falsa dicotomia quantitativo versus qualitativo, Thiollent faz as seguintes considerações:

"No estudo da metodologia da pesquisa educacional existe um amplo debate a respeito da dita oposição entre a tendência quantitativa, baseada na estatística, e as tendências qualitativas baseadas em diversas filosofias. Temos indicado que a oposição 'quantitativismo' e 'qualitativismo' é frequentemente um falso debate." (Thiollent, 1998:74).

Consideramos, então, que nossa pesquisa, já parte do nível da superação dessa problemática. Sendo assim, fazemos nossas, as observações feitas por Sá, no que diz respeito à confluência dos métodos de caráter quantitativo quanto qualitativo:

"A rigor é difícil especificar quais são os métodos mais bem autorizados por cada uma das diferentes perspectivas complementares a grande teoria. Se quiséssemos insistir em uma apreensão esquemática e simplificada da questão, diríamos o seguinte: à perspectiva de Jodelet correspondem os métodos ditos qualitativos; à perspectiva de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais; a de Abric, o método experimental. Mas, embora essas preferências possam ser originalmente verdadeiras, observa-se hoje uma importante interpenetração sobre elas." (Sá, 1998:81).

3.4. - Os instrumentos utilizados

Utilizamos como forma de coleta de dados dois tipos de instrumentos: testes de associação livre e entrevistas em profundidade. A seguir, falaremos da forma como utilizamos os mesmos em nossa pesquisa.

3.4.1. - O Teste de Associação Livre

Os testes de associação livre foram aplicados com 32 trabalhadores-alunos da Escola ZP, no período de 23 de setembro a 1º de outubro de 1998, onde funcionavam salas de aula do Projeto (nos canteiros de obras das Construtoras Hema e Planc), ambos localizados em Manáira. Responderam aos testes alunos dos dois Programas: APL – Alfabetização na Primeira Laje e TST – Tijolo Sobre Tijolo.

É importante salientar que os alunos desses dois canteiros não necessariamente são trabalhadores apenas dos canteiros, tendo tido na amostra alunos pertencentes a outros canteiros de obra (Formato, Massa, Mármore, Cobras, Ed. Costa Bela, Marli, Ceenge, Renascer, FCL, Unida, etc), o que tornou a nossa amostra bastante representativa.

Os testes foram divididos em partes I e II. Na parte I respondiam pela identificação do sujeito, incluindo nessa parte: estado civil, qualificação profissional, programa de alfabetização e idade, que denominamos variáveis fixas. A parte II constituiu-se na construção de oito palavras estímulos: *Trabalho*, *Não-trabalho*, *Estudar*, *Escola Zé Peão*, *Outra Escola*, *Professor*, *Aluno* e *Patrão*, que funcionaram como termos indutores. Estas categorias foram escolhidas pelo pesquisador. Consideramos que as mesmas soariam como sendo as mais familiares aos trabalhadores-alunos da Escola Zé Peão.

Numa primeira aplicação dos testes, tivemos problemas nas respostas obtidas, uma vez que não foram satisfatórias aos estímulos propostos. Isto se deve ao fato de a este tipo de instrumento, a forma da sua aplicação, ter uma influência

fundamental nos resultados. No nosso caso, fez-se necessário muita habilidade e perspicácia por parte do pesquisador, para que os resultados obtidos fossem satisfatórios.

Da primeira vez que aplicamos, por exemplo, quando perguntamos o que é trabalho ao operário, ele respondeu apenas com um ou dois adjetivos ou substantivos (palavras). Esse tipo de resposta não surtiu o efeito esperado. Portanto, tivemos que aplicá-los novamente. Da segunda vez, quando dissemos, por exemplo, *Trabalho é...*, (pergunta/estímulo), tivemos que repetir cada pergunta/estímulo várias vezes, para instigá-lo a falar, ou seja, solicitávamos aos sujeitos a evocação de adjetivos/substantivos, a partir das palavras estímulos e os sujeitos respondiam com várias palavras, ou frases curtas. Desta segunda vez funcionou.

A nossa explicação sobre esse fato recai também, além da forma de aplicá-los, numa explicação cultural, ou seja, a dificuldade que o operário teve em responder corretamente da primeira vez quando da aplicação do teste, entendemos que, possivelmente tem relação com fatores culturais, de classe social, como também, a forma da linguagem utilizada pelo pesquisador, o que provocou esse tipo de dificuldade.

Aplicamos, então, os testes com os 32 entrevistados. Em seguida, montamos um dicionário de palavras com as respostas obtidas pelos sujeitos, referentes aos estímulos propostos, onde constaram todas as respostas dadas aos testes. A partir do dicionário pronto, fizemos uma codificação com as palavras do dicionário. Com esse código de palavras pronto, informatizamos os dados, através do método **tri-deux mots**²², introduzindo nesse soft as palavras já codificadas, referentes aos oito estímulos

²² Procedimento ANCORR de ADDAD através do soft TRI-DEUX MOTS sobre PC, versão 1.1, de setembro de 1990, CIBOIS, Ph., Laboratório de informática do CNRS.

e aos 32 sujeitos entrevistados. O que foi necessário para efeito de computar os dados foi enumerar de 1 a 32 os testes aplicados.

Como resposta ao programa, obtivemos, então, um total de 1276 palavras (respostas), das quais, 469 palavras eram diferentes. Obtivemos também como resposta 95 palavras que se repetiram no mínimo 4 vezes.

Quanto à identificação dos trabalhadores com os quais foram aplicados os testes, garantimos o sigilo das suas identidades, à medida que a cada sujeito em que foi aplicado o teste, relacionamos com um número, que variou de 1 a 32.

Na tabela-1 que segue, temos descritos os percentuais referentes ao total de 1276 como respostas obtidas na aplicação dos testes, relativo às variáveis fixas.

TABELA 1

VARIÁVEIS FIXAS	TESTE DE ASSOCIAÇÃO (32 ENTREVISTADOS)	% REFERENTE AO TOTAL DE 1276 PALAVRAS RESPONDIDAS
NÍVEL PROFISSIONAL	SERVENTE	60,7
	PROFISSIONAL	39,3
ESTADO CIVIL	CASADOS	87,5
	SOLTEIROS	12,5
PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO	APL	40,8
	TST	59,2
IDADES	0 A 20 ANOS	4,2
	21 A 30 ANOS	42,1
	31 A 40 ANOS	42,6
	41 ANOS ACIMA	11,2

Na tabela-2 seguinte, encontraremos a quantidade referente aos 32 sujeitos, relativo às variáveis fixas.

TABELA-2

VARIÁVEIS FIXAS	TESTE DE ASSOCIAÇÃO (32 ENTREVISTADOS)	QUANTIDADE
NÍVEL PROFISSIONAL	SERVENTE	20
	PROFISSIONAL	12
ESTADO CIVIL	CASADOS	28
	SOLTEIROS	4
PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO	APL	13
	TST	19
IDADES	0 A 20 ANOS	1
	21 A 30 ANOS	14
	31 A 40 ANOS	13
	41 ANOS ACIMA	4

No que se refere ao tratamento estatístico realizado com os testes de associação livre, nos informa Abric: *“A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.”* (Abric, *apud* Sá, 1998:91).

De acordo com o gráfico obtido na utilização da análise fatorial de correspondência (AFC), às respostas aos estímulos dados, *Trabalho, Não-trabalho, Estudar, Escola Zé Peão, Outra Escola, Professor, Aluno, Patrão*, configuraram-se agrupamentos de palavras (representações sociais), bastante significativas para o objetivo da nossa pesquisa. Sobre esse tipo de técnica de associação ou evocação livre, se posiciona Abric:

"O caráter espontâneo - portanto menos controlado - e a dimensão projetiva dessa produção, deveriam portanto permitir o acesso, muito mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas." (Abric, apud Sá, 1998:91).

Desse modo, os testes de associação livre, pela própria forma em que são aplicados, levam os sujeitos a dar respostas na perspectiva de trabalhar mais em nível do inconsciente²³. Considera-se que nesse tipo de respostas não existe uma elaboração do pensamento de forma mais sistematizada e refletida, uma vez que, os sujeitos respondem de imediato aos estímulos sugeridos pelo pesquisador, sem nem sequer se dar conta da resposta emitida. Produzindo dessa maneira respostas que, se pudessemos hierarquizá-las, classificaríamos como estando em nível do inconsciente dos sujeitos. Nesse nível, a priori, não existe nenhuma elaboração em termos do pensamento mais refletido, arquitetado, intencional.

3.4.2. - As Entrevistas

Como um outro procedimento de investigação, utilizamos as entrevistas, como suporte aos testes de associação livre, por entendermos que as mesmas

²³ Evidentemente que seria uma pretensão de nossa parte atingirmos este estágio.

complementariam as nossas análises. Nesse aspecto Thiollent faz novamente as seguintes considerações:

"O processamento estatístico das respostas, com computadores ou não, nunca é suficiente. O processamento adequado sempre requer uma função argumentativa dando relevo e conteúdo social às interpretações." (Thiollent, 1998:65).

Com esse propósito, inicialmente, realizamos neste primeiro momento da pesquisa de campo, um estudo mais exploratório que teria como pressuposto inicial, algumas entrevistas que posteriormente norteariam nossas bases instrumentais.

O que poderíamos chamar de estudo exploratório, se daria em nível de entrevistas pilotos, que foram realizadas com os alunos da Escola, considerando separadamente as duas classes existentes APL e TST.

Partindo de questões chaves como por exemplo, Como é a Escola Zé Peão para você?, ou Como você vê a Escola Zé Peão? A partir dessas questões, iniciamos um processo de conversação com cada entrevistado separadamente.

Essa questão chave se repetiu para todos os entrevistados de forma padronizada para que pudéssemos, posteriormente, construir as nossas categorias-chave, que auxiliariam na construção de parâmetros que possibilitariam as nossas análises.

Pela natureza de nosso estudo, onde se mesclam o quantitativo com o qualitativo, no que tange às entrevistas, trabalhamos com entrevistas abertas, com o intuito de propiciar melhores condições ao entrevistado, para que ele se sentisse mais livre, para desenvolver o seu discurso falado, uma vez que a nossa clientela, por ser a grande maioria de trabalhadores analfabetos, tornar-se-ia mais adequado para a utilização desse tipo de técnica.

Em que pese o caráter de neutralidade, o que nos interessa, enquanto pesquisador que partilhou o conhecimento construído nas salas de aulas dentro dos canteiros de obra, é termos uma concepção metodológica de não neutralidade científica. Familiarizado um pouco e sensibilizado com as condições materiais às quais estão submetidos a maioria desses trabalhadores no seu dia-a-dia, muitos deles tendo ultrapassado o seu limite físico de esforço, depois de uma longa jornada de trabalho, “*moido de cansaço*”²⁴, é que endossamos essa nossa postura metodológica.

Ainda no primeiro momento, fizemos entrevistas com dois alunos que freqüentavam a Escola em nível APL e dois alunos que freqüentavam a Escola em nível TST.

Para nossa amostra inicial, realizamos os primeiros contatos com alunos que freqüentavam canteiros de obra distintos, ou seja, dois canteiros diferentes para que pudéssemos ter uma composição dessa amostra mais bem distribuída.

Fez-se necessário que as conversas com os alunos ficassem registradas, portanto, utilizamos o gravador como forma de resgatarmos na íntegra (*ipsi litteris*), todo o processo inicial para posterior análise, garantindo, assim, os elementos necessários para a construção de nossos instrumentos de intervenção, como por exemplo, possíveis palavras estímulos que permitissem sinalizar, ou mesmo obter respostas que viessem a retratar melhor posteriormente as representações sobre essa Escola.

É importante termos em mente que o processo inicial de coleta de dados já se constituiu no processo mais amplo da pesquisa, ou seja, no '*ir e vir*' da descoberta, do redimensionamento, da integração das partes do processo, pois na realidade:

²⁴ Expressão cunhada no livro “BENEDITO - um homem da construção” que foi publicado no ano de 1995, pela editora da UFPB cujo propósito foi servir como um dos referenciais para alfabetizar os trabalhadores-alunos do Projeto.

"Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações" (Triviños, 1987).

Feita esta primeira parte das entrevistas piloto, iniciamos, então, a aplicação das entrevistas em profundidade propriamente ditas, as quais foram todas gravadas e imediatamente transcritas. As entrevistas em profundidade perfizeram num total de sete, nestas entrevistamos sete trabalhadores-alunos, de canteiros de obra distintos, distribuídos da seguinte forma: um do canteiro de obras do Condomínio Residencial Porto Viejo, Manaíra (Programa APL), um do canteiro de obras da Construtora Água Azul, 13 de Maio (Programa TST), três do canteiro de obras da Construtora e Comércio Luma, Cabo Branco, tendo sido dois do Programa TST e um do Programa APL, um do canteiro de obras da Construtora Planc, Manaíra (Programa TST), e um do canteiro de obras da Construtora Hema, Manaíra (Programa APL).

Quanto à identificação dos entrevistados, considerando que na construção civil, é grande o número de trabalhadores-alunos que têm nomes próprios comuns, tratamos de apresentar os entrevistados apenas pelo seu primeiro nome de registro, e, nos casos dos homônimos, estes se diferenciaram pela idade e pela profissão. Desta maneira, preservamos o aspecto ético, essencial em uma pesquisa desta natureza.

As entrevistas tiveram uma duração de trinta minutos a uma hora, tempo suficiente para confrontarmos os seus conteúdos às respostas dadas ao gráfico obtido, com a aplicação dos testes de associação livre. Vejamos o que nos diz Triviños sobre o tempo das entrevistas:

"Em geral, a duração da entrevista é flexível e depende das circunstâncias que rodeiam principalmente o informante e o teor do assunto em estudo. Porém, nossa experiência nos indica que uma entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente" (Triviños, 1987:146).

Com relação ao número de entrevistas realizadas, em número de sete, inicialmente não se estabeleceu um critério quantitativo de quantas deveriam ser realizadas. Entretanto, à medida que estas iam se concretizando e, de acordo com as nossas análises, observamos que seus respectivos conteúdos tendiam a se repetir nas várias falas dos operários entrevistados. Quanto ao aspecto quantitativo das entrevistas, nos fala Sá:

"No caso das entrevista em profundidade, o tempo necessário tanto para coleta quanto para a análise dos dados impede que este requisito amostral seja cumprido. Argumenta-se muitas vezes que ele não chega a ser mesmo necessário, visto que a representação manifestada por um certo número de sujeitos e por um número maior seria a mesma. Costuma-se empregar um critério conhecido como de 'saturação' para chegar a esse número limite (não definido previamente) no decorrer da pesquisa: quando os temas e/ou argumentos começam a se repetir isto significaria que entrevistar uma maior quantidade de outros sujeitos pouca acrescentaria de significativo ao conteúdo da representação; pode-se então realizar mais umas poucas entrevistas e parar" (Sá, 1998:92).

Nas entrevistas em profundidade, o que norteou as mesmas foi a seguinte pergunta: o que é a Escola Zé Peão para você? A partir daí, os sujeitos falavam de forma livre, o seu entendimento sobre a Escola Zé Peão. Íamos sempre retomando o direcionamento das mesmas, no sentido de trazer à tona os elementos necessários recorrentes à Escola. Sempre na tentativa de reconduzirmos a entrevista à questão

principal, ou seja, que o sujeito realmente falasse sobre a Escola Zé Peão, o que deu margem para longos depoimentos. O que não quer dizer também, que se caracterizou como um elemento de espontaneidade, segundo Sá:

"A rigor, esta é uma questão delicada, que não nos parece poder ser resolvida pelo apelo à não-diretividade. O problema não está em se fazer perguntas diretas, mas sim na qualidade das perguntas que são feitas, entendendo-se qualidade aí como uma decorrência da pesquisa estar criteriosamente informada pela teoria. A espontaneidade não é uma garantia de ampla revelação das representações, podendo mesmo ser, ao contrário, o efeito de encobri-las." (Sá, 1998:89).

Com relação às entrevistas em profundidade, podemos concluir que as mesmas constituem um momento de bastante reflexão do que se vai dizer, por se tratar de um momento em que o pensamento pede uma maior elaboração, em termos do que se fala, é uma resposta mais estudada pelos sujeitos entrevistados, constituindo-se num discurso consciente²⁵ e de grande logicidade. No que se refere a este tipo de técnica, vejamos o que diz Abric:

"Por muito tempo considerada, eventualmente com o questionário, o principal instrumento de levantamento das representações, a entrevista em profundidade (mais precisamente a entrevista dirigida) constitui ainda, atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações." (Abric, apud Sá, 1988:81-82).

No que concerne ainda, à utilização de técnicas distintas, recorreremos mais uma vez a Sá, quando o mesmo parafraseando Thiollent, afirma:

²⁵ Entendemos aqui o emprego do termo consciente na perspectiva de designar uma síntese individual de sentidos, que são construídos e compartilhados historicamente.

"Se o nosso acesso ao objeto de pesquisa se dá apenas através do discurso dos participantes, talvez seja realmente impossível saber se suas falas são indícios de representações ou se foram produzidas em função apenas de estímulos ou estados psicológicos momentâneos. Uma ilustração de interpretações abusivas que considere toda verbalização como resultado de alguma construção representacional nos foi fornecida por Michel Thiollent, em uma palestra no grupo de estudos que mencionamos. Segundo ele, não seria raro que, encontrando em entrevistas com operários a alusão de que, seu patrão era um 'filho da puta', analistas de conteúdo de orientação marxista aí pudessem ver de imediato, uma 'consciência de classe' subjacente." (Sá, 1998:48-49).

Em síntese, podemos concluir esta seção na expressão de Minayo (1994), quando de suas conjecturas sobre a análise de dados de pesquisa e a intencionalidade do pesquisador em busca da verdade que engloba a escolha de métodos e técnicas: *"O produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa." (Minayo, apud Gomes, 1994:79).*

A seguir, descreveremos o procedimento de análise quantitativa dos dados a serem utilizados com os testes de associação livre, no que se refere à Análise Fatorial de Correspondência (AFC).

3.5. - Procedimento de análise quantitativa dos dados

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) é mais frequentemente utilizada pelos pesquisadores de língua francesa. É uma técnica de análise de dados que coloca em evidência a relação entre as respostas evocadas pelas pessoas entrevistadas e

as questões, que, no nosso trabalho, corresponderam aos estímulos apresentados pelo pesquisador. Utilizamos oito estímulos²⁶: *Trabalho* (1), *Não-Trabalho* (2), *Estudar* (3), *Escola Zé Peão* (4), *Outra Escola* (5), *Professor* (6), *Aluno* (7) e *Patrão* (8) que foram tratados pelo método **tri-deux mots** através do soft elaborado pelo professor Philippe Cibois²⁷.

A técnica de AFC, através do método tri-deux, destaca as estruturas representacionais que os indivíduos constroem a respeito de um objeto, colocando em correspondência as relações de atração e rejeição relativas aos estímulos conforme evidenciamos. Esse tipo de análise permite visualizar graficamente uma classificação hierárquica de como se estrutura a representação social dos sujeitos. Isto é, destacam-se os elementos mais centrais de outras modulações existentes no campo representacional. Desse modo, podemos analisar os laços existentes entre esses elementos, o aspecto consensual e heterogêneo das representações.

Na técnica de AFC são analisadas as contribuições de cada modalidade em relação à constituição do fator, isto é, o que se denomina *contribuição ao fator* (CPF). A soma de todas as modalidades que contribuem ao fator é igual a 1.000. Para compreendermos a CPF, é necessário conhecimento da média que depende do número de modalidades constitutivas de cada fator. Nos nossos resultados, as modalidades correspondem às palavras (total = 95) evocadas como resposta aos estímulos. O somatório das modalidades que é igual a 1000 é dividido pelo número de palavras (1000/95), tendo sido 10,5 a média resultante. Para encontrarmos uma contribuição de cada modalidade na construção dos fatores, consideramos especialmente importante para análise dos resultados o valor superior a duas vezes à média (21). Com relação às

²⁶ Para efeito de facilitar o nosso trabalho, apresentaremos todos os estímulos em itálico com o número correspondente ao estímulo indutor da resposta evocada.

²⁷ CIBOIS, Ph. (1984) *L'analyse des données en sociologie*. Paris: PUF.

variáveis fixas (programa de alfabetização, idade, estado civil e qualificação profissional), utilizamos o mesmo procedimento, ou seja, a totalidade de modalidades (1000) dividida pelo número das respostas que contribuíram à construção do fator (1000/10), cuja média obtida foi 100, tendo sido em seguida multiplicada por 2 para obtermos resultados mais confiáveis no que concerne às análises.

CAPÍTULO IV

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL SOBRE A ESCOLA ZÉ PEÃO.

3.1. - A interpretação dos dados: representação gráfica e entrevistas

Podemos dizer que aqui começa, de uma maneira propriamente dita, as nossas análises, no que se refere, tanto aos dados estatísticos quanto às entrevistas realizadas. Faremos esta análise de uma forma articulada em termos dos dados quantitativos e qualitativos. Queremos dizer com isto que, ao mesmo tempo em que analisaremos as representações dispostas no gráfico, lançaremos mão também dos discursos dos sujeitos entrevistados.

Nesse sentido, perceber-se-á uma complementaridade em termos de análises no que se refere às possíveis conclusões a que chegaremos, uma vez que tanto

as respostas do gráfico quanto às entrevistas tendem a uma aproximação em relação às representações sociais sobre a Escola Zé Peão.

Em termos práticos, utilizamos a regra de observar as contribuições das modalidades, particularmente aos dois primeiros fatores, sendo especialmente importante aquelas modalidades que contribuíram com valor superior a duas vezes a média na constituição do fator.

De acordo com a AFC, o primeiro fator explica 32,1% da variância total, cujo histograma revela o valor próprio igual a .04908. No que se refere ao segundo fator, este é representado em 25,4% (valor próprio = .03891). O histograma nos possibilita ver que a partir do terceiro fator, a curva dos valores próprios torna-se plana, o que significa que neste limiar é necessário interromper as análises, pois os valores encontram-se aproximados, não produzindo maiores explicações sobre os dados.

Dessa forma, nos deteremos à análise dos dois primeiros fatores, que explicam 57,6% da variância total, percentual bastante relevante para examinar os resultados dos dados processados.

Consideraremos a análise das modalidades cuja contribuição à construção do fator é superior à média (10,5), no entanto, serão analisadas como mais importantes as modalidades que são superiores a duas vezes à média (21). No gráfico a seguir, estão dispostas todas as palavras (representações) que foram detectadas como respostas aos estímulos (1-*Trabalho*, 2-*Não trabalho*, 3-*Estudar*, 4-*Escola Zé Peão*, 5-*Outra Escola*, 6-*Professor*, 7-*Aluno*, 8-*Patrão*), obtidas na aplicação do teste de associação livre, realizado com os 32 sujeitos da pesquisa.

Fator 2		Fator 1	
<u>COLETIVO7</u>	<u>NEAGUNCA7</u>	<u>EDUCAÇÃO6</u>	ESTÍMULOS:
		QI	1- Trabalho
		<u>LOCUS5</u>	2- Não-Trabalho
		<u>PEDREIRO</u>	3- Estudar
		<u>ASSALTAR2</u>	4- Esc. Zé Peão
	<u>CONVERSAS</u>	<u>ENSAIA4 TUDOI</u>	5- Outra escola
		<u>TRABALHO1</u>	6- Professor
	<u>BOA7</u>	<u>NSERNADA3 PAOI</u>	7- Aluno
		<u>NTERNADA2</u>	8- Patrão
<u>SATISFA6</u>	<u>DROGA2</u>	<u>BOA3 PROFESSORA</u>	
<u>AJUDAR3</u>	<u>FAMILLAI</u>	<u>PACIÊNCIA6</u>	
<u>OTIMOS</u>	<u>NECESSIDADE1</u>		
<u>MARGINAL2</u>		<u>RESPEITOS</u>	Fator 1
<u>INTERESSE7</u>	<u>AMIZADE7</u>	<u>EDUCAÇÃO1</u>	
	<u>IMPORTANTE1 OTIMA6</u>	<u>QIV</u>	
	<u>IMPORTANTES</u>	<u>SORREVIVENCIAL</u>	
<u>QIII</u>		<u>GOVERNOS</u>	
<u>BOA1</u>	<u>BOA1</u>	<u>SERVENTE APRENDER3</u>	
		<u>DIFERENTES NTRABALH2</u>	
<u>DESOCUPADO2</u>	<u>CANSATIVO1</u>	<u>IDADE2</u>	
	<u>PROJETO4</u>	<u>APRENDERLER3 APRENDER1</u>	
<u>SOLTEIRO</u>		<u>CONHECER3</u>	
	<u>ATENCIOSA6</u>	<u>APRENDERLERA</u>	
		<u>DESENVOLVE7</u>	
	<u>LOCOMOCÃO3</u>	<u>DIA-A-DIA3</u>	

Fator 1 = 1x Média (não-sublinhado)
 Fator 1 = Lado Positivo = QI e QIV
 Fator 2 = 1x Média (não-sublinhado)
 Fator 1 - Lado Negativo = QII e QIII
 Fator 1=2x Média (Sublinhado duplo)
 Fator 2 - Lado Positivo = QI e QII
 Fator 2=2x Média (Sublinhado duplo)
 Fator 2 - Lado Negativo = QIII e QIV

Para o primeiro fator (F1) destacaremos as modalidades de respostas ao estímulo *Escola Zé Peão* (codificação nº 04) como contribuição uma vez à média, que estão colocadas no lado negativo e positivo do eixo.

TABELA-3

Estímulo (4) = Escola Zé Peão			
Modalidade	CPF	Modalidade	CPF
Lado Positivo do Eixo 1	média=10,5	Lado Negativo do Eixo 1	média=10,5
Professor	12	Aprende	11
		Projeto	14

Com relação a esse mesmo estímulo, as modalidades representadas sobre o fator 2 (F2) são bem mais significativas que as modalidades relativas a este estímulo sobre o fator 1 (F1) por terem contribuição superior a duas vezes à média na construção do eixo 2. No lado positivo (superior) e negativo (inferior) do eixo 1 encontram-se as representações seguintes:

TABELA-4

Estímulo (4) = Escola Zé Peão			
Modalidade	CPF	Modalidade	CPF
Lado Positivo do Eixo 1	2 x média=21	Lado Negativo do Eixo 1	2 x média=21
Importante	40	Projeto	25
Aprender a Ler	24		

Na tabela-5 a seguir, encontraremos as representações (palavras) que estão configuradas no gráfico e os seus estímulos correspondentes, como também, suas Contribuições ao Fator (CPF), uma vez à média, e duas vezes à média.

TABELA-5

CONTRIBUIÇÃO AO FATOR (CPF)				
REPRESENTAÇÕES (Estímulos)	1 X MÉDIA		2 X MÉDIA	
	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 1	FATOR 2
	1#F	2#F	1#F	2#F
EDUCAÇÃO (1)	13			
NECESSIDADE (1)	17			
IMPORTANTE (1)	15			
CANSATIVO (1)		20		
SOBREVIVÊNCIA (1)		10		
BOA (1)		13	40	
TUDO (1)		18		
TRABALHO (1)		14		
APRENDER (1)		15		
FAMÍLIA (1)	18			
PÃO (1)	12	17		
NTRABALH (2)	11			
ASSALTAR (2)		17		
NTERNADA (2)		10		
DROGA (2)			27	

MARGINAL (2)			81	
DESOCUPADO (2)			33	
NSERNADA (3)		12		
DIA-A-DIA (3)				49
LOCOMOÇÃO (3)				91
IMPORTANTE (3)	14			
CONHECER (3)				42
APRENDER (3)	14	10		
BOA (3)		11		
APRENDERLER (3)				39
IMPORTANTE (4)	11			40
ENSINA (4)		12		
PROFESSOR (4)	12			
APRENDE (4)	11			
PROJETO (4)	14			25
APRENDERLER (4)				24
LOCUS (5)		14		
DIFERENTE (5)				21
GOVERNO (5)		19		
EDUCAÇÃO (6)				54
ATENCIOSA (6)				33
PACIÊNCIA (6)	10			
ÓTIMA	11			
SATISFA (6)			55	

NBAGUNÇA (7)			25	48
DESENVOLVE (7)				30
AMIZADE (7)	16			
INTERESSE (7)			57	
COLETIVO (7)			99	25
BOA (7)		18		
AJUDAR (8)			43	
ÓTIMO (8)			42	
CONVERSA (8)			22	
RESPEITO (8)	12			

Examinando o gráfico anterior, fator 1, lado negativo, podemos constatar uma nítida aproximação entre as modalidades de respostas relativas aos estímulos *Trabalho*(1) e *Escola Zé Peão*(4). A *Escola Zé Peão*(4) é representada como o lugar onde se **aprende** (CPF=11)²⁸, representação que se encontra, de modo sintomático, graficamente colada às modalidades de resposta ao estímulo *Trabalho*(1) que é associado à **necessidade** (CPF=17), e à **família** (CPF=18).

Sobre o fator 1, lado negativo, com contribuição superior duas vezes a média, configura-se outra nuvem de representações²⁹, distanciada da anterior e caracterizada da seguinte forma: o estímulo *Não-trabalho* (2) evoca a representação de **marginalidade** (CPF=81) que contribui excessivamente à construção do fator 1, próximo à **droga** (CPF=27), ambos encontrando-se associados ao estímulo *Patrão*(8),

²⁸ Temos então, a representação em negrito, seguida da contribuição ao fator (CPF), entre parênteses.

²⁹ Aos agrupamentos das representações sociais dispostas no gráfico, denominaremos de nuvens de representação, campo representacional ou espaço representacional.

representado como **ótimo** (CPF=42), o *Patrão*(8) também **ajuda** (CPF=43), e **conversa** (CPF=22).

Fazendo parte desse mesmo espaço representacional, encontram-se as modalidades relativas aos estímulos *Aluno* (7) e *Professor* (6), que participam com elevada contribuição na constituição do fator 1, sendo o estímulo *Aluno*(7) representado como tendo **interesse** (CPF=57), e o *Professor*(6) produz **satisfação** (CPF=55).

Situada em posição mais distante, encontra-se a representação do *Trabalho* (1) como uma coisa **boa** (CPF=40) e a imagem de **desocupado** (CPF=33) para o estímulo do teste associativo *Não-trabalho*(2). De modo disperso encontram-se as representações relativas ao estímulo *Aluno*(7), que é associado à idéia de **coletivo** (CPF=99), modalidade que contribui excessivamente à construção do fator, sendo moderadamente representado como aquele que **não bagunça** (CPF=25). Relacionado a este estímulo existe a representação de **amizade** (CPF=16), tendo uma contribuição mais leve, próxima à representação do *Trabalho*(1), como sendo **importante** (CPF=15), assim como **importante** (CPF=14) é *Estudar*(3).

Distante de todas essas modalidades encontra-se a resposta ao estímulo *Escola Zé Peão*(4), figurada na idéia de **projeto**, contribuindo para construção do fator 1 (CPF=14) e fator 2 (CPF=25), respectivamente.

Em oposição ao eixo negativo do fator 1, situam-se graficamente no lado positivo desse fator, as representações relativas ao estímulo da *Escola Zé Peão*(4) associada à imagem de **professor** (CPF=12), colada à representação de **paciência** (CPF=10) como resposta ao estímulo *Professor*(6). No lado negativo do eixo 1, o estímulo *Trabalho*(1) evoca **educação** (CPF=13), ao lado, o *Patrão*(8) é associado a **respeito** (CPF=12). Colocado numa posição mais distanciada o estímulo *Estudar* (3)

implica em **aprender** (CPF=14), assim como o estímulo *Não-trabalhar*(2) evoca também a representação de **ntrabalh** (CPF=11).

Com relação ao fator 2, lado positivo, o estímulo *Trabalho*(1) é rico em representações quando adquire a significação de que o trabalho é **tudo** (CPF=18), evoca a imagem do **pão** (CPF=12) e também de **trabalho** (CPF=14). Percebe-se uma grande proximidade entre as respostas a este estímulo e ao estímulo *Escola Zé Peão* (4), representada como lugar que **ensina** (CPF=12); assim como *Estudar*(3) evoca a idéia de que é uma coisa **boa** (CPF=11), a idéia de não estudar é **não ser nada** (CPF=12), agregado ao estímulo *Não-trabalhar*(2) que é representado como **não ter nada** (CPF=10).

Tendo uma alta contribuição na construção do fator 2, lado positivo, o estímulo *Escola Zé Peão*(4) é representada como **importante** (CPF=40) e o estímulo *Professor*(6) evoca a imagem de **educação** (CPF=54). A *Outra Escola*(5) suscita a representação de que ela se localiza em espaço próprio que codificamos como **locus** (CPF=14). O aluno é representado como **boa** (CPF=18) pessoa e *Não-trabalhar*(2) é associado a resposta **assaltar** (CPF=17).

O lado negativo do fator 2 revela que o estímulo *Trabalho*(1) é representado como **cansativo** (CPF=20) e modo de **sobrevivência** (CPF=10). A *Outra escola*(5) aparece associada a **governo** (CPF=19) e representada como **diferente** (CPF=21).

O estímulo *Estudar*(3) possui dupla significação de **conhecer** (CPF=42) e **aprender a ler** (CPF=39), representação que se encontra colada ao estímulo *Escola Zé Peão*(4) que evoca a idéia de **aprender a ler** (CPF=24), assim como o estímulo *Trabalho*(1) é visto como uma forma de **aprender** (CPF=15).

De modo mais disperso o estímulo *Professor* (6) é representado como **atencioso** (CPF=33), o aluno é aquele que se **desenvolve** (CPF=30) e *Estudar* (3) evoca a representação do **dia-a-dia** (CPF=49) como de **locomoção** (CPF=91).

As análises feitas, a seguir, serão realizadas a partir do gráfico que resultou da análise fatorial de correspondência (AFC), como resposta aos testes de associação livre aplicados aos 32 sujeitos da pesquisa, como também, estão baseadas nas entrevistas realizadas com os trabalhadores-alunos da Escola ZP. Dessa forma, sempre que possível, lançaremos mão das entrevistas no sentido de, utilizando o discurso dos trabalhadores-alunos, fundamentarmos melhor nossas análises e as nossas possíveis considerações a respeito das suas representações sobre a referida Escola. Dessa maneira, estaremos reforçando as conclusões da análise fatorial de correspondência (CPF).

3.2.- Como compreender as representações no gráfico

Inicialmente, podemos afirmar que com relação às representações que compõem o gráfico, estas representam o que foi tido como mais significativo em termos de respostas. Dito de outra maneira, essas respostas formam o conjunto das representações sociais (RS) dos sujeitos sobre a Escola Zé Peão.

Estas RS mostradas graficamente são o substrato deste trabalho, por resultar em respostas extremamente representativas e satisfatórias, ao mesmo tempo em que oportunizaram visualizarmos a riqueza metafórica de suas RS sobre a referida Escola.

Num primeiro momento, analisaremos as representações (as palavras do gráfico) uma a uma, em seguida, as nuvens de representações em seu conjunto. Posteriormente, analisaremos as relações entre estas representações, em termos de suas homogeneidades/heterogeneidades, proximidades/afastamentos, no que concerne às respostas dadas aos estímulos propostos. Sendo assim, trabalharemos sua configuração, dentro desse espectro representacional resultante, facilitando ter-se uma visão mais ampla de toda constelação das RS que compõem o gráfico.

Um aspecto que deveremos considerar para efeito de análise do gráfico é que o confronto das representações só poderá ser feito para que possamos compreendê-las melhor, se manipularmos os seus fatores (eixos 1 e 2) separadamente. Dessa maneira, estabelecemos, então, que só podemos confrontar as representações do fator 1, em relação aos seus dois lados (positivo e negativo), enquanto lados opostos. Da mesma maneira, com relação ao fator 2, em relação aos seus dois lados (positivo e negativo), também enquanto lados opostos. Somente desta maneira, é que as representações encontrarão ressonância, dentro do que queremos obter em termos de respostas.

Portanto, em cada fator, as representações que estão em seus respectivos lados opostos (positivo/negativo), opor-se-ão umas às outras. Faz-se necessário analisá-las assim, para que possamos obter um resultado satisfatório da leitura do gráfico. Como também, deveremos considerar toda a totalidade do gráfico, para efeito de sua análise mais geral, por se tratar de representações sociais(RS) que se relacionam entre si.

Apenas para exemplificar, não faria sentido relacionarmos as representações do fator 1, lado negativo, com as representações do fator 2, lado positivo, visto que elas não produzem nenhum efeito antagônico.

Feitas as devidas considerações preliminares, sobre como compreender a leitura do gráfico, a partir da disposição das representações que ora estão configuradas, passaremos, agora, às nossas interpretações.

Referindo-se à dinâmica e estruturação das representações sociais, Herzlich faz as seguintes observações:

"Nas RS o conteúdo é menos importante do que a organização deste conteúdo porque o sentido de uma representação lhe advém de sua articulação com outros sentidos significantes. Assim sendo, uma representação nunca pode ser analisada isoladamente, mas em articulação com outras que formam um 'campo de representações.' " (Herzlich, *apud* Andrade, 1995:55).

O que podemos deduzir, previamente, é que existe uma sintomatologia nas suas composições, não por acaso elas estão próximas umas das outras, não por acaso elas estão distantes umas das outras, produzindo exatamente o quadro mais nítido que poderíamos ter obtido em termos de respostas aos oito estímulos. Assim, elas constituem o que existe de mais verossímil, no que tange às respostas obtidas nos 32 testes de associação livre, aplicados aos trabalhadores-alunos, sobre a Escola.

Partindo-se dessas considerações, afirmamos que estas representações, delineiam algumas tendências nas nuvens de representações que podem explicitar o sentido mais coerente, ou mesmo provável da Escola Zé Peão para os operários, considerando-se a síntese de todo o conjunto das respostas obtidas no gráfico.

3.3. - Alguns pressupostos sobre a escola

O que, inicialmente, diremos com relação às possíveis conclusões sobre a Escola ZP remetem-nos a fazer algumas considerações iniciais sobre a natureza dessa Escola, por entendermos que, para a nossa pesquisa, as mesmas são extremamente cabíveis e esclarecedoras.

Queremos deixar claro que não iremos analisar aqui o significado da experiência de uma escola formal, mas sim, o significado de uma prática educativa que foge aos padrões do que poderíamos aludir, como sendo uma experiência de uma escola formal.

No que se refere à dicotomia escola formal e escola não-formal, Ballalai faz as seguintes considerações:

"Parece-me que, entre o formal e o não-formal, a fronteira pode passar a ser apenas de uma lâmina: uma tênue parede permeável onde as coisas se passam de maneira variada, formalmente ou não formalmente, desenvolvendo sobretudo um trabalho participativo que abre a escola para a comunidade e a comunidade para a escola, na transferência de um saber que não se caracteriza pela dominância." (Ballalai, 1983:5).

Num estudo realizado por Torres (1992), sobre o título "Paradigmas da educação não-formal", este autor elenca uma série de pressupostos teóricos dos quais achamos importante citar aqui apenas o segundo, o que se refere às práticas educacionais:

"...é que há, na prática educacional, um conjunto complexo de controvérsias teórico-metodológicas que provém de determinado campo da prática educativa e nele possuem seu próprio contexto, não obstante, ainda assim é possível detectar e identificar a sua ascendência, de uma maneira ou de outra, em relações distantes em campos educacionais distintos." (Torres, 1992:23).

Assim sendo, para nosso estudo, partiremos da compreensão de que os estudos sobre a escola formal balizaram-nos em termos de suas análises sobre a escola.

Ainda que esses estudos sejam predominantemente voltados para a escola formal, entendemos que eles são essenciais para compreendermos a Escola Zé Peão, considerando quatro pontos relevantes: em primeiro lugar, que os trabalhos na sua grande maioria têm como objeto de estudo alunos adultos e trabalhadores, o que é o nosso caso; em segundo lugar, tanto a escola formal quanto à Escola Zé Peão tratam o conhecimento do ponto de vista do saber sistematizado, ou seja, o saber escolar, que também se enquadra na nossa perspectiva; em terceiro lugar, esses trabalhos não apresentam nas suas análises respostas prontas, mas, pelo contrário, são em geral experiências diversas que podem nos possibilitar algumas pistas, para as nossas possíveis conclusões; por último, todos os trabalhos têm, por unanimidade, o pressuposto fundamental que se baseia numa concepção de escola, na qual também estamos pautados. Tal concepção condiz com uma escola pública, universal e gratuita, a que todos os cidadãos possam ter acesso, indistintamente. Dentro desse espírito, Saviani tece as seguintes considerações:

"Se a educação escolar é a forma dominante em nossa sociedade atual; compreende-se porque as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam a escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui com a questão escolar o mesmo fenômeno que Marx descreveu

com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das formas mais desenvolvidas, e não ao contrário." (Saviani, 1994:157).

Da mesma maneira, nos sentimos em nível do plano teórico, contemplados, por entendermos que os pontos supracitados são importantes para o nosso trabalho, uma vez que poderemos estabelecer conexões entre experiências distintas, mesmo considerando os seus contextos específicos, o que permite que, em alguns momentos, tais experiências possam se retroalimentar. Essas observações nos levam a inferir sobre a natureza do conhecimento propugnado pelas práticas educacionais, dentro de uma nova proposição, onde:

"O pensamento científico e o pensamento popular são antinômicos, têm contradições entre si, mas não são dicotômicos como se quis fazer crer. As antinomias permitem relações de correspondências. Possibilitam a superação, pelo menos, de algumas contradições. (...) Criam-se, assim, as possibilidades de se construir sínteses reais mais abrangentes, consistentes e compreensivas, permitindo ações mais eficazes e eficientes." (Souza, 1998:24).

Nesse sentido, entendemos que esses trabalhos de cunho voltado mais para a educação formal, no lugar de invalidar nossos propósitos, muito pelo contrário, só vêm a enriquecê-los.

Evidentemente que aqui está implícito, também, que lançaremos mão de outros estudos na área de educação não-formal, no que tange ao significado da escola, à medida que os mesmos possam possibilitar caminhos e alternativas que levem à compreensão da Escola Zé Peão para os trabalhadores-alunos da construção civil na cidade de João Pessoa.

Outra consideração que se faz necessária termos em mente, diz respeito à concepção de escola na qual estamos nos atendo. Entendemos que o nosso estudo, delinear-se-á numa concepção que irá para além do reprodutivismo na educação (Bourdieu, Passeron, 1982), por considerarmos que a escola, a qual estamos tentando compreender, comporta conflitos que são próprios da sociedade capitalista, por conseguinte, também são inerentes à vida e ao mundo dos trabalhadores da construção civil.

Portanto, a escola à qual estamos nos referindo, enquanto função social, além de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, numa função socializadora do conhecimento sistematizado, ela também é:

"determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade." (Saviani, 1991:41).

Recorrendo à literatura existente sobre o tema, vários têm sido os trabalhos que o explicitaram dando-lhe enfoques variados sobre a questão. Alguns trabalhos buscaram o significado da escola, outros a representação da escola para os trabalhadores de um modo geral. Esses estudos chegaram a conclusões diversas; uns viram a escola enquanto possibilidade de mobilidade social, outros no sentido de aspirar à escola, mas transferindo-a para as gerações futuras (os filhos).

Outros trabalhos, ainda, viram-na como possibilidade de adquirir um conhecimento de âmbito mais geral; outros como possibilidade de socialização do espaço dos indivíduos; outros a viram como possibilidade e expressão de luta pela democratização das oportunidades educacionais. Noutro ângulo, alguns estudos

demonstraram a superação da visão unilateral que têm os trabalhadores sobre a escola. O que concretamente pode se afirmar sobre esses estudos é que, praticamente, na sua grande maioria, existe um consenso que a escola, inegavelmente, contém um conteúdo ideológico.

Nesses termos, cada estudo realizado sobre a escola assume conotações distintas e posições diferenciadas, a partir das abordagens suscitadas pelos autores, mas no fundamental, todos eles percebem a escola como instituição socializadora do conhecimento sistematizado, como também, a mesma se configura como espaço de conflitos, uma vez que tanto serve para reproduzir o capital, como pode possibilitar a construção de um saber específico à classe trabalhadora.

É muito difícil delinear onde estão os limites desses trabalhos, quando se trata de formalizar uma taxinomia dos que tratam da escola, e separá-los dos que tratam das questões do mundo do trabalho. É amplo o leque de pesquisadores que se debruçaram e aprofundaram o tema sobre a Escola e suas relações com o trabalho. Neste nosso estudo, tomaremos como referências alguns trabalhos e reflexões que, à medida do possível, tenham pertinência com o nosso tema e nos possibilitem uma aproximação no sentido de desvelar a Escola Zé Peão para os trabalhadores da construção civil.

Em termos práticos entendemos que, à medida que formos analisando as representações do gráfico e também formos colocando as falas dos sujeitos no texto, lançaremos mão também do aporte teórico que nos permitirá possíveis conclusões sobre a Escola ZP.

3.4. - As representações sociais e os estímulos: algumas considerações

O que observamos nas respostas apresentadas é que os estímulos *Escola Zé Peão* (4) e *Trabalho* (1) foram os que mais se evidenciaram nas representações. Podemos afirmar o que se tem caracterizado como sendo os estímulos mais preponderantes e representativos da análise sobre a Escola ZP.

Mesmo considerando o entrelaçamento em que se encontram as representações sociais (RS) no gráfico, para que, do ponto de vista didático, as mesmas se tornem mais compreensíveis, levando-nos a uma análise mais apurada. Analisaremos, inicialmente, as representações sociais que consideramos mais importantes para os trabalhadores-alunos. Com isto, estamos buscando obter respostas possíveis a estas representações, na tentativa de desvendá-las. Um outro aspecto é que consideraremos, também, a contribuição ao fator (CPF), dada a cada representação isoladamente.

O que não impede que, vez por outra, façamos uma relação de umas com as outras, pois como já dissemos, anteriormente, não teria sentido analisá-las isoladamente. Portanto, relacionaremos as mesmas, no âmbito das explicações que serão dadas, à medida que formos interpretando-as, no ir e vir que faz parte da lógica da análise dessas representações, nos seus campos representacionais.

Iniciaremos as nossas análises a partir do estímulo *Escola Zé Peão* (4) e, posteriormente, analisaremos o estímulo *Trabalho* (1). Posteriormente, analisaremos os outros estímulos (*Não-trabalho-2, Estudar-3, Outra-escola-5, Professor-6, Aluno-7 e Patrão-8*).

3.5. - As representações da Escola Zé Peão

As representações sociais que os trabalhadores-alunos têm sobre o estímulo *Escola Zé Peão* (4), inicialmente, aparecem como sendo representadas por **importante(4)**³⁰. Supomos que esta Escola é importante, à medida que ela cria as oportunidades para quem, automaticamente como adulto e trabalhador, já estaria excluído da escola e conseqüentemente de todo o processo de aprendizagem reconhecido socialmente. Podemos constatar essas colocações também em nível das falas dos sujeitos:

"A Escola Zé Peão, pra mim é muito boa, muito importante, que eu não sabia de lê, não sabia nem de assinar o nome, e agora eu me acho, me acho como é que é, assino o nome já completo, já assino cheque no banco tudo, assino carrada de brita que chega, que eu não sabia nem do ó, e agora pá mim, é muito importante essa Escola. Pra mim foi muito boa, muito importante essa Escola Zé Peão, sei lê uma coisinha né, já entendo uma coisinha." (Antônio Henrique, 50, vigia).

A Escola, aí, inseriu esse homem na condição de letrado, então, ela é importante para ele, porque o mesmo já se sente socialmente dentro do contexto do mundo dos homens letrados. Reportando-se à presença da letra impressa no universo do trabalhador da construção civil na cidade de João Pessoa, Oliveira faz o seguinte comentário:

³⁰ Apresentaremos a partir de agora, sempre a representação em negrito, seguida do número do estímulo indutor correspondente, entre parênteses.

"A cultura letrada mapeava fortemente o espaço e inscrevia o mundo da letra escrita no universo do trabalhador iletrado como, aliás, ocorre com os demais espaços da sociedade onde ele vive. Ali, a escrita, mesmo como instrumento estranho, age sobre ele, o subordina." (Oliveira, 1992:41).

Mesmo assim, Arroyo coloca uma posição bem interessante sobre essa questão, discordando, e dizendo que ser apenas letrado não é condição suficiente para que a escola lhe garanta *'algo a mais'*, e, aí ele diferencia a função da escola para os filhos da burguesia e para o cidadão trabalhador:

"é-lhes negado o cultivo do ser pensante, racional, que eles são, é-lhes negada uma experiência sistematizada de saber duvidar, questionar, indagar, os porquês. Exatamente a experiência que a escola oferece aos não-operários." (Arroyo, 1991:51).

Mesmo assim, no discurso do operário, percebe-se uma crença na escola, uma possibilidade de ascender, de um contato maior com o mundo exterior, de um homem que, antes, por não ser alfabetizado, estava excluído do conjunto da sociedade.

Como podemos observar, para Antônio, ter acesso a este código escrito, como ele mesmo disse, *"e agora eu me acho, me acho como é que é, assino o nome já completo,"* é achar-se um cidadão, a quem, até então, fora negado os bens culturais e simbólicos da sociedade, no caso específico, o código escrito.

Ainda com relação à fala anterior, Gonsalves levanta o argumento que contribui fundamentalmente para construir o processo de humanização desses sujeitos. Este processo em sua pesquisa não aparece como natural, mas sim como um processo social, isto é, histórico. Gonsalves acrescenta que na representação do trabalhador,

existe um movimento contraditório entre escola-cidadania que ela explicita da seguinte forma:

"se por um lado o exercício da cidadania, através da luta política, remete o sujeito para a busca do saber escolar, da ciência, por outro lado, a escola aparece como espaço onde o conteúdo escolar transforma em elemento constitutivo da sua cidadania, enquanto algo maior que a dimensão do saber e que é posto em movimento. Nesse sentido se pode dizer que a escola é, à semelhança da luta política, uma mediação para a cidadania." (Gonsalves, 1996:73).

Na fala seguinte, tentamos perceber até que ponto o trabalhador tem clareza da função política da escola e a que ideologia ela pode estar a serviço, a partir de um saber específico que é um saber de classe, desvelando a realidade que se reproduz e se recria através desse saber:

"e quando a gente sai da empresa, aí que a gente não fô um cara muito esperto que sa, que aprendeu na Escola, aí eles enrolam mais ainda, o caba recebe e sai caladinho, num... vai, num faz as conta quanto é, quanto, quanto tem de tanto pô cento, tanto pô cento das fera, tanto pô cento de décimo tercero, em cima daquele total né, às veze a pessoa tem, hora perdida dento, aí naquela hora das conta, a pessoa, ó eu tem tantas hora, eu notei no caderno tantas hora que eu fiz tá dia, e a empresa não me pagou, então, eu queria recebê agora, e o empresário não pagá, a pessoa procura os direito da pessoa né, que pessoa tá sendo enrolado mais tá sabendo, e pior o cara tá enrolado e não sabendo por que tá enrolado, então, por isso que a Escola, pra mim mesmo é muito bom, só pu caso disso né, que eu aprendo e desenrolo, e tem o professor ao nosso lado ensinano, e, ele não tá ensinano a nói, é, coisa mal, só tá ensinano coisa boa né, de bem pra gente, então, por isso que eu acho que é importante né, a Escola, na obra." (Cícero, 37, cozinheiro).

Nesse campo, podemos perceber que o que está implícito nesse discurso, é que a escola é importante, porque ela instrumentaliza as relações de poder na perspectiva da superação da dominação imposta pelo capital à classe trabalhadora, potencializando um saber que, a rigor, era da classe dominante, e que se subverte à classe dominada.

Em um estudo realizado por Gomes (1987) sobre o significado da educação para migrantes nordestinos, a mesma conclui sua pesquisa formulando as suas respostas, no sentido de mostrar que "*os sujeitos vão tentando encontrar formas de apropriação do dominante numa perspectiva histórica de libertação do trabalho alienado.*" (Gomes, 1987:134).

No discurso dos trabalhadores-alunos, percebemos a necessidade que os trabalhadores têm de se instrumentalizar e reivindicar seus direitos enquanto trabalhadores, para sobreviver na vida cotidiana, tendo a escola a seu favor, ensinando-lhes a serem "*espertos*", como os próprios trabalhadores-alunos dizem.

Uma outra representação da *Escola Zé Peão*(4) está posta na imagem do **Professor**(4). O trabalhador o tem como aliado, como ele mesmo afirma "*e tem o professor ao nosso lado*", na elevação da sua consciência ingênua, o professor como elemento facilitador no processo de desvelar os reais interesses dos trabalhadores-alunos e possibilitar-lhes a construção de uma consciência crítica, mesmo que seja embrionária, vejamos:

"na crasse da gente que veve na construção civil, a escola tem que sê de acordo com a gente, mais, em termo de professora, em termo de educação ela trata a gente bem, trata ela também bem, então, a gente, (...)." (Antônio, 40, servente).

Percebe-se, na próxima fala, que a Escola coloca os trabalhadores-alunos no processo de aprendizado, como este trabalhador-aluno afirma: "*o cara aprendê*", esse aprender, cria no mesmo uma consciência que, a partir dela, o sujeito reconhece os seus limites de conhecimento de uma forma consciente:

"A escola significa muitas coisa a bem disso, o cara aprendê, né, muitas veze o cara fai coisa errada porque os ôto é quem manda ele fazê, ele não sabe o que ele tá fazeno, então, se torna a ser um adulto mais um adulto inocente, né, aquilo que a gente faz que não conhece. É um inocente, o camarada não só é inocente porque é criança não, é inocente também adulto se faz o que não conhece, mais quando a gente faz o que conhece, ninguém se engana não." (Antônio, 40, servente).

Em sua pesquisa realizada num curso de suplência noturno para alunos adultos trabalhadores na cidade de São Paulo, Haddad (1986) coloca o que a escola pode ser, além "*do sonho da mudança social via escolarização*", de '*melhorar de vida*', no seu entendimento, "*É, também, um local de fala dos que não têm voz no dia a dia; de participação daqueles acostumados a obedecer; de encontro dos desencontrados, de saber das coisas do mundo dos que foram afastados da possibilidade de parte deste conhecimento.*" (Haddad, 1991:166). Percebe-se o melhorar de vida e os outros aspectos aqui colocados por Haddad na próxima fala:

"A Escola Zé Peão, é o seguinte: ela apareceu do modo muito importante, porque faz a gente crescer mais na vida, certo, faz a gente se desenvolver mais, e é como se diz, se a gente não estuda a gente não aprende nada, e se estuda, então, aprende mais alguma coisa além do que sabe. Então eu acho que, foi importante aconteceu isso pra mim porque, certo que eu já estudei em outros lugares, mais, essa Escola que apareceu, ajudou muito, ajudou muito porque é o seguinte: a gente trabaia durante o dia dentro da construção no pesado mas, aí a pessoa

chega na, na hora de, de, da janta isso, aquilo outro, mai tem aquele pensamento de vim estudá sabe, então, eu acho que seja um esforço que vale a pena, porque se não valê a pena a gente, nem pensava de vim mai. Eu acredito que é muito importante a gente seguir esse, esse caminho assim do, do estudo porque, as pessoa vão aí fica orientando."
(José Roberto, 24, servente).

No que se refere a "*crescer mais na vida*", expressão que é posta por José Roberto, na pesquisa de Gonsalves, a mesma constata que, "*melhorar de vida*", expressão que podemos considerar como sendo análoga a "*crescer mais na vida*", colocada por José Roberto, essa expressão tem a ver com o talento individual do sujeito, cuja condição material entraria como um elemento independente. Portanto, "*crescer mais na vida*" pressupõe uma visão de cunho individualista, fundamentada numa sociedade de concepção liberal, onde se admite que os sujeitos, por terem potencialidades diferentes, galgaram, evidentemente, postos diferentes nessa sociedade.

Um aspecto que aqui é importante está relacionado com a possibilidade que a escola cria, de sociabilização dos trabalhadores com seus pares e com a sociedade na qual estão inseridos. A Escola interfere nas suas maneiras de agir e organizar melhor a vida, facilitando abrir caminhos para realização das suas necessidades imediatas da vida. Não só no trabalho, mas no seu mundo particular, permitindo interpretar o mundo com '*outros olhos*', interferindo nas suas relações com os outros homens. O que antes da Escola não era possível se ter, principalmente, para os iletrados que nunca freqüentaram os bancos de uma escola, que potencialmente estavam resguardados das suas capacidades cognitivas de pensar a si próprio, pensar o outro, pensar a sociedade.

A Escola ZP aí foi o elemento catalizador que tirou esses homens do estado potencial de homens pensantes, mas adormecidos para o estado cinético de homens pensantes, mas já na condição de sujeitos das suas ações, ações estas que se

projetam num tempo futuro. Nesse sentido, a escola que funciona nos canteiros de obra, "*confere mais sociabilidade e desenvolvimento*" (Gonsalves, 1996:76).

Indubitavelmente, a escola tem tornado os trabalhadores mais seres humanos. Atesta-se isso na fala seguinte:

"na Escola a gente aprende lê, escrevê, contá, diminuí, multiplicá, aprende, aprende, aprende é é andá, aprende respeitar as pessoas, aprende também é...é, viver com os cumpanhêro de trabalho, aprende a viver com o povo na rua, qui, muitas vezes a pessoa entra na Escola é bruto; aprende a viver em casa com a família, porque a Escola orienta tudo né, às vezes a pessoa é bruto, aí em casa fica manso. Eu toda vida fui manso né, mais mesmo assim ainda aprende mais ainda, aprende viver com os filho, aprende viver com a esposa, aprende respeitar pai e mãe, aprende, aprende tudo, tudo que a pessoa não sabe né." (Cícero, 37, cozinheiro).

Em um estudo realizado por Almeida sobre a representação que os alunos da Suplência II da Rede Municipal (Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo) de Ensino fazem da socialização escolar, a autora constatou que "*a escola procura desenvolver aptidões sociais e ao transmitir conhecimentos socialmente legitimados integra o indivíduo na sociedade*" (Almeida, 1993:12).

Prossegue Almeida:

"A escola, na verdade, parece desconhecer o que está fora de seus muros, isolando-se das demais instituições socializadoras e tende a não acompanhar a evolução do sistema social, incluindo-se aí, o mundo do trabalho e os processos sociais a ele inerentes." (Almeida, 1993:77).

Ainda com relação à fala anterior, Haddad, na sua pesquisa sobre o ensino em nível da suplência, concluiu sobre a escola que, "*Ela é, na verdade, um*